Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Facultad de Historia, Geografía y Letras

Departamento de Castellano

Significados y representaciones sobre la profesión docente en los discursos de participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE CASTELLANO

AUTOR
Gabriel Torrejón Contreras

PROFESOR GUÍA
Marcos Santibáñez Bravo

SANTIAGO DE CHILE

2024

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Después de un largo proceso, la satisfacción de terminar la memoria no es solamente un hecho y sentimiento personal, sino que también colectivo. Por lo mismo, quisiera incluir a diversas personas que contribuyeron directa o indirectamente a que esto pudiera llevarse a cabo.

A mis profesores de la práctica profesional y memoria de título: Ana María Soto y Marcos Santibáñez. A la primera por su inagotable disposición para colaborar en lo que uno necesite, por su afectuoso y cálido trato, por su generosa entrega de conocimientos tanto en la práctica/memoria como en la posibilidad de construir una sociedad y educación diferente; al segundo por su apoyo, consejo y retroalimentación en las instancias finales de la carrera, por abrirme perspectivas y horizontes de vida y profesionales, y por confiar en mis capacidades.

Al Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023, específicamente al equipo profesional que me permitió participar de un ameno, cercano y efectivo trabajo colaborativo y a los jóvenes participantes que con su vitalidad, espíritu crítico y visiones de mundo me (re)encantaron con la profesión docente. Analizar sus cartas y conversar con ustedes fue realmente inspirador y un privilegio.

A mi familia, especialmente a mi prima Camila que con su empatía y escucha en todo momento me dio ánimos para terminar este trabajo final, además de su constante insistencia.

A mis amistades, que de una u otra manera hacen que los momentos de presión académica y/o laboral se tornen más llevaderos y que, sobre todo, me permiten gozar de una profunda conexión humana.

A todos quienes se han ocupado de investigar el fenómeno educacional, especialmente en las temáticas que conciernen a esta investigación, con el fin de desarrollar conocimientos y prácticas pedagógicas que permitan la realización integral de cada estudiante.

INDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE 5
I. INTRODUCCIÓN 6
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 7
III. MARCO TEÓRICO 11
3.1. Significados y representaciones sociales 11
3.1.1. Significados 11
3.1.2. Representaciones sociales 12
3.2. Identidad Profesional Docente 16
3.2.1. ¿Qué es la identidad docente? 16
3.2.2. Manifestaciones concretas de la Identidad Profesional Docente 19
3.2.3. Desarrollo de la identidad docente previo a la Formación Inicial 26
3.2.4. Profesión docente 29
3.3. Ingreso alternativo a Pedagogía: Factores que inciden en la elección y Programas Vocacionales 36
3.3.1. Motivación y expectativas para ingresar a pedagogía 36
3.3.2. Vocación docente 43
3.3.3. Programas Vocacionales: Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023 45
3.4. Currículum Escolar en Lengua y Literatura y en Orientación 48
3.4.1. Taller de Literatura 48
3.4.2. Taller de Orientación: Decisión Vocacional y Proyecto de Vida 53
3.4.3. Enfoque interdisciplinario: qué es y cómo se relaciona con la propuesta didáctica 55
IV. MARCO METODOLÓGICO 56
4.1. Enfoque 56
4.2. Alcance y diseño de la investigación 56
4.3. Técnica e instrumento de producción de la información 57
4.4. Muestra 58
4.5. Técnica de análisis de la información 61
4.6. Propuesta didáctica: enfoque biográfico narrativo 62
4.7. Consideraciones éticas 64
V. RESULTADOS Y HALLAZGOS 66
5.1. Análisis a partir de las cartas de motivación 66

5.1.1. Conocimientos, experiencias y relaciones con el mundo de la educación/pedagogía 67
5.1.2. Intenciones en la decisión de ser docente 72
5.1.3. Representaciones sobre el campo educacional y pedagógico 81
5.1.4. Síntesis del análisis de las cartas 86
5.2. Contraste entre los discursos: cartas de motivación y entrevistas/grupo focal 89
5.3. Discusión a partir de la literatura especializada referente al tema 98
VI. PROPUESTA DIDÁCTICA 105
6.1. Lineamientos generales 105
6.2. Secuencia didáctica: planificación y descripción clase a clase 109
VII. CONCLUSIONES 120
7.1. Síntesis de los resultados de acuerdo a los objetivos del estudio 120
7.2. Alcances, limitaciones e implicancias 123
7.3. Propuestas y nuevos horizontes de investigación 124
ANEXOS 127
Pauta de entrevista/grupo focal para postulantes al Programa Propedéutico UMCE 2023 . 127
Documento de consentimiento informado 129
Propuesta didáctica interdisciplinaria: Módulo didáctico 131
Propuesta didáctica interdisciplinaria: Instrumentos de evaluación 165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 168

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen	**Abstract**
La presente investigación se enmarca en el interés por conocer los significados sobre la profesión docente que poseen estudiantes que aún no ingresan a la formación inicial. Para ello, se analizaron de forma cualitativa las cartas de motivación presentadas para postular al Programa y también, con el fin de contrastar estos relatos, cuatro entrevistas y un grupo focal. En cuanto a los resultados, destaca la autoimagen positiva que tienen los jóvenes respecto a sus habilidades para enseñar, teniendo como referentes principales a sus propios profesores. Sus motivaciones son intrínsecas y están ligadas al componente afectivo vocacional, ya que pretenden lograr impactos significativos a través de una educación integral y transformadora. Además, existe una alta valoración de la carrera, pero que se contrapone con la percepción de un bajo estatus social y condiciones laborales insuficientes. Estos hallazgos permitieron construir una propuesta didáctica interdisciplinar entre Lengua y Literatura y Orientación con el propósito de reflexionar sobre la propia biografía a partir de la lectura, escritura y dialogo de diversos textos autorreferenciales.	This research is part of the interest in knowing the meanings of the teaching profession held by students who have not yet entered initial training. To do so, the motivation letters submitted to apply for the Program were qualitatively analyzed, as well as four interviews and a focus group in order to contrast these accounts. Regarding the results, the positive self-image that young people have regarding their teaching skills stands out, having their own teachers as their main references. Their motivations are intrinsic and linked to the vocational affective component, since they aim to achieve significant impacts through a comprehensive and transformative education. In addition, there is a high appreciation of the career, but this is in contrast with the perception of a low social status and insufficient working conditions. These findings allowed the construction of an interdisciplinary didactic proposal between Language and Literature and Guidance with the purpose of reflecting on one's own biography based on the reading, writing and dialogue of various self-referential texts.

Palabras clave: Programa Propedéutico UMCE 2023, identidad docente, vocación y profesión, propuesta didáctica interdisciplinar.	Keywords: Programa Propedéutico UMCE 2023, teaching identity, vocation and profession, interdisciplinary teaching proposal.

I. INTRODUCCIÓN

La identidad profesional docente es un fenómeno muy estudiado en las últimas décadas principalmente por la incidencia que tiene en el ejercicio laboral y, en consecuencia, en la calidad de la educación. Sin embargo, ha sido indagada mayoritariamente en profesores activos y estudiantes de pedagogía que ya cuentan con un bagaje en el campo pedagógico, ya sea insertos en el aula o a partir de discursos y relaciones con profesores y pares.

Aquel escenario supone una oscuridad en torno a las visiones, creencias y prácticas de estudiantes de educación secundaria que se inclinan hacia una carrera pedagógica, sobre todo porque cuando posteriormente están insertos en la educación superior y en el ejercicio profesional sus discursos estarían permeados por la cultura disciplinar. En ese sentido, es importante considerar que, a pesar de los nuevos conocimientos y experiencias que se adquieren con el saber formal, las nociones previas persisten subrepticiamente -en mayor o menor grado- en la práctica docente, por lo que conocer estos elementos se vuelve fundamental para la reflexión pedagógica.

Bajo esa relevancia, el presente estudio propone analizar los significados y representaciones de la identidad profesional docente en los discursos de las y los participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023, vale decir, en estudiantes de tercero y cuarto medio que manifiestan una inclinación clara hacia la labor docente, pero que aún no han accedido a espacios institucionales de formación pedagógica. La investigación es de carácter cualitativo y analiza, por una parte, las cartas de motivación enviadas para ingresar al programa y, por otra, entrevistas individuales realizadas al comienzo de esta instancia educativa. A partir de los resultados, se plantea una propuesta didáctica interdisciplinar entre las asignaturas Taller de Literatura y Taller de Orientación: Decisión vocacional y proyecto de vida, bajo el enfoque biográfico-narrativo, con el fin de fomentar, mediante la producción escrita, el autoconocimiento y la reflexión sobre el *Yo* como futuro profesor.

El texto se compone de siete capítulos: Introducción, Planteamiento del Problema, Marco Teórico, Marco Metodológico, Resultados y Hallazgos, Propuesta Didáctica, Conclusiones.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La identidad profesional docente ha sido sumamente abordada en la investigación educativa, puesto que incide de sobremanera en el ejercicio docente y, por ende, en la calidad de la educación. Más allá de que no existe una definición unívoca en torno a este concepto, quizás debido al momento de crisis que vive a partir de los cambios sociales actuales (Mayo, 2000), existen ciertos elementos comunes que permiten comprenderla.

Por una parte, la identidad de los docentes es un constructo acerca de los significados y representaciones que el profesor elabora de sí mismo (Gohier et al., 2001) desarrollados en un espacio interpersonal, donde el proceso biográfico interactúa continuamente con la inserción en ámbitos de carácter social y profesional (Bolívar et al., 2004). Vale decir, es el resultado mutable de una combinación de factores internos y externos, entendiendo los primeros como las narrativas que los individuos tienen de sí mismos y los segundos como los espacios cotidianos e institucionalizados en contextos sociopolíticos y educativos específicos (Rodgers y Scott, 2008). Por otra parte, así como los sujetos tienen múltiples identidades asociadas y dependientes de las dimensiones personales, situacionales y profesionales (Gee, 2000; Day y Kington, 2008; Olson y Craig, 2005, como se citó en Marcelo y Gallego, 2018) que van cambiando con el paso del tiempo, los docentes también presentan una identidad en plural o identidades múltiples (Vaillant, 2007), que se desencadenan y negocian en términos del rol asumido en cada espacio de socialización (O'Connor, 2008, como se citó en Marcelo y Gallego, 2018).

En definitiva, la identidad profesional docente presenta un carácter dinámico e interactivo que condiciona las formas de reflexionar y ejercer la práctica pedagógica, en tanto el tránsito por diversos espacios formativos -que conducen a determinadas creencias y prácticas- influye en el cómo "nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean" (Marcelo, 2010, p. 19), provocando fases críticas e interpelantes hacia este quehacer (Vanegas y Fuentealba, 2019).

En ese marco, en diversas investigaciones se ha constatado que los estudiantes ingresan a las instancias de formación inicial con nociones de sí mismos como docentes y que el carácter biográfico previo influye significativamente en las creencias sobre la educación y en

la práctica posterior en el aula (Marcelo, 2010; González et al., 2019). En estricto rigor, lo que más influiría en la construcción de esta representación de la identidad docente serían las experiencias y personas significativas de la niñez, los docentes como modelo y las vivencias previas de enseñanza (Mórtola, 2006). Todo lo cual, en conjunto, tiene que ver con el "aprendizaje por observación" (Lotie, 1975) o "aprendizaje vicario" (Fernández, 2006).

Si bien estos nudos temáticos se han investigado, especialmente la formación, características y representaciones de la identidad docente narradas desde los propios maestros (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004); ha sido desde la perspectiva de sujetos que ya están dentro de la carrera docente, ya sea como estudiantes o como profesores en ejercicio, por lo tanto, existe un vacío en torno a los jóvenes que están en una etapa previa. Aquel aspecto es de relevancia, puesto que este bagaje más bien experiencial, intuitivo y poco reflexivo se transforma en la medida que aparece el saber formal (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018), por lo que indagarlo cuando ya se está en la formación inicial -o posteriormente- sesgaría la impronta que viene del medio escolar y social del futuro profesor, sobre todo considerando la mutabilidad de esta identidad.

Con esos antecedentes, la presente investigación busca analizar los significados y representaciones sociales sobre la profesión docente a partir de los discursos de los participantes del Programa Propedéutico Pedagógico (PPP) UMCE 2023, ya que este espacio educativo está dirigido a estudiantes de tercero y cuarto medio claramente dispuestos a estudiar pedagogía. En ese sentido, como estos jóvenes -aún escolares- ingresan a este espacio sin la influencia de saberes formales e institucionales de la disciplina ni tampoco con relaciones significativas forjadas en la carrera, su incipiente identidad docente tendría que ver principalmente con la experiencia biográfica personal enmarcada en una red de socializaciones tempranas con la profesión. De ahí que se constituyan como un sujeto de estudio interesante para copar el vacío existente en relación al constructo del sí mismo previo a la formación inicial y ejercicio profesional.

En concreto, en este trabajo se profundiza, por una parte, en las motivaciones para seguir la carrera pedagógica, ya sean intrínsecas o extrínsecas (García y Organicista, 2006), y cuáles tienen mayor preponderancia; por otra parte, en las experiencias y referentes, con el fin de visualizar cómo entienden la problemática del rol, función e interacciones del profesor y

estudiantes en el aula; y, desde una perspectiva más abstracta, cómo perciben la escuela, considerando que es un sistema con presiones y tensiones en diferentes direcciones. Para complementar lo anterior, se indaga en la propia imagen dentro de la profesión docente, vale decir, qué autoconcepción poseen (habilidades, cualidades, entre otras) para querer ser profesores y cómo se proyectan tanto en la educación superior como en el trabajo.

Estos elementos se encuentran presentes en una carta de presentación/motivación que tuvieron que escribir para postular al programa, por lo que se considera el principal material de análisis de este estudio. De forma complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a algunos de los participantes con el fin no solo de direccionar, profundizar y robustecer los planteamientos formulados en la carta mencionada, sino que también para contrastarlos, considerando que la expresión oral es más espontánea que la escrita, lo que podría hacer emerger significados ocultos en los discursos de estos estudiantes.

Por último, y como posibilidad de que todo este saber previo a la formación inicial docente quede registrado y al alcance reflexivo del estudiante y de con quienes quiera compartirlo, se considera pertinente realizar una propuesta didáctica interdisciplinar, donde se integren elementos de la asignatura Taller de Literatura y Taller de Orientación: Decisión Vocacional y proyecto de vida, dejando registro de la configuración de la identidad docente bajo un enfoque biográfico narrativo. Esta perspectiva entiende a la identidad como una creación narrativa que articula una trayectoria pasada, un presente y una noción de futuro reflejada en un plan de vida posible o deseable, por lo mismo, representa no solo una poderosa herramienta de investigación, sino también un potencial instrumento formativo para analizar las creencias, conocimientos y representaciones adquiridas biográficamente, de modo que se puedan poner en cuestión reflexiva y críticamente (Mórtola, 2006).

Con ello la reflexión docente, aspecto fundamental de la mejora en la práctica pedagógica (Perrenoud, 2004; Beijaard, 2019), se verá potenciada, por cuánto se desarrollará un autoconocimiento y posicionamiento en esta carrera. Además, como instrumento no solo aporta a la formación docente, sino que también a la formación en cualquier ocupación, en tanto desarrolla habilidades de producción escrita, metacognición y autoconocimiento que podrían utilizarse de manera general en los últimos años de enseñanza media.

A partir de todo lo anterior, la **pregunta de investigación** se enuncia de la siguiente manera: ¿Cuáles son los significados y representaciones de la identidad profesional docente en los discursos de las y los participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023?

De este cuestionamiento se desprende el **objetivo general**: Analizar los significados y representaciones de la identidad profesional docente en los discursos de las y los participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023.

Y desde allí se constituyen los **objetivos específicos**:

- Describir los significados y representaciones de la profesión docente presentados por los participantes en las cartas de motivación para postular al Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023.

- Contrastar los significados y representaciones de la profesión docente presentados en las cartas de motivación con los discursos, producidos en entrevistas y grupo focal, al iniciar el Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023.

- Elaborar una propuesta didáctica interdisciplinaria, desde las asignaturas Taller de Literatura y Taller de Orientación: Decisión vocacional y proyecto de vida, que desarrolle competencias para la producción escrita en función de la configuración de una identidad profesional docente, considerando el enfoque biográfico-narrativo.

III. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo está compuesto por cuatro secciones. La primera tiene que ver con los significados y representaciones sociales; la segunda, con la identidad profesional docente; la tercera, con los factores que inciden en la elección de pedagogía y los programas vocacionales como vía alternativa de ingreso a la educación superior; y, por último, la cuarta, con el currículum escolar, específicamente con el taller de literatura y el taller de orientación para tercero y cuarto medio como telón de fondo de una propuesta didáctica interdisciplinar.

3.1. Significados y representaciones sociales

El análisis de la incipiente identidad docente de los jóvenes que ingresaron al Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023 se realizó a partir de un enfoque comprehensivo donde las nociones de *significados* y *representaciones sociales* son clásicas y pertinentes.

3.1.1. Significados

En términos generales, para Lederach (como se citó en Ballesteros de Valderrama, 2005), la construcción de significado está vinculada al proceso de dar sentido a algo, lo que se logra al relacionar ese algo con otras cosas ya conocidas. Por lo mismo, no se encuentra en un objeto, individuo, institución o hecho en sí mismo, sino que depende más bien de la interacción, en un momento y lugar, del sujeto y ese algo al cual significa. De hecho, diversos autores concuerdan en que el significado posee una naturaleza social o convencional y, por ende, un carácter temporal y contextual. Es más, DeGrandpre (como se citó en Ballesteros de Valderrama, 2005) considera que a partir de las experiencias históricamente situadas cada quien construye su propia comprensión de los objetos, eventos o situaciones en el mundo. Por lo tanto, esta noción

> “sirve de marco del sentido de la realidad a medida que nos movemos a través de contextos familiares, y guía la acción de forma que lleva a otros resultados significativos y a anticipar significados. La dialéctica aparece cuando hay contradicciones y discrepancias entre expectativas y experiencias que llevan a transformar significados; de ahí el poder adaptativo y transformativo de la dialéctica de la construcción del significado” (Ballesteros de Valderrama, 2005, p. 235).

Además de dar sentido a algo, de estar sociohistóricamente situada y de ser cambiante, la noción de significado se debe entender a partir de cómo y dónde se usa, vale decir, depende del uso en un contexto. De ahí que perspectivas como la sociolingüística, el análisis del discurso y de la conversación o la pragmática lingüística adquieran relevancia para su estudio. En ese sentido, si se concibe al discurso como un modelo de acción social determinado por valores, convenciones y normas sociales, la construcción de significados está inevitablemente adherida -como se mencionó- a una lógica de cambio, entablándose, así, como símbolos y representaciones de información social (Serrano, 1999).

En definitiva, considerando el carácter social de la producción e interpretación de los signos del lenguaje, los significados son producto de una actividad profundamente dinámica que obliga constantemente a revisar, ajustar y actualizar los significados convencionales y, por supuesto, a analizar detalladamente las diferentes interpretaciones que el campo semántico de un fenómeno pueda generar. De ahí que sea una herramienta conceptual valiosa para analizar los discursos en torno a la profesión docente, sobre todo si se considera que es un área que se reconfigura a la par que la sociedad, las comunidades y los individuos que la constituyen.

3.1.2. Representaciones sociales

Ahora bien, la teoría de las representaciones sociales tiene su origen en un estudio de Serge Moscovici realizado en 1961 acerca de la difusión del psicoanálisis en la sociedad francesa. El hecho de que naciera a partir de una conclusión sobre un estudio de campo da cuenta de lo que vendría a suceder en el futuro: su legitimación como una prolífica herramienta para la investigación empírica (Rodríguez y García, 2007).

En términos generales, las representaciones sociales se pueden entender como “un sistema de valores, ideas y prácticas complejas que configuran un conocimiento sobre la realidad y disposiciones propias para relacionarse e interactuar con ella” (Farr, 1983, como se citó en Sandoval et al., 2020, p. 534). Esto quiere decir que poseen una doble característica. Por un lado, son un producto, en tanto los sujetos le asignan un contenido y las organizan en discursos sobre la realidad. Por otro lado, son una acción, ya que existe una apropiación de la realidad a partir de un proceso mental, pero siempre en un contexto de producción colectiva, teniendo como medio de transmisión las comunicaciones interindividuales (Valencia, 2007)

En el fondo, son un saber (del sentido común) o un sistema de interpretación de la realidad social que permite al sujeto poder desenvolverse en su entorno, ya sea nacional, regional, comunal, barrial, o de un grupo ocupacional/estudiantil específico.

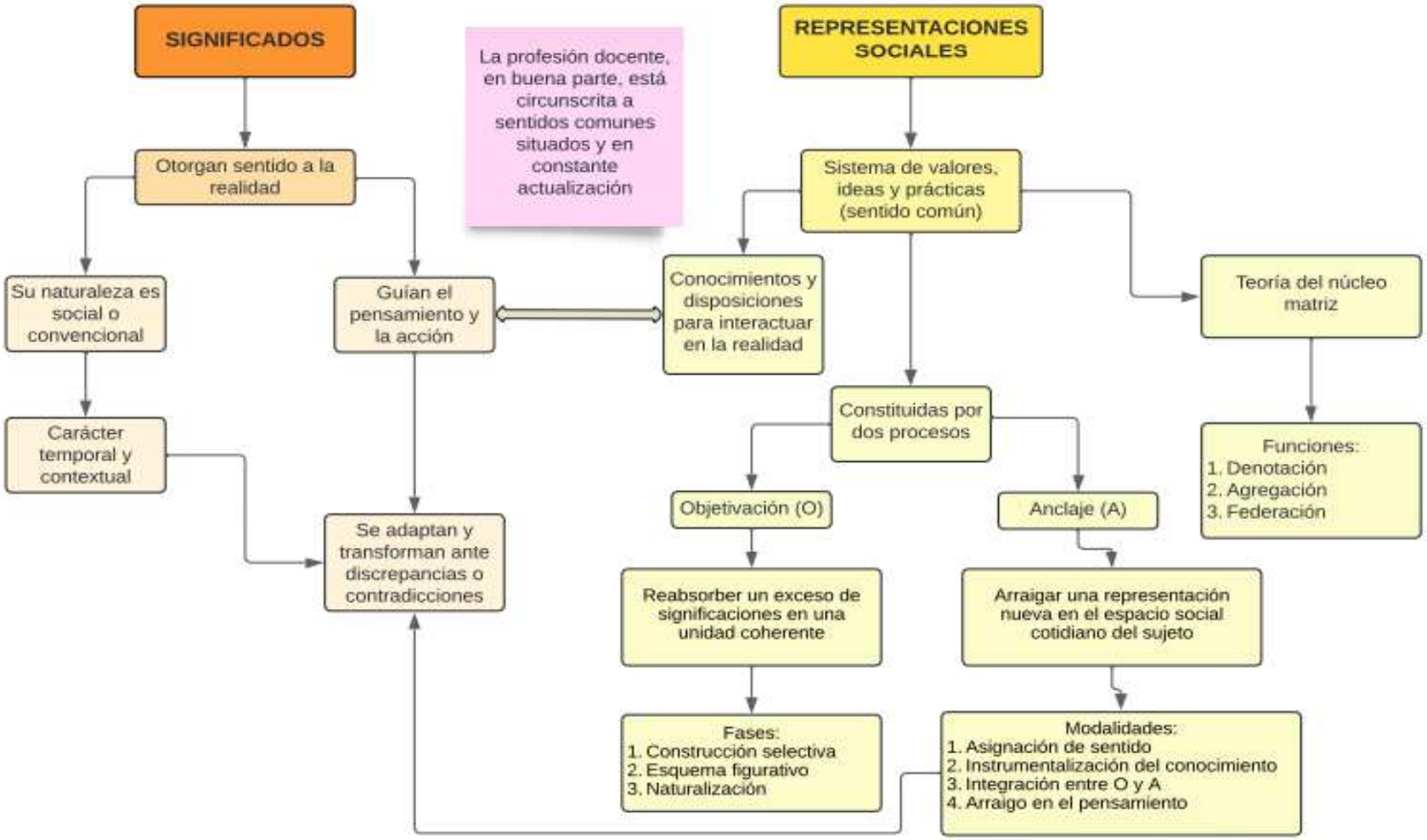
De acuerdo a Valencia (2007), los procesos constitutivos de una representación social son la *objetivación* y el *anclaje*. La objetivación corresponde a una síntesis nueva, por medio de una transformación, de los elementos que caracterizan al objeto que se intenta representar. Allí se distinguen tres fases. Primero, en la *construcción selectiva* se depura o disminuye la información disponible sobre el objeto; segundo, en el *esquema figurativo* se construye una imagen coherente y con sentido del objeto de la representación; y tercero, en la *naturalización* se utiliza la imagen-representación como una herramienta para mediar la comunicación interindividual. Por su parte, el anclaje tiene como meta que la representación novedosa se acople plenamente a la interpretación de lo real y a los marcos de acción de los sujetos. Y posee cuatro modalidades: asignación de sentido, instrumentalización del conocimiento, integración de los procesos: anclaje y objetivación, y enraizamiento de un sistema de pensamiento. En definitiva, más allá de los elementos menores, es posible afirmar que mientras la objetivación tiene que ver con reabsorber un exceso de significaciones a partir de la materialización en una unidad coherente, el anclaje supone arraigar esa representación en el espacio social cotidiano del sujeto (Valencia, 2007).

Para operativizar aún más empíricamente este concepto, Abric (2001) propone la *teoría del núcleo* partiendo del supuesto de que toda representación social estable se organiza en torno a un núcleo matriz que estaría compuesto de elementos cognitivos (opiniones, creencias, informaciones) consensuados por un grupo. Este núcleo cumpliría con tres funciones importantes, de acuerdo a Valencia (2007). La primera función es la de *denotación* que permite a los individuos reconocer el objeto de la representación mediante una etiqueta verbal sin necesidad de una profundización discursiva. La segunda función llamada de *agregación* permite a los individuos reordenar, bajo un mismo término, vivencias discordantes y contextualizadas, lo que está relacionado al potencial semántico de los elementos centrales. Y la tercera función de *federación* posibilita la coexistencia de una gran variedad de experiencias individuales, con lo cual “los miembros de un grupo determinado dispondrán de un marco

conceptual generador de consensos e integrador de diferencias individuales" (Valencia, 2007, p. 142).

A modo de cierre, lo valioso de las representaciones sociales para este estudio es que toman en cuenta aspectos individuales y sociales para configurar los contenidos ideológicos y la acción de los sujetos, por lo que permite adentrarse en las visiones de los participantes del programa sobre su identidad docente en formación.

Figura 1. Esquema sintético de las nociones de *Significados* y *Representaciones Sociales*



Fuente: Elaboración propia

3.2. Identidad Profesional Docente

En vistas de que la noción de identidad profesional docente es central en esta investigación, el siguiente apartado se desglosa extensamente en cuatro secciones. La primera tiene el propósito de definir el concepto, dar cuenta de sus características e implicancias. La segunda aterriza la teoría a las manifestaciones y diferenciaciones concretas que adopta la identidad docente en la realidad. La tercera se enfoca en conocer el desarrollo de esta identidad previo a la formación inicial. Y la cuarta se adentra en las principales particularidades de esta profesión.

3.2.1. ¿Qué es la identidad docente?

La identidad docente es un fenómeno bastante investigado en las últimas décadas, ya sea porque está en una situación de incertidumbre ante los cambios socioculturales, políticos y educativos contemporáneos (Mayo, 2000; Esteve, 2006) o porque, como es un componente fundamental en la mirada de los profesores hacia su labor, repercute en la calidad del proceso de aprendizaje que logran (Ávalos et al., 2010). En este sentido, se considera uno de los campos de estudio más importantes para incrementar la calidad profesional de los docentes (Gohier y Alin, 2008; Coll y Falsafi, 2010; Meng et al., 2015, como se citó en Delgado-García y Toscano, 2021).

En coherencia con el amplio volumen de literatura sobre el tema, el concepto se caracteriza por una polisemia donde cada definición depende del énfasis, desde una disciplina o área, que el interesado quiera profundizar. Además, se dice que es una noción aporética, por cuanto, aunque necesaria, es imposible de representar precisa y definitivamente (Fuentes et al., 2020). En ese marco, este apartado desarrollará los puntos en común para dar una mirada general.

Para comenzar, la identidad profesional docente se podría entablar como un constructo subjetivo asociado a los significados y representaciones que un profesor elabora de sí mismo (Gohier et al., 2001; Bolívar et al., 2014), desarrollados en un espacio interpersonal, donde interactúa permanentemente el proceso biográfico personal con la inserción en ámbitos sociales y profesionales (Bolívar et al., 2004; Bolívar, 2007; Fuentes et al., 2020). En consecuencia, es un resultado mutable, en tanto hay construcciones y reconstrucciones, de una

combinación de factores internos y externos (Miranda y Vargas, 2018), entendiendo los primeros como las narrativas que los individuos tienen de sí mismos y los segundos como las dinámicas situadas en contextos sociopolíticos y educativos (Rodgers y Scott, 2008).

Para Dubar (2000), estos ejes de la identidad profesional se explican desde una perspectiva temporal. Por una parte, se encuentra el eje diacrónico que manifiesta la trayectoria experiencial del sujeto, ya que se reconstruyen subjetivamente los procesos e hitos vividos para darle una coherencia significativa a la construcción biográfica. Y, por otra parte, está el eje sincrónico que se vincula al contexto de acción y a la definición de la situación, siempre en un espacio específico y culturalmente marcado. Allí cobra relevancia el espacio de formación profesional, el espacio del oficio, el espacio organizacional y el espacio fuera del trabajo.

Ahora bien, de forma más concreta, es posible sostener que el aspecto interno se refiere a la base de conocimientos, creencias, emociones[1] y significados que los profesores portan como experiencia respecto a su relación con la enseñanza, la profesión docente y el sistema educacional (Ávalos *et al*., 2010), lo que, obviamente, se circunscribe e interactúa con el aspecto socioprofesional, situado en una determinada clase, escuela, entorno social y laboral, sistema educativo, entre otros, influenciado por los saberes, valores y creencias compartidas en la profesión (Gohier *et al*., 2001). En resumidas cuentas, la identidad se constituye a partir de una dialéctica paradójica[2] entre la realidad individual y la realidad social, bidimensionalidad de lo individual y lo social o estructural (Lomnitz, 2002, como se citó en González, 2016; Bolívar, 2007), y sus diversos componentes o ámbitos disciplinares y culturales (Zamorano, 2021).

Otro aspecto a considerar es que los sujetos docentes, al nutrirse de varias fuentes de significado para la configuración de su identidad, poseen diferentes conceptos de sí mismos

[1] Existe evidencia respecto a que lo socioemocional interviene profundamente en el desarrollo de la identidad docente; sin embargo, no se aborda lo suficiente en la formación inicial según el estudiantado (Buitrago y Nayibe, 2018, como se citó en Álvarez et al., 2022).

[2] Es paradójica en tanto, por una parte, un individuo existe sin copia alguna y, por otra, adhiere a uno o varios grupos con los cuales se presentan valores y rasgos comunes (Fuentes et al., 2020).

(Gee, 2000; Olson y Craig, 2005; Day y Kington, 2008). Esta coexistencia o integración de diversas identidades en una misma persona (Beijaard et al., 2004; Pillen et al., 2013; Cuadra et al., 2021) se denomina *identidades múltiples* por Vaillant (2007), *identidad multidimensional* por Gutnick (2002) e *identidades profesionales plurales* por Cattonar (2001) y va en directa relación a los espacios de socialización en los cuales se inserte (Cattonar, 2001; Galaz, 2011). Por su parte, Beijaard et al. (2004) le dan el nombre de *sub-identidades*, donde existiría una distinción entre las centrales y las periféricas dependiendo del peso relativo que tengan en la conformación del sujeto y en el ámbito en que se desenvuelva: con todo, es preciso que haya un balance entre estas para asegurar un mínimo de armonía.

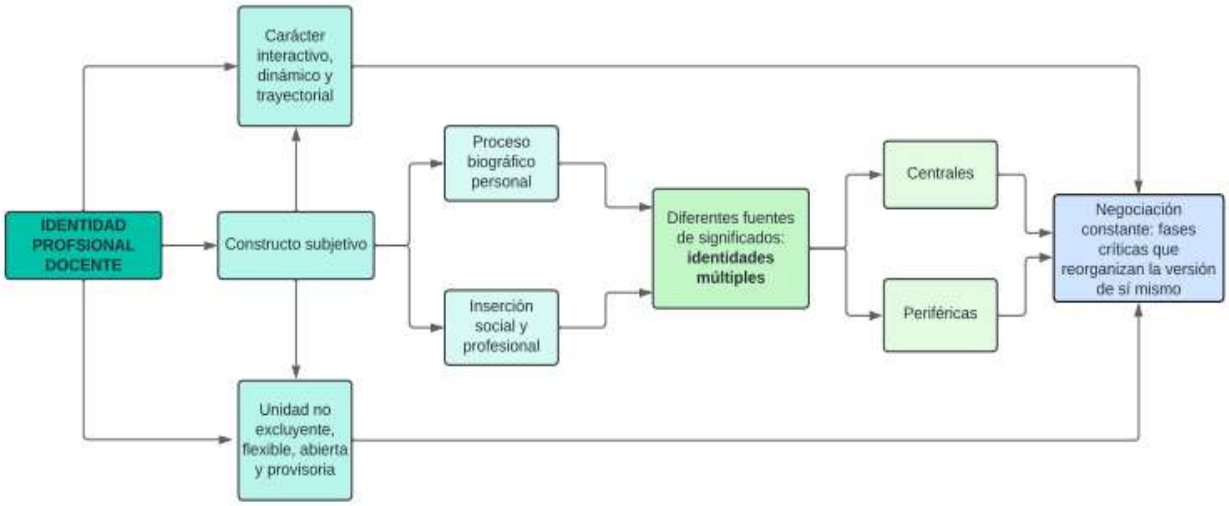
Aquella continuidad y coherencia profesional se logra, según Woods y Jeffrey (2002), a partir de lo que el profesor posee, consciente o inconscientemente, como *identidades sustanciales* y *situacionales*. Las primeras son los elementos definitorios que permanecen inalterables en todo contexto y las segundas son elementos transitorios y modificables en función del contexto de socialización. Entonces, como el profesor se encuentra imbricado en una red de relaciones, debe negociar algunos ámbitos de su identidad (O'Connor, 2008); allí entran en contacto recursos, actitudes y valores personales con los entornos del trabajo y del poder (Kirpal, 2016, como se citó en Tejada, 2018).

Para terminar, la identidad profesional docente sería una unidad no excluyente, flexible, abierta, aleatoria y provisoria (Galaz, 2018), que se puede describir como proceso y producto (Cuadra et al., 2021)[3], en tanto presenta un carácter interactivo, dinámico y longitudinal de construcción y reconstrucción -interpretación y reinterpretación-, desde la infancia hasta la edad adulta (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018; González et al., 2019; Olave, 2020). El tránsito por diversos espacios formativos y sociales -que conducen a determinados saberes, creencias y prácticas sobre la labor docente-, así como la presencia de referentes, influye en el cómo "nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean" (Marcelo, 2010, p. 19), condicionando las formas de reflexionar y ejercer la práctica pedagógica, y provocando fases críticas e interpelantes hacia este quehacer (Vanegas y Fuentealba, 2019). Ante esto, los

[3] El proceso tiene que ver con la transformación sucesiva de la forma en cómo la persona se define a partir de factores sociales, culturales, contextuales y personales; a su vez, el producto da cuenta del conjunto de significados que la persona se atribuye en un momento determinado.

agentes enseñantes se reorganizan narrativamente en función de los recursos socialmente disponibles para (re)construir versiones de sí mismo. De ahí que desde la perspectiva narrativa discursiva[4], la identidad se defina como una perfomance desplegada de modo situado (Sisto, 2012).

Figura 2. Elementos que caracterizan a la Identidad Profesional Docente



Fuente: Elaboración propia

Ya visto el concepto de identidad profesional docente en términos teóricos, es relevante revisar las formas que ha adoptado en la sociedad y/o en los mismos docentes, con el fin de contar con antecedentes que permitan vislumbrar el arreglo con el cual se perciben más identificados los participantes del Programa Propedéutico UMCE 2023 previo a su ingreso a la formación inicial.

3.2.2. Manifestaciones concretas de la Identidad Profesional Docente

Existen múltiples formas en que se cristaliza la comprensión de la identidad docente en la realidad, dependiendo de la disciplina o perspectiva desde donde se la mire. En esta sección se va a revisar la mirada histórica de Núñez, la distinción por niveles de enseñanza y asignaturas, así como también otras vinculadas a un posicionamiento político y/o cultural.

[4] Corriente que surge del "giro lingüístico de la identidad", donde el lenguaje como medio para construir la identidad adquiere vital importancia (Fuentes et al., 2020).

Núñez (2004) plantea que las identidades colectivas de los docentes vienen permeadas por la instalación histórica y el desarrollo del sistema escolar formal. En ese sentido, utiliza el enfoque de José Joaquín Brunner que ve a la *empresa social llamada educación* marcada por cuatro revoluciones: 1) la aparición de la escuela, 2) la creación de los sistemas escolares públicos, 3) la extensión de la cobertura, 4) y actualmente la asunción de las tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento. Bajo ese marco, se constituyen identidades específicas que prevalecen en cada una de esas fases.

La identidad que apareció con el nacimiento de la escuela se sintetiza en la frase *la docencia como apostolado*, donde el rol social del profesorado se entendía en términos de apóstol, consejero, guía, conductor, ángel guardián, por lo cual se vinculaba a una serie de virtudes ascéticas, como la bondad, la abnegación, el sacrificio, la sabiduría, la paciencia, entre otras. Dado que en las sociedades de cultura cristiana la iglesia fue una de las principales instituciones que promovió la educación, la identidad docente era misionera y/o evangélica.

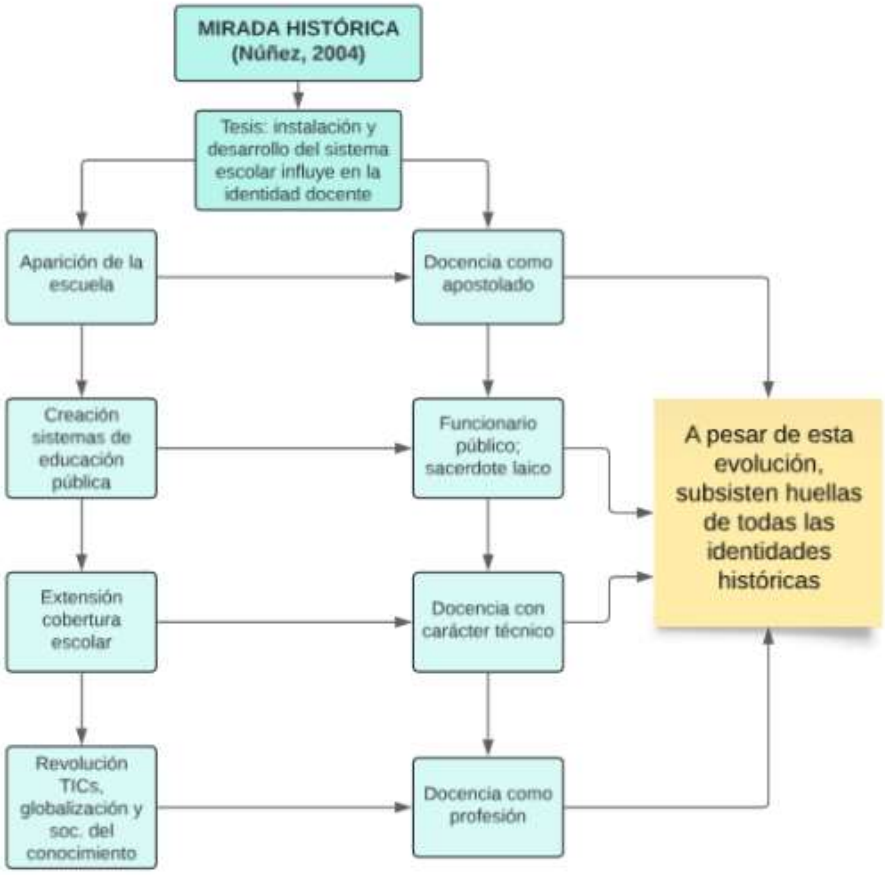
Cuando se crearon los sistemas escolares públicos, el Estado Nacional fue el principal factor externo de configuración de la identidad docente, por lo que se definió a los miembros de este gremio como *funcionarios públicos* y, en continuidad con la fase interior, como *sacerdocio laico*.

La extensión de la cobertura educacional trajo aparejada la incertidumbre respecto a la calidad educativa, por lo que para salvaguardar este último elemento el rol docente asumió un *carácter técnico*, que tenía que ver con la formación especializada en términos de "conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza" (Núñez, 2004, p. 4). En el fondo, se confiaba una tarea de ejecución o de aplicación fácilmente lograble de acuerdo a las directrices de las instituciones (normalistas) que formaban profesores y/o confeccionaban el currículo.

Por último, a partir de los cambios societales globales y locales de fines del siglo XX y principios del XXI surgió el concepto del *docente como profesional*, en tanto se requería de un educador integral que no solo dominara las competencias propias de la enseñanza, sino que tuviera conocimientos, habilidades y actitudes que le permitieran desenvolverse de manera autónoma y pertinente en la complejidad del mundo actual.

A pesar de que en la actualidad la docencia está circunscrita a la identidad profesional, subsisten huellas de prácticamente todas las identidades históricas. Así, por ejemplo, la identidad de funcionario público pervive especialmente en quienes trabajan en el espectro municipal (o Servicios Locales de Educación Pública), la técnica en los docentes mayores que tienen una formación más cercana a la *normal* y el apostolado, probablemente, transmutado bajo el rasgo de la vocación (Núñez, 2004). Por lo mismo, resulta interesante analizar qué elementos de estos significados de la identidad y profesión docente están presentes en los participantes del Propedéutico Pedagógico UMCE 2023.

Figura 3. Comprensión histórica de la identidad docente, según Núñez (2004)



Fuente: Elaboración propia

Otra forma de observar en la realidad empírica las identidades docentes tiene que ver con la diferenciación por niveles y asignaturas de enseñanza. En particular, existe un consenso

acerca de que los profesores de básica y media tienen visibles diferencias en su forma de entenderse a sí mismos y al proceso de enseñanza. Aquello se relaciona con la pertenencia a colectivos diferentes culturalmente, en tanto no tienen ni la misma historia ni la misma formación.

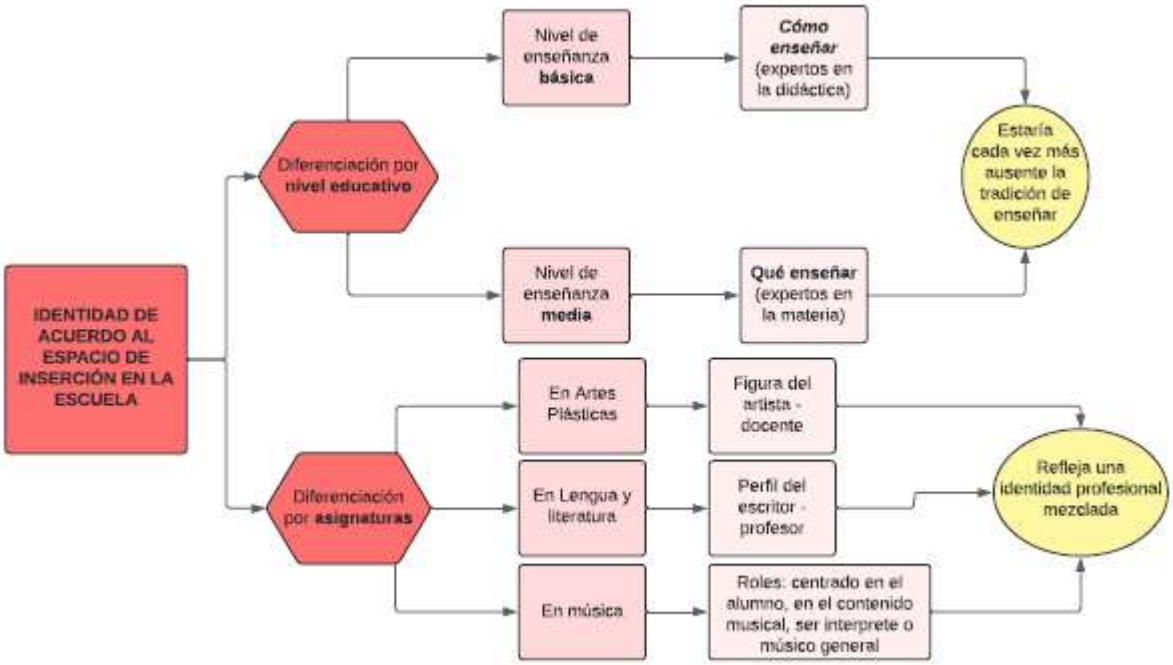
Tradicionalmente, los primeros se formaron en escuelas normales donde había un foco en el hecho en sí mismo de enseñar, en cambio, los segundos tempranamente se formaron en la universidad, ya sea en institutos pedagógicos o en escuelas de educación, donde se priorizaba la disciplina a dictar. Vale decir, mientras los docentes de primaria se enfocaban en el *cómo enseñar* o en la práctica de enseñanza bajo una amplia gama de herramientas didácticas; los de secundaria se centraban en el *qué enseñar* o en las teorizaciones o discursos (historia, filosofía, literatura) y las experimentaciones y observaciones (biología, física, química) de sus propias disciplinas. (De Tezanos, 2012). En la misma línea, Beijaard (2019, como se citó en Cuadra et al., 2021) distingue en este grupo profesional a los *expertos en la didáctica*, que vendrían siendo profesores centrados en estrategias para generar aprendizajes; *expertos en la materia*, que serían quienes valoran el dominio sobre el conocimiento que se enseña; y *expertos en la pedagogía*, que daría cuenta de profesionales que apoyan el desarrollo integral del estudiante.

En la actualidad se vería cada vez más ausente la *tradición de enseñar*, entendiéndola como un arraigo de los modos de ejercer el oficio, en los nuevos profesionales de la educación, puesto que, por una parte, los docentes de educación básica al estar insertos en la universidad diluyen paulatinamente los rasgos identitarios formados en la escuela normal, y, por otra parte, los docentes de educación media desde la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889) habrían estado siempre ligados a la tradición alemana de sus fundadores, que entendían el rol docente más como oficiantes de una disciplina específica que de la enseñanza *per se* (De Tezanos, 2012). De ahí que estuviera más cercana su identidad a la de ser un físico, matemático, filósofo, que pedagogo o educador (Núñez, 2004), lo que, a pesar de poner a los maestros de media más cercanos a la profesionalización de su labor, conduce a un *shock con la realidad* cuando ingresan a realizar clases (Bolívar, 2007).

Para graficar las diferencias de identidad dependiendo de la asignatura entre los profesores de enseñanza media, se podría ejemplificar con Artes Plásticas, puesto que aparece

la figura ideal de *artista-docente* que entiende la identidad profesional desde las vertientes creadora y formadora, algo similar podría suceder con Lengua y Literatura en el caso de un profesor que sea escritor (García Huidobro, 2018); en cuanto a Música, Bouij (como se citó en Zamorano, 2021) identifica cuatro roles en el contexto sueco: 1) centrado en el alumno, 2) centrado en el contenido musical, 3) interprete, 4) músico general. En definitiva, la imagen de sí mismo del profesor de una disciplina fluye entre ser un *especialista de enseñanza* hasta ser un *investigador que enseña*, dependiendo de la formación y exigencias de su medio profesional, surgiendo un tipo ideal basado en la noción de *profesionales mezclados* que conciliaría ambos polos identitarios (Skelton, 2012, como se citó en González, et al., 2019)

Figura 4. Comparación de identidades docentes entre profesores de enseñanza básica y media



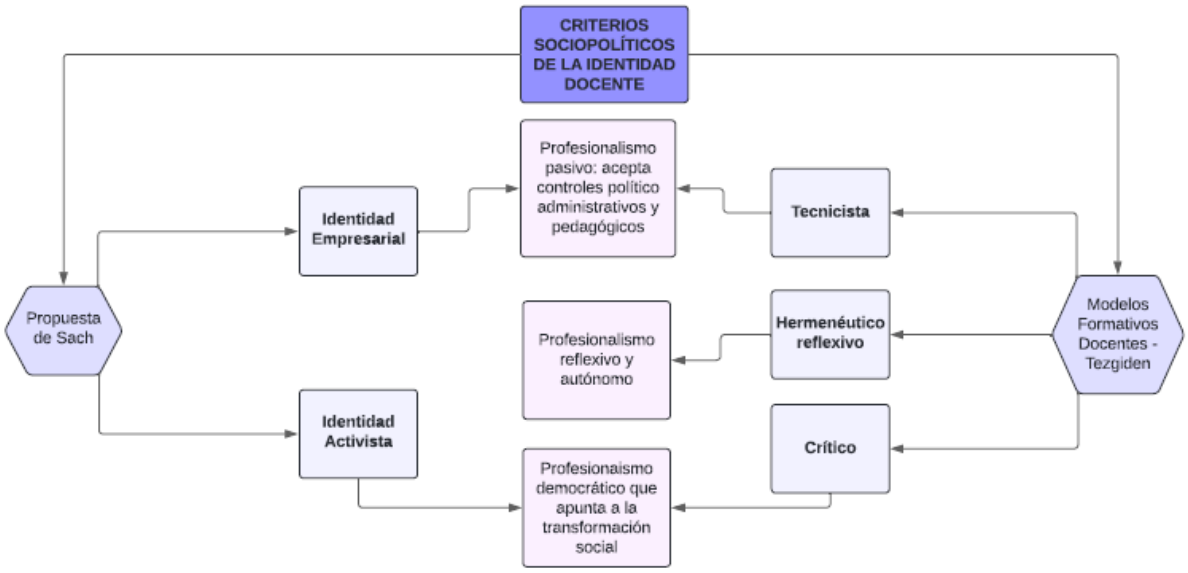
Fuente: Elaboración propia

A nivel de posicionamiento sociopolítico, hay otras distinciones en la materialización de la identidad docente que también podrían aparecer en las representaciones de los participantes del Propedéutico. Sachs (2003, como se citó en Zamorano, 2021) habla de la *identidad empresarial* y la *identidad activista*: mientras la primera tiene que ver con un

profesionalismo gerencial que acepta los controles político-educativos y definiciones externas de la docencia (Day, 2014), por ende, conservadora; la segunda apela a un profesionalismo democrático, que concibe al docente como un agente político que responde a los controles externos a través de una confianza activa y política generativa (Giddens, 1988, como se citó en Sachs, 2000).

Una clasificación similar está en los Modelos Formativos Docentes de Tezgiden (2016), ya que indica que hay tres modelos: el tecnicista, el hermenéutico reflexivo y el crítico. En este caso, el primero visualiza al profesor como un profesional pasivo que transmite conocimientos producidos por otros especialistas, el segundo lo define como un profesional reflexivo que es autónomo y generador del conocimiento que enseña, y el tercero lo caracteriza como "una figura intelectual y transformadora de la sociedad, que lucha frente a las presiones ideológicas e injusticias sociales que tensionan el trabajo docente" (Cuadra et al., 2021, p. 81).

Figura 5. Identidades docentes de acuerdo a criterios sociopolíticos sobre la educación

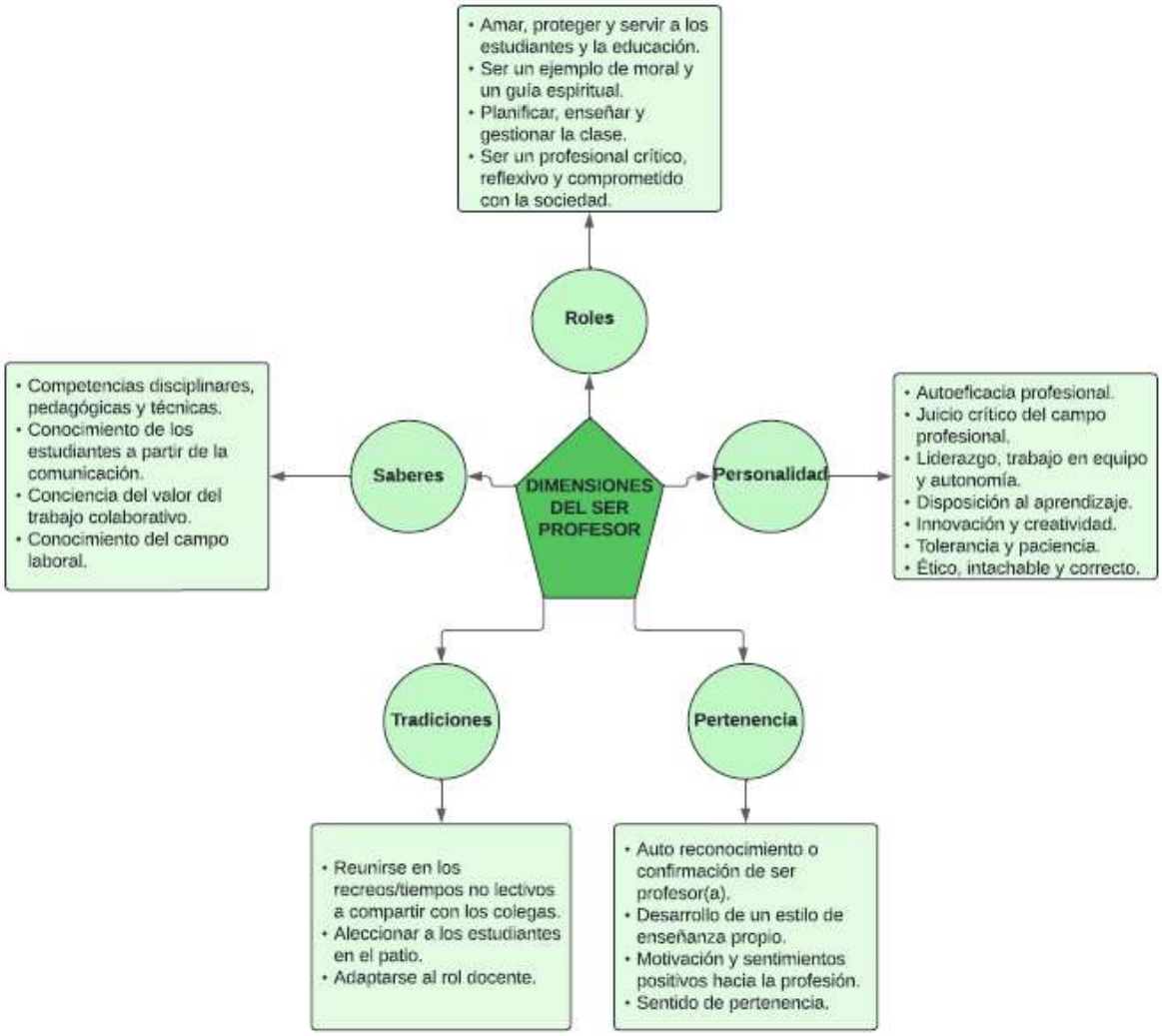


Fuente: Elaboración propia

Por último, a partir de la revisión de varios estudios, se llega a una síntesis de lo que los estudiantes de pedagogía entienden por el significado de ser docente (Cuadra et al., 2021).

Esta sistematización contempla roles, saberes, características de personalidad, costumbres y tradiciones, y la pertenencia a la profesión, aspectos que se presentan en la siguiente figura.

Figura 6. Síntesis significados del *ser docente* por parte de estudiantes de pedagogía



Fuente: Elaboración propia a partir de Cuadra et. Al. (2021)

A modo de conclusión, estos insumos sobre la materialización de la identidad docente en la sociedad permiten entender los flujos de información, significados y representaciones que los estudiantes del Propedéutico UMCE 2023 han recibido, tal vez de forma inconsciente y desorganizada, durante su trayectoria vital y que, probablemente, se encuentren insertos en sus propias concepciones sobre esta temática e imagen de sí mismos.

3.2.3. Desarrollo de la identidad docente previo a la Formación Inicial

En general, los estudios sobre identidad profesional docente se han realizado mayormente en profesores en ejercicio y en estudiantes de pedagogía, pero no tanto en estudiantes que están finalizando la educación media y que tienen la inclinación a estudiar esta carrera. En esta investigación se considera de suma relevancia conocer los significados y representaciones que traen consigo estos estudiantes, puesto que, según se ha constatado en diversas indagaciones, no solo ya poseen una incipiente identidad docente, sino que esta también incide en su formación inicial y en el quehacer profesional posterior. En otras palabras, los estudiantes ingresan a las instancias de formación inicial con nociones de sí mismos como docentes y el carácter biográfico previo influye significativamente en las creencias sobre la educación y en la práctica posterior en el aula (Marcelo, 2010; González et al., 2019).

Tal como se afirmó anteriormente, la identidad profesional docente se configura desde la infancia hasta la edad adulta (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018). En la infancia es donde se afianzan los primeros modelos, valores, creencias y teorías de lo que es ser un profesor, y ya en la edad adulta, cuando se está en la formación inicial y luego se ejerce la profesión, se accede al saber y al relacionamiento formal que autoriza al sujeto a identificarse plenamente como docente, adoptando los roles y responsabilidades propias de la disciplina (Isbell, 2014). De acuerdo a la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1992), la primera etapa correspondería a la *socialización primaria* y la segunda, a la *socialización secundaria*, lo que hace sentido con la idea de que los estudiantes llegan a la carrera de pedagogía ya con creencias personales acerca de la enseñanza, imágenes de un buen docente, imágenes de sí mismos en ese rol y también la memoria de sí mismos como estudiantes.

Ahora bien, situando el análisis en el periodo previo a la formación inicial docente, es posible afirmar que lo que más influiría en la construcción de esta identidad serían las experiencias y personas significativas de la niñez, los propios docentes como modelo y las situaciones de enseñanza que han podido ejecutar (Mórtola, 2006).

Las experiencias de la niñez se refieren a vivencias e influencias de personas cercanas al ámbito educativo que concatenaron el gusto personal por la tarea de enseñar. En particular, se relacionan con un elemento identitario dominante en el profesorado como es *la ética del*

cuidado, que se manifiesta en relaciones amorosas y cuidadosas hacia los educandos. Es así, como, según la sistematización de estudios que realizó Cuadra et al. (2021), las experiencias educativas y personales de injusticia y carencia, los vínculos afectivos y de apoyo de docentes y/o referentes durante la infancia y las circunstancias que implicaron asumir roles de cuidado, protección y enseñanza a otros promueven la motivación para ser profesor.

La etapa escolar es fundamental para tener un acercamiento directo a la docencia y, por tanto, a la visualización de modelos. Según la literatura, los trayectos como estudiante influyen especialmente en los primeros años de trabajo docente (Marcelo, 2010). Esto se explica por el sofisticado conocimiento acerca de la escuela, las clases, los docentes, entre otros elementos, que posee un joven que ha pasado, por lo bajo, doce años en el sistema educativo.

En la clásica obra "Schoolteacher" (1975) del sociólogo americano Lortie, este aprendizaje previo a la formación inicial se denominó *aprendizaje por observación* y se caracteriza por ser una observación no pasiva donde

> "los estudiantes aprenden a asumir simbólicamente el rol de sus docentes para anticipar las reacciones que probablemente tendrán ante sus conductas. Es un tipo de aprendizaje intuitivo e imitativo más que explícito y analítico y se basa, mayoritariamente, en la apreciación de las personalidades y el carácter de los docentes más que en principios pedagógicos" (como se citó en Mórtola, 2006, p. 97).

De esta manera, se configura una experticia acerca de cómo son los profesores. Alliaud (2004) indica que esta experiencia escolar es una fuente de saberes que ocuparán según la situación concreta. Para Lortie (1975), sin embargo, el aprendizaje por observación genera una reproducción de las prácticas pedagógicas, las que normalmente tienen un signo conservador, por lo que es relevante actualizarlas y/o transformarlas.

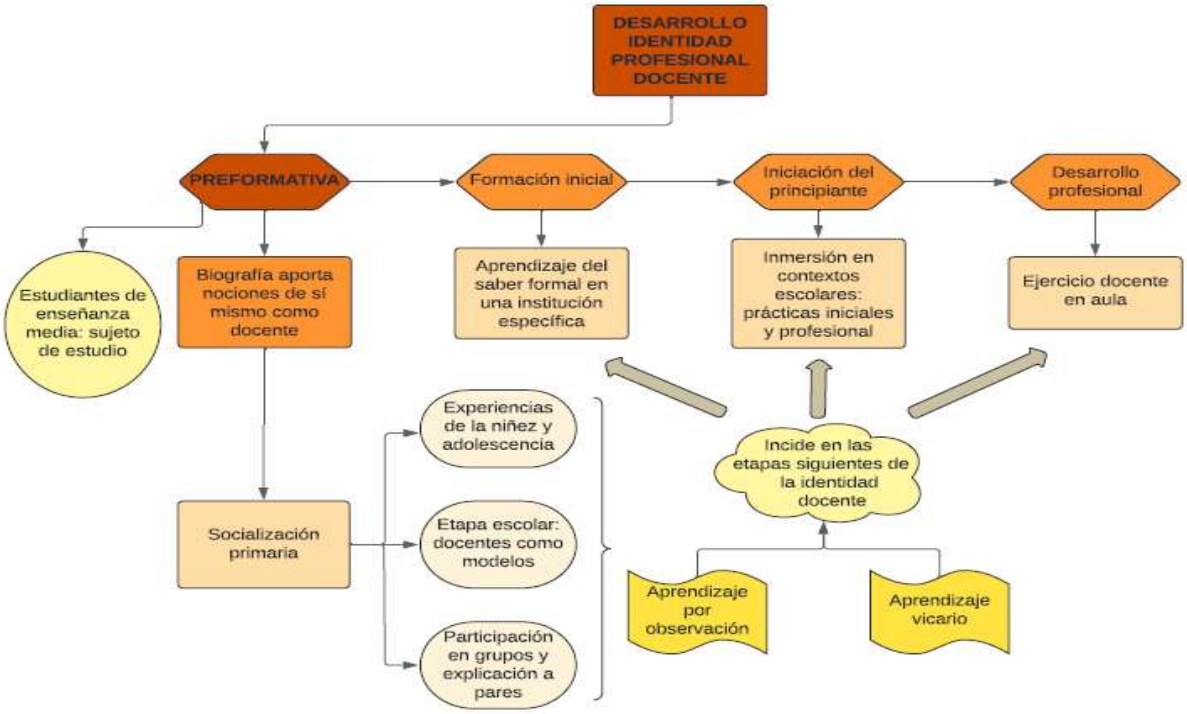
En cuanto a las experiencias de enseñanza, la *explicación a pares* en la escuela o la participación en agrupaciones sociales donde hay una interacción que fomente el aprendizaje son componentes de la biografía personal que nutren fuertemente el posterior ejercicio docente. De hecho, los profesores en el inicio de su quehacer profesional recurren a estas experiencias tempranas para afrontar los desafíos que se presentan en el aula (Mórtola, 2006).

Estos tres componentes experienciales previos a la formación inicial docente pueden englobarse en lo que Fernández (2006) denomina *aprendizaje vicario*, en tanto contribuye a interiorizar modelos de comportamiento durante la socialización primaria a partir de los cuantiosos referentes del mundo escolar (Guerra y Lovato, 2015).

Por último, resulta interesante comentar la evolución de la identidad profesional en la vida de un profesor. De acuerdo a Marcelo (1999, como se citó en Martín et al., 2012), existirían cuatro fases en su formación: 1) preformativa, 2) formación inicial, 2) de inducción o iniciación del principiante, y 4) de desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida. La primera estaría ligada al conjunto de conocimientos y experiencias previas al saber formal del campo profesional, la segunda tiene que ver con el aprendizaje en una institución específica, la tercera se liga a las inmersiones en contextos escolares y prácticas iniciales y profesional, y la cuarta está vinculada al ejercicio propiamente profesional en el aula.

En esta investigación se parte del supuesto que la etapa preformativa incide en las posteriores, por ejemplo, según Tardif (2000), los estudiantes no cambian sus creencias en la universidad, sino solo cuando entran en contacto con la realidad laboral a partir de situaciones complejas y desafiantes. Por lo mismo, es gran importancia caracterizar los significados de la identidad docente que portan estudiantes que aún no ingresan a la carrera docente.

Figura 7. Síntesis del desarrollo de la identidad profesional docente, con especial énfasis a la más temprana



Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Profesión docente

Tras haber revisado el concepto de Identidad Profesional Docente, las manifestaciones concretas que adopta en la sociedad y el desarrollo que posee previo a la formación inicial; resulta pertinente dar cuenta de lo que implica la profesión docente en cuanto a sus roles y funciones, a sus principales tensiones y conflictos, a las valoraciones de las cuales son objeto externamente. Esto con el fin de comprender aún más claramente el contexto macrosocial y profesional que, seguramente, los participantes del Propedéutico ya han visualizado y que forma parte de sus conocimientos, creencias y emociones acerca de esta labor.

Desde 1980 se aprecia en el contexto occidental nuevas tendencias en la organización del trabajo de los profesores, en específico se habla de: trabajo compartido, interdisciplinariedad, proyecto del establecimiento, nuevas didácticas y modos de evaluación de los estudiantes; innovadoras prácticas colectivas que se fundamentan en la expansión extraordinaria de los conocimientos, la proliferación abundante de tecnologías de la

comunicación, el pluralismo cultural, la diversidad de estudiantes y estructuras familiares, el relativismo ético y las transformaciones del mercado de trabajo (Tardif y Canton, 2018; Tardif y LeVasseur, 2018).

Estas políticas no tienen tanto que ver con reformas estructurales, sino más bien con una reorganización de los roles y funciones del profesor (Tardif y Canton, 2018). En este sentido, para la clase política, los docentes estarían interpelados a desempeñar un *rol activo* que se traduce en poder gestionar su formación continua para "poseer aptitudes de orden social y empresarial (…) que les ayudarán a entender mejor lo que la sociedad espera de la escuela" (Keeley, 2007, p. 77, como se citó en Périsset, 2018). En otros términos, su quehacer formativo tendría que estar abocado al cumplimiento de los planes de estudio que, por una parte, tributan a los fenómenos sociales contemporáneos y, por otra, al ejercicio eficaz y eficiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Périsset, 2018). En definitiva, lo que se le exige hoy al docente es diferente de lo que se le demandaba hace cuarenta años.

Ahora, en concreto y según Alarcón (2011), independiente del país de origen del estatuto docente, lo que se le pide al profesor engloba seis funciones principales. Primero, *prácticas de aula* que implica dar o dictar clases. Segundo, *preparación del proceso curricular* que se vincula a la selección de contenidos, objetivos, materiales, la evaluación y el seguimiento del aprendizaje. Tercero, lo *administrativo* que va dirigido a la gestión de la información, ya sea pública o privada del estudiantado en referencia a sus procesos. Cuarto, la *orientación educacional y vocacional*, ligada al apoyo/guía en los ámbitos social, individual, afectivo y cognitivo de los estudiantes. Quinto, la *jefatura de curso* que conlleva un seguimiento acucioso de los procesos académicos del discente y, por ende, una comunicación con los apoderados. Y sexto, la *labor investigativa*, dado que permite actualizar, profundizar e innovar en las funciones profesionales a partir de la revisión, selección y producción de conocimientos. En síntesis, el docente como profesional tiene un rol educativo, social y moral exigente (Le y Dwyer, 2019, en Cuadra et al., 2021), donde debe dominar un extenso saber que rebasa lo estrictamente disciplinar y didáctico y tener una personalidad resiliente que le permita trabajar en contextos de alta presión y demandas (Steenekamp et al., 2018, como se citó en Cuadra et al., 2021).

Considerando lo dicho, los cambios en la sociedad, en la política educativa y, por ende, en las funciones del docente generan tensiones y conflictos de diversa índole. En la actualidad, los profesores están sujetos a demandas contradictorias y ordenes paradójicas que nacen de la tensión entre la misión de instrucción y la misión de socialización (Tardif y LeVasseur, 2018). La figura del maestro que instruye se difumina en varios otros roles que debe asumir, como el de trabajador social, educador, padre tutor, policía, psicólogo, etcétera, por lo que para poder enseñar debe escindirse en estas distintas funciones profesionales, lo que no acontece sin sufrimiento. Se convierte, entonces, en una especie de *camaleón profesional* (Tardif y LeVasseur, 2018), que, sin embargo, está constantemente presionado por el cumplimiento de logros cuantificables de aprendizaje de sus estudiantes.

En el fondo, la sociedad, materializada en instituciones sociopolíticas, medios de comunicación y opinión pública, exige óptimos resultados en pruebas estandarizadas sin, en muchos casos, reconocer la dimensión social y valórica del trabajo docente, a pesar de que también la demanda (Ávalos y Sotomayor, 2012). Y esta reclamación, en el contexto latinoamericano, tiene que ver con la racionalidad técnico instrumental que ha guiado las reformas educacionales, la que prescinde de los elementos “no racionales” -culturales, ético morales y políticos- que caracterizan al oficio (Ávalos *et al*., 2010).

Para el profesor practicante y principiante, la paradoja principal se encuentra en las demandas de innovación que se le plantean y la realidad conservadora y alienante de la escuela. Y si bien este docente arraiga el mandato de portar aires de cambio en las dinámicas educativas; la exigencia de lograr ciertos aprendizajes en un tiempo determinado y rendir positivamente en las pruebas estandarizadas convierte la primera ilusión en sufrimiento y frustración, puesto que es muy poco viable la hazaña de cambiar lo instituido (Bedacarratx, 2012).

Además de estas paradojas, existe una gama de condiciones laborales que generan aún mayor tensión, como son, por ejemplo, la falta de recursos para realizar el trabajo, la alta exposición a relaciones interpersonales con los diferentes agentes de la comunidad educativa, las exigencias de alumnos, apoderados, directivos, instituciones de evaluación externa, entre otras (Parra, 2005, como se citó en Avendaño y González, 2012).

Un aspecto que puede iluminar y/o profundizar aún más las tensiones descritas tiene que ver con la ya clásica discusión sobre el carácter profesional o vocacional del trabajo docente. Tradicionalmente la vocación ha estado ligada al profesor, sobre todo en sus inicios con el rol de *apostolado* (Núñez, 2004), ya que quien ejerciera la enseñanza debía tener esta *llamada* que lo comprometía a ayudar al prójimo. El perfil ideal en esa época se relacionaba con "un sentido de servicio a los demás, de dedicación espiritual y… un tipo de docente sumiso, adaptativo y desinteresado de los bienes materiales" (Larrosa, 2010, p. 45). El efecto que trajo consigo esta mirada fue, por una parte, la utilización de la vocación por parte del poder dominante para controlar al docente en términos de lo que enseñaba y cómo lo enseñaba, para legitimar ciertas carencias materiales y formativas necesarias para el desempeño en el aula, y, por otra parte, en la actualidad, el incremento de las exigencias que la familia y la sociedad demandan hacia el profesor.

Por lo que, paradójicamente, se le pide producir las condiciones para el avance de la educación y el conocimiento como potenciador del desarrollo social y económico, pero, al mismo tiempo, corregir las problemáticas que la propia sociedad genera sin otorgársele el tiempo y las condiciones para cumplir con aquello (Ávalos *et al*., 2010) En consecuencia, la dificultad de satisfacer estos requerimientos ocasiona continuamente una conflictividad que aumenta el desprestigio de este grupo ocupacional ante la sociedad (Larrosa, 2010).

Si bien aún subsiste fuertemente la impronta vocacional en el quehacer docente, a partir de los antecedentes mencionados se ha dado un giro que tiene que ver con la profesionalización de la carrera. Según Gervilla (1998), las razones del cambio de vocación a profesión se pueden enumerar en: 1) la inclinación de la sociedad hacia el prestigio de la profesionalización por sobre la vocación, 2) los significados religiosos poco valorados de la vocación, 3) la percepción de la vocación como algo arcaico en una sociedad avanzada tecnológicamente, 4) la mayor valoración económica que tiene la profesión en contraposición al altruismo y desinterés monetario de la vocación, y 5) la defensa de los intereses gremiales profesionales. Esto último se relaciona con la interpretación de que la vocación funcionó como soporte para la explotación laboral con el consentimiento de quien es explotado (Seidmann, 2015, como se citó en Carrasco, 2018), de ahí también la tensión entre profesión y vocación (Ávalos, 2000; Tenti, 2007; Larrosa, 2010; Alarcón, 2011).

A modo de cierre de esta discusión, Larrosa (2010) sostiene que para los docentes nunca ha existido esta oposición entre vocación y profesión, más bien provendría de las instituciones que demandaban mayor compromiso de parte de los profesores. Es más, "la vocación no suple la preparación profesional que hoy necesitan los docentes, lo que plantearía el falso dilema de qué es más importante: la vocación o la formación" (Larrosa, 2010, p. 47). De modo que este autor plantea que el ejercicio profesional para su plena satisfacción requeriría vocación, competencia, actitud, dedicación y conocimiento de los deberes y derechos éticos.

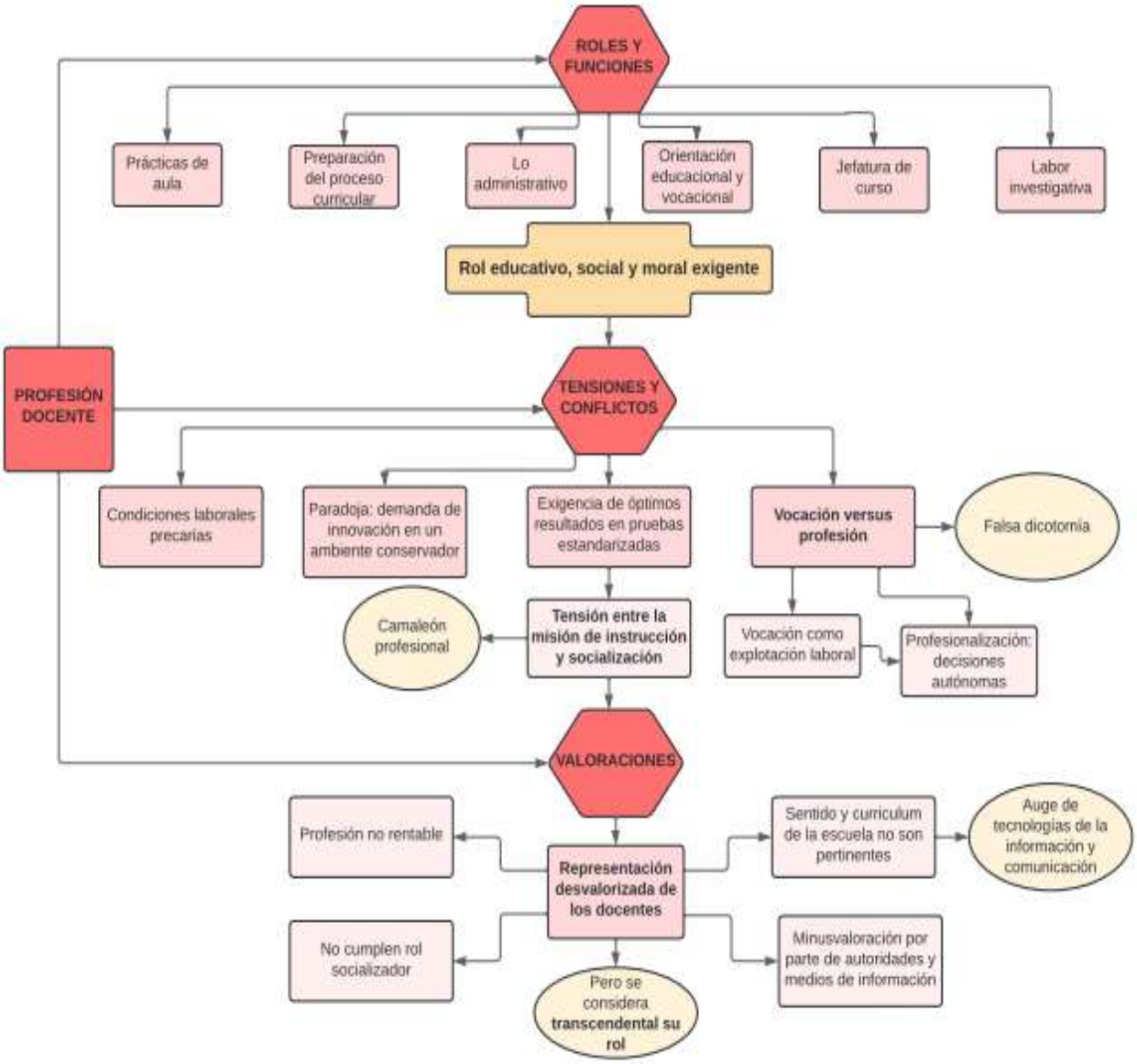
Considerando que el término *profesión* se ha instalado definitivamente en el trabajo docente, es necesario definirlo para observar si aparece y de qué manera dentro de las representaciones de los participantes del Propedéutico Pedagógico UMCE 2023. De esta forma, es posible aseverar que un profesional no se limita al dominio de saberes o habilidades técnicas, sino que también es afín a ciertos valores, culturas y/o ideologías, y a un pensamiento crítico, los que le permiten no solo atender a las solicitudes de su trabajo, sino que también evaluar la pertinencia de estas peticiones y, así, decidir si las reformula o no en función del interés general del entorno implicado (Champy, 2012, como se citó en Pelletier y Morales-Perlaza, 2018). Claramente, se advierte la responsabilidad del profesional que trabaja con personas, sobre todo menores de edad, bajo esta definición.

A partir de lo revisado se podría conjeturar que el profesorado posee cierta autonomía, condiciones de trabajo acordes a su labor y participación en la toma de decisiones en el trabajo y en las políticas que le impactan (Ávalos *et al*., 2010). Sin embargo, desde sus inicios este grupo fue condicionado en su autonomía como cuerpo profesional, por lo que su rol docente estaría ligado a la transmisión de conocimiento y a las didácticas implicadas más que a la producción y selección de conocimientos a mediar en el aprendizaje (Alarcón, 2011). Sumado a esto, existen particulares discursos de medios de comunicación que desvalorizan las demandas del gremio docente y, por ende, hacen disminuir la autoestima y la valoración de esta profesión en la sociedad (Cabalin et al., 2019).

Para terminar este acápite, y vinculado al último punto tratado, se puede afirmar que otra de las causas del malestar de este cuerpo profesional se relacionaría con la representación desvalorizada del rol docente en la sociedad (Carrasco, 2018). Al respecto, Bellei (como se

citó en Gómez y Castillo, 2019) concluye que, a pesar de que existe una opinión generalizada de la importancia del profesorado, la profesión docente se encuentra fuertemente desprestigiada. Y entre las razones, Gavilán (1999, como se citó en Carrasco, 2018) menciona, primero, el desplazamiento de los roles tradicionales de socialización asociados a la familia a la escuela y al docente, de quien los apoderados no están conformes; segundo, la violencia de un sistema donde el estudiante es obligado a permanecer sin garantizarle una salida laboral (y en la actualidad no le hace sentido su currículum); tercero, las bajas remuneraciones y precarias condiciones laborales comparadas con otras profesiones; cuarto, la minusvaloración que las autoridades públicas (y algunos discursos mediáticos) tienen hacia las capacidades del docente. A esto habría que agregar las transformaciones que impulsaron las tecnologías de información y comunicación que disminuyen el valor de lo que pueda entregar el profesor.

Figura 8. Síntesis sobre el estado de la profesión docente en la actualidad



Fuente: Elaboración propia

3.3. Ingreso alternativo a Pedagogía: Factores que inciden en la elección y Programas Vocacionales

Para adentrarse en los programas vocacionales, específicamente en el Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023, es pertinente dar cuenta de los factores que inciden en la elección de un joven por la carrera pedagógica, en tanto tiene particularidades que la hacen diferenciarse de otras profesiones. Aquí toma relevancia la motivación, las expectativas y la vocación para entender qué está llevando a los estudiantes a entrar a la formación inicial docente.

3.3.1. Motivación y expectativas para ingresar a pedagogía

Al iniciar este apartado surge un cuestionamiento por lo menos paradójico: si la profesión docente está tan sumergida en tensiones y conflictos, junto con una sumamente débil valoración social, qué atrae de esta profesión a los estudiantes o por qué deciden seguirla.

Existe una multiplicidad de factores que intervienen en la elección de una carrera, sin embargo, se pueden sintetizar en variables de carácter personal y social, que se relacionan con valores familiares, colectivos, educativos y económicos (Montero, 2000). Por lo tanto, correspondería a una práctica social compleja que da cuenta de la inmersión en diversos espacios de socialización y, por ende, del arraigo de variadas creencias e imágenes. Gavilán (1999) sostiene que en el ámbito personal influyen los procesos de identificación, el autoconocimiento, las habilidades y destrezas, los hitos y personas significativas; en lo familiar tiene cabida la historia ocupacional de los padres y las respectivas expectativas depositadas en el joven; y en lo social incide el paradigma de la época, vale decir, los valores dominantes, la influencia de los medios de comunicación y los imaginarios sociales adscritos a la profesión. Por su parte, Sánchez (2003) distribuye estos factores explicativos en cuestiones de carácter económico, académico y sociológico.

Otra forma de entender la elección de una carrera radica en la noción de motivación, que como contenido psicológico es un componente del sistema de personalidad y, por ende, influye en la construcción de la identidad. En estricto rigor, la motivación se encuentra dentro de aquellos “procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo para conseguir una meta” (Robbins, 2004, p. 85). En el estudio de las razones

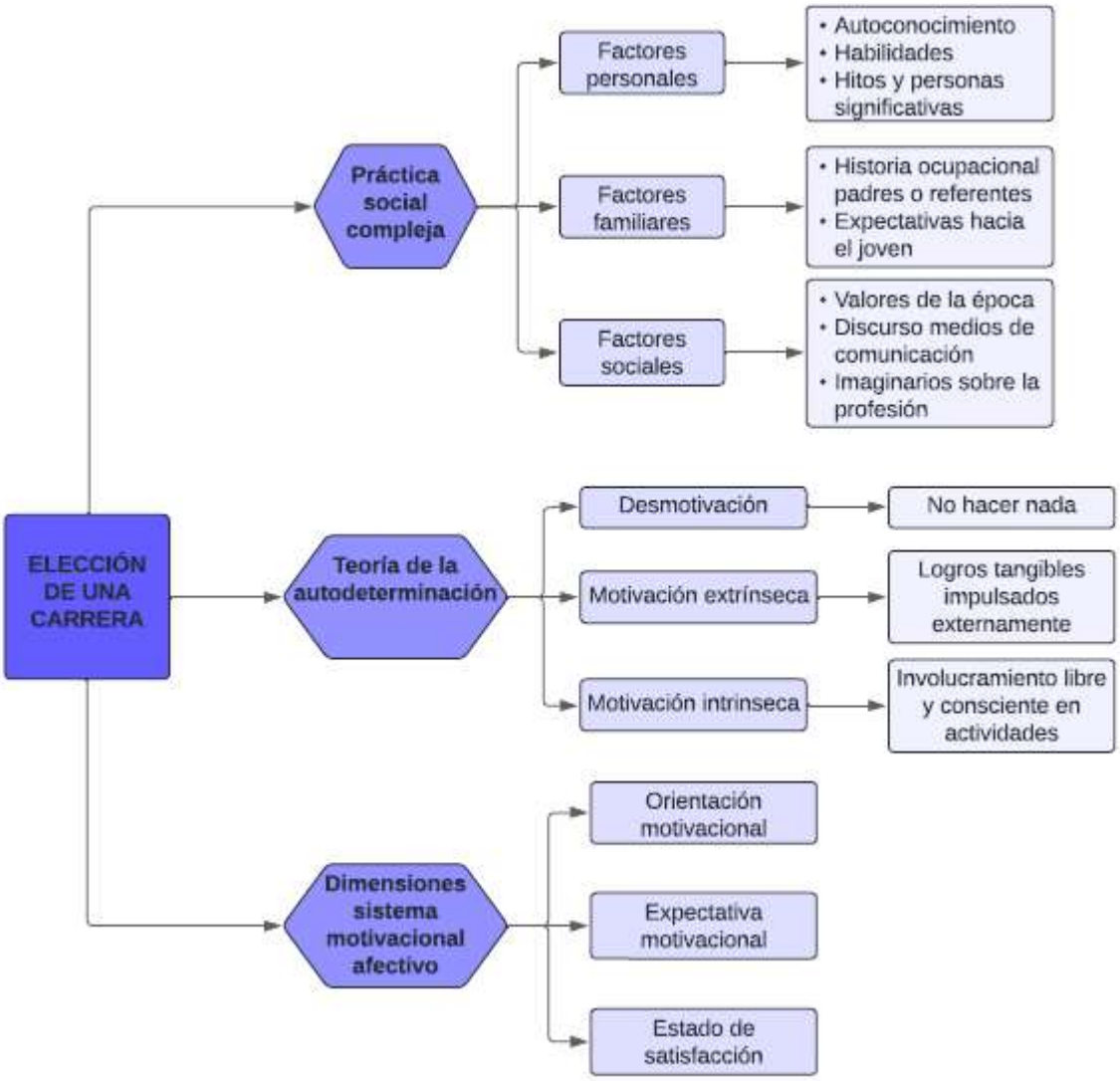
para elegir una carrera pedagógica, toma relevancia la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) que entiende a la motivación como un continuo que se desplaza en tres estadios: el primero corresponde a la *desmotivación*; el segundo, a la *motivación extrínseca*; y el tercero, a la *motivación intrínseca*.

Inaugura el espectro del concepto la *desmotivación*, que sería sencillamente no hacer nada. Luego, vendría la *motivación extrínseca* que hace referencia a la ejecución de una actividad solo con el fin de lograr resultados tangibles y que están asociados a la disposición de una fuerza externa. Por ejemplo, en el caso de elegir una carrera la motivación extrínseca podría estar vinculada al incentivo de movilidad social, oportunidades de trabajo, becas, presión de los padres por obtener un título, entre otras. En este estadio motivacional existirían cuatro etapas progresivas hacia una mayor autonomía: primero, la fase de regulación externa donde el sujeto no tiene otro motor que la recompensa o el castigo exterior; segundo, la etapa de introyección en que el individuo se compromete con la tarea y espera la aprobación de otros; tercero, el momento de identificación, en el cual se otorga un valor a la actividad y se aceptan internamente los objetivos; y cuarto, el espacio de integración, que implica una síntesis jerárquica y congruente de las metas (Ryan y Deci, 2000). Por último, vendría la *motivación intrínseca* que hace hincapié en el involucramiento libre y consciente hacia determinadas actividades. En ese estado, se buscan desafíos que provoquen crecimiento personal y satisfacción sin la necesidad de una recompensa externa. En la elección de una carrera, predominaría, por ejemplo, la autorrealización, la vocación, el altruismo y el propio gusto.

Un elemento también psicológico que se relaciona con la motivación es la expectativa. En ese sentido, Bermúdez (como se citó en Moreno, 2001) sostiene que hay tres categorías que expresan las tres dimensiones funcionales atribuidas al sistema motivacional afectivo: la *Orientación Motivacional*, que expresa el contenido que moviliza la regulación motivacional; la *Expectativa Motivacional*, que da cuenta de la estructura o dimensión temporal de ese mismo contenido movilizador dentro de la regulación motivacional; y el *Estado de Satisfacción* que tiene que ver con la significación y el sentido vivencial del contenido movilizador de la regulación motivacional. Entonces, si la motivación, en parte, está condicionada por la expectativa, habría que definir a esta última como

"la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta (…). Las expectativas se forman a partir de la percepción de la competencia con respecto a la realización de una tarea, en combinación con factores positivos y negativos anticipados" (Guerra y Lovato, 2015, p. 332).

Figura 9. Teorías que explican la elección de una carrera



Fuente: Elaboración propia

Ahora, considerando estos factores explicativos de la elección de la carrera de pedagogía, se expondrá una revisión de estudios relacionados al tema. Sin embargo, cabe precisar que las investigaciones analizadas tienen como sujeto de estudio a estudiantes que ya

ingresaron a la formación inicial docente, por ende, sus respuestas podrían estar influidas por el saber formal de la disciplina. A pesar de lo anterior, es lo más cercano al público objetivo de este estudio, situado en jóvenes que están finalizando la educación media y que no se han insertado aún en el campo de la profesión docente.

A nivel internacional, predominantemente en el contexto occidental, se da cuenta que la elección de los jóvenes por el profesorado no sería una cuestión referida al azar, sino que, por el contrario, se escoge de forma temprana y bajo una dinámica profundamente afectiva, que al implicar un fuerte compromiso se acerca bastante a la noción de vocación. De acuerdo a las conclusiones de un estudio en Francia (Marcel y Cenzano-Vilchez, 2018)

> "los estudiantes se proponen ingresar a la enseñanza como si optaran por una religión, sobre la base de una elección temprana de la cual no desisten, de estima al servicio de la causa educativa y a los valores (por aquellos que optan por Primaria) o al servicio de la disciplina enseñada (por aquellos que eligen Secundaria)" (p. 177).

Y si bien se encuentran de alguna forma presente motivaciones extrínsecas ligadas a estrategias de calidad de vida (vacaciones, tiempo libre) o de perspectiva de carrera (seguridad del empleo, ingresos, promoción), impera indiscutiblemente aspectos de carácter intrínseco, como el *gusto por la asignatura o las asignaturas enseñadas* (mayormente profesores de secundaria), *transmisión de saberes y conocimientos* y *educación y transmisión de valores* (mayormente en profesores de primaria) (Marcel y Cenzano-Vilchez, 2018).

Estas conclusiones se advierten en numerosos estudios internacionales. Por ejemplo, según Beng Huat see (como se citó en Mizala *et al*., 2011) el origen familiar, los elementos que los estudiantes valoran de un trabajo y sus percepciones acerca de la enseñanza son las variables que más impactan en esta decisión, posicionando la retribución financiera en un lugar secundario en las motivaciones desarrolladas. Los factores altruistas como *hacer una labor social importante*, *enseñar* y *trabajar con niños* son reportados como fundamentales para los estudiantes de pedagogía en varias investigaciones de fines del siglo XX (Lortie, 1975; Sultana y Wirtz, 1992; Hayes, 1990; Yong, 1995, como se citó en Sisto, 2012) y también más recientes (Bertomeu *et al*., 2007; Guerra y Lovato, 2015).

Ahora bien, esta perspectiva idealizada de los valores de la profesión, según otros autores, ha venido levemente en detrimento por otros factores más pragmáticos que se relacionan con el contexto sociolaboral, político y profesional de la docencia (Sánchez, 2003). De esta manera, las motivaciones extrínsecas entran a jugar un papel, si bien menor en comparación a las intrínsecas, en la elección de esta carrera. Así, ver a la profesión docente como un medio de movilidad social para estudiantes de bajos recursos que desean continuar estudios superiores o definirla como una alternativa viable para jóvenes que no fueron aceptados en instituciones prestigiosas son algunos aspectos que bien podrían ser atribuidos a una recompensa externa (García y Organista,2006). Por su parte, dependiendo del sistema educativo, las expectativas podrían ser altas en relación a obtener una posición de prestigio social y reconocimiento económico, al mismo tiempo que representa una buena opción de conciliar la vida personal y laboral, como ocurre en España (Guerra y Lovato, 2015).

La proliferación de motivos extrínsecos en la elección de pedagogía crearía supuestas contradicciones con la representación social que se ha construido, principalmente, desde el normalismo y la identidad de *apostolado* del profesor. Además, y considerando los hallazgos de Ryan y Deci (2000), es probable que los estudiantes que ingresan a la formación inicial docente por estos motivos estén menos satisfechos y sean menos autónomos y comprometidos con el oficio de enseñar (García y Organista, 2006), por lo que no serían bien miradas, desde una perspectiva tradicional, estas apuestas por la carrera docente. Cabe observar, entonces, si en las representaciones de los participantes del Propedéutico imperan o no los motivos intrínsecos y qué tipo de motivaciones extrínsecas aparecerían.

Un elemento transversal en los resultados de estas indagaciones es la influencia del género en la elección profesional, ya que las mujeres optarían por carreras con un carácter vocacional e intrínseco relacionado al interés por ayudar a los demás, que se traduce en carreras sociales y de humanidades; a diferencia de los hombres que se inclinarían por motivos más instrumentales, como el ingreso, el prestigio y la proyección profesional, prefiriendo carreras del orden científico y técnico. Dicho esto, las carreras pedagógicas poseen en buena parte estudiantado femenino (Avendaño y González, 2012).

A modo de acercamiento al contexto chileno, un estudio realizado en Argentina constató la preferencia de elementos vocacionales o intrínsecos en la elección de la carrera de

magisterio (Mórtola y Lavalleto, 2016). Es así como las causas más mencionadas para ingresar fueron

> "nuevas búsquedas tras experiencias en carreras que se abandonaron, provenir de familias en las que hay docentes, elecciones profesionales tempranas, expectativas de cambio social a partir de un desempeño laboral, características o inclinaciones personales tales como tener facilidad para estudiar o el gusto/amor por los niños, aspiraciones vinculadas con la ayuda a otras personas o dejar marcas en las nuevas generaciones, la cercanía del profesorado al hogar" (p. 5).

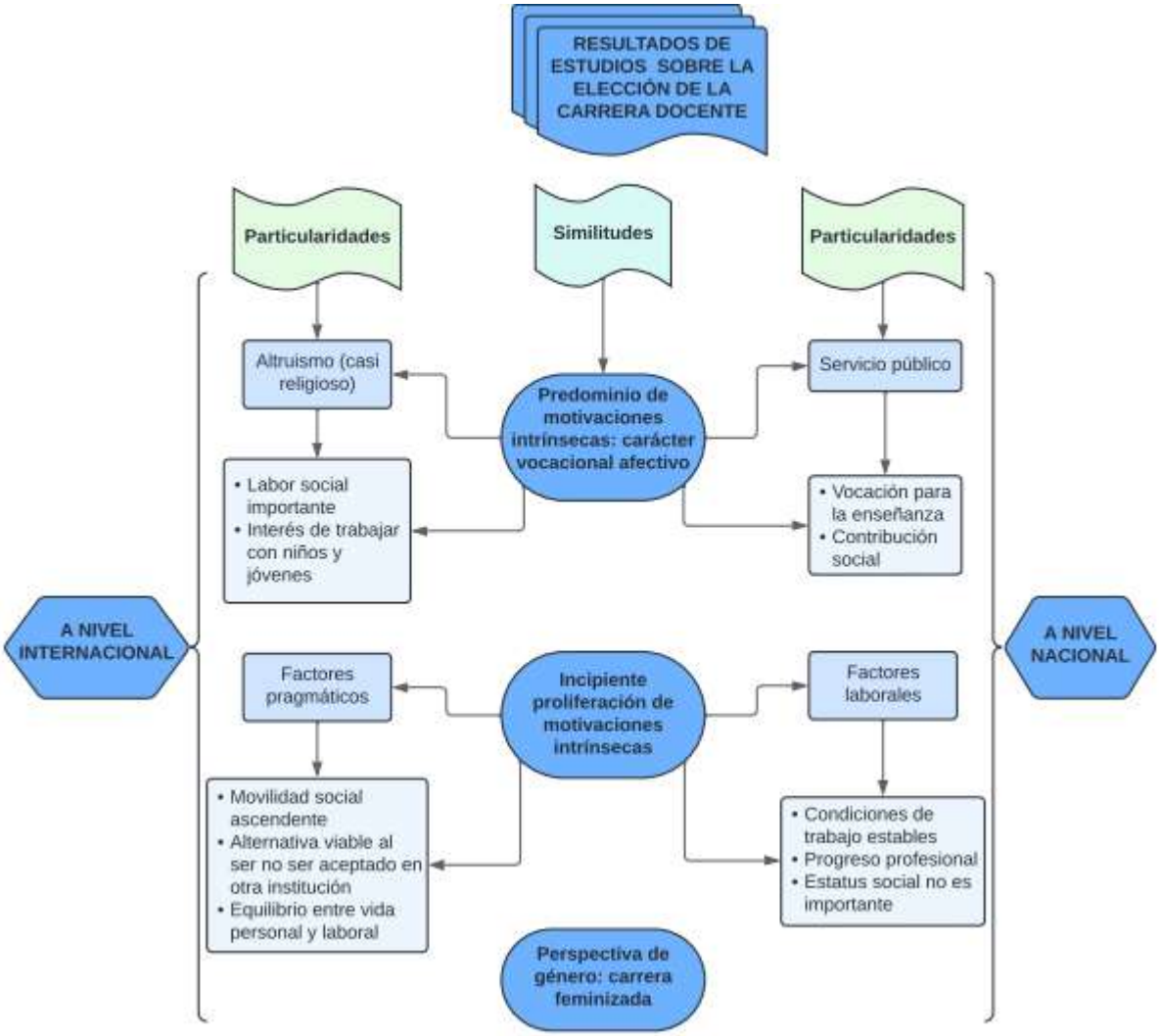
En Chile también hay numerosos estudios que grafican las expectativas y motivaciones de los ingresantes a pedagogía. Un punto en común, al igual como sucedió en las investigaciones internacionales, es que la motivación central radica en factores intrínsecos muy relacionados con la vocación. Según Mizala, Hernández y Makovec (2011), tantos estudiantes como directivos destacan un interés importante hacia el servicio público, donde el principal referente mencionado fue la figura de algún profesor durante su etapa escolar, que les inculcó *el amor y la pasión de enseñar*, y también secundariamente la influencia y el apoyo de familiares significativos.

Esta inclinación hacia el servicio público también se nota en las conclusiones de Ávalos y Sotomayor (2012), quienes clasifican en cuatro categorías las razones para elegir la profesión docente: vocación para la enseñanza, contribución social, condiciones de trabajo y estatus social. En la primera se incluyen todas aquellas expresiones ligadas a "la autorrealización, la valoración de la educación en general y del trabajo con gente joven en particular, el deseo de comunicar conocimientos, el interés por la disciplina o la materia escolar elegida y el sentirse capaz para la enseñanza" (p. 65). En general, la mayor parte de los profesores le asigna bastante relevancia a estas razones, donde, por ejemplo, prevalece más el gusto por la especialización en los que imparten clases en la enseñanza media. En la segunda se integra la visión de la educación como un medio para ayudar al desarrollo de los estudiantes y el rol que puedan jugar en el entorno en su etapa adulta, teniendo una consideración importante en la decisión de formarse en esta carrera. En la tercera y cuarta razón, las condiciones de trabajo referidas al salario, la estabilidad en el empleo, la posibilidad de progreso profesional, y el estatus de la profesión no tienen tanta importancia para los docentes

encuestados. Aunque sí se critica la desvalorización de la docencia en función de estos factores.

Por su parte, Avendaño y González (2012) en la Universidad de Concepción; Merino, Morong, Arellano y Merino (2015) en la Universidad de Bernardo O'Higgins, y Gómez y Castillo (2019) a nivel nacional confirman las tendencias ya indicadas de motivación intrínsecas asociadas al ingreso.

Figura 10. Resultados de investigaciones, internacionales y nacionales, sobre la elección de la carrera docente



Fuente: Elaboración propia

Para terminar, a raíz de la prevalencia de la vocación en el discurso de los ingresantes a pedagogía como motivación intrínseca para estudiar la carrera, se hace necesario revisar en términos generales en qué consiste esta noción para observar probablemente sus características en los participantes del programa alternativo de ingreso a la UMCE.

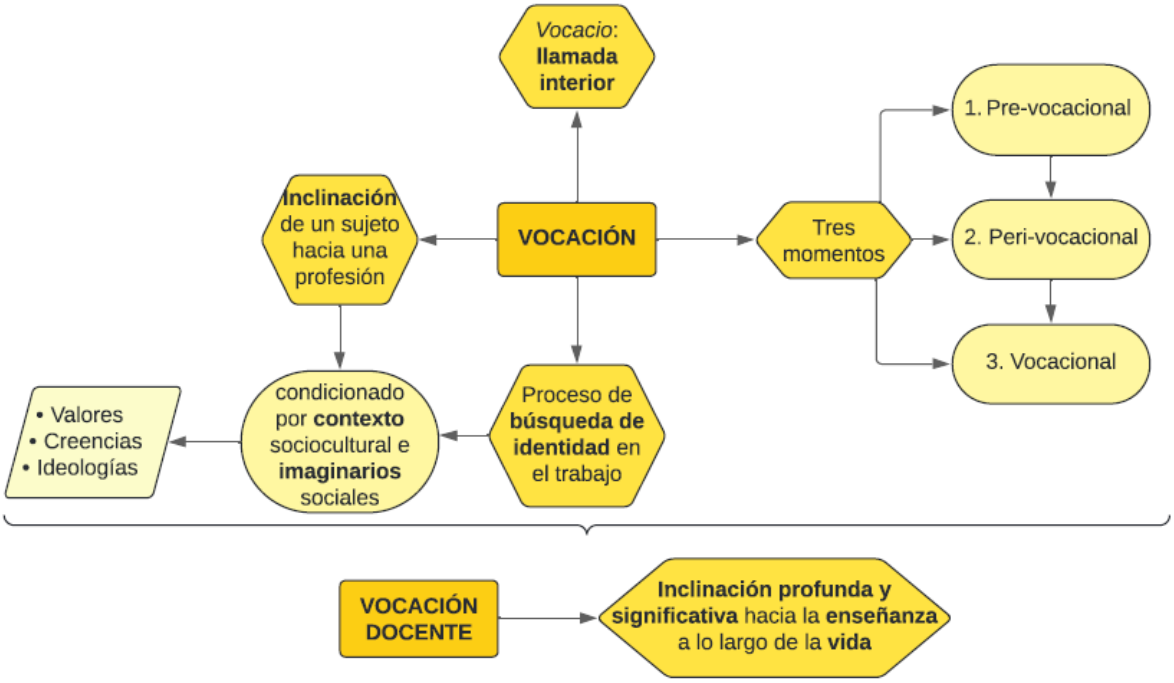
3.3.2. Vocación docente

A modo de definición, el término *vocación* procede del latín *vocatio* que plantea la idea de una *llamada interior* (comúnmente ligada a lo religioso) que recibe una persona para realizar una tarea con seguridad, acierto y convencimiento. Por ello, también hace referencia a la inclinación de un sujeto hacia una profesión o carrera (Sánchez, 2003). Así, en términos laborales Romero (1998) la define como "un proceso de búsqueda de identidad en torno al mundo del trabajo, condicionada por el contexto sociocultural y las representaciones presentes en el imaginario social, específicamente relacionadas a valores, creencias e ideologías de carácter familiar y social que son asimiladas por el individuo" (como se citó en Sandoval et al., 2020, p. 533). Por lo que habría una dimensión psicológica y social en la elección y ejercicio profesional.

De igual manera, Foladori (2009) intuye que la vocación estaría implicada en un constructo mayor de decisiones, las que no pertenecen exclusivamente a la etapa vital que se adjudica o comunica discursivamente, sino que aparecen tempranamente y a lo largo de la vida del sujeto. En ese sentido, existirían tres grandes momentos en el proceso vocacional: uno *pre-vocacional*, otro *peri-vocacional* y, finalmente, otro *vocacional* propiamente tal. El primer momento se ligaría a una etapa de acercamiento a los roles y funciones que involucra la actividad profesional afín. Guerrero Serón (1993) lo denomina *vocación temprana* y dice relación con las experiencias y conocimientos previos que desarrolló el estudiante en su socialización primaria y escolar acerca de la formación laboral escogida. El segundo momento surge o se afianza en la formación inicial, donde se comprenden, analizan e integran las tareas y el saber formal del oficio de enseñar. Y el tercer momento emerge en el ejercicio de la profesión cuando incorpora a su vida diaria las vicisitudes del rol que practica, siendo esta etapa la más explícita de manifestación de este sentimiento. En consecuencia, algunos autores, como Sánchez (2003), prefieren hablar de *interés*, *ilusión* o *aspiración* profesional antes que de vocación en las etapas previas al desenvolvimiento laboral.

Entonces, si definimos la vocación hacia la profesión docente como la inclinación profunda y significativa que despliega un sujeto a lo largo de su vida por la tarea de enseñar, se entiende el consenso respecto al estereotipo de que para ser profesor -y desarrollar la competencia profesional- es indispensable contar con vocación (Pavié, 2011). En ese marco, es coherente que el discurso vocacional[5] sea un elemento fundamental de la identidad profesional docente y que sea manifestada como un espacio simbólico común compartido entre los sujetos y sus entornos laborales y sociales (Mórtola y Lavalleto, 2016).

Figura 11. Concepto de vocación y vocación docente



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta estos antecedentes, urge introducirse en los programas que representan una vía de acceso alternativo a la universidad y que profundizan la orientación profesional.

[5] Relato que enuncia un individuo para explicar los motivos, decisiones, causas y expectativas que lo llevan a definir una opción profesional determinada. Es social, porque representa un estado particular de la sociedad que expresa, al mismo tiempo, un largo camino de socialización.

3.3.3. Programas Vocacionales: Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023

Los programas Propedéuticos se pueden considerar parte de una política de acción afirmativa en la educación superior (ES) que consiste en "estrategias e intervenciones que buscan producir una mayor representación en la ES de grupos sociales históricamente excluidos y, a su vez, permitir a dichos sujetos tener experiencias sociales y de aprendizajes significativas en sus trayectorias universitarias" (Leyton, 2014, p. 11). Este tipo de política se despliega bajo la consigna de inclusión a partir de las nociones de talento, mérito y excelencia. En ese sentido, su premisa es que los talentos se encuentran igualmente distribuidos entre los jóvenes, independiente del sector socioeconómico y establecimiento educacional de origen, por lo que debiesen tener la oportunidad de ingresar a la ES a pesar de los resultados en las pruebas estandarizadas de acceso, que, por lo demás, replican condiciones de inequidad y exclusión social.

En suma, las potencialidades de este tipo de política se traducen en su capacidad para evidenciar la arbitrariedad del sistema de admisión, la construcción de nuevos sujetos legítimos de la ES, la configuración de las universidades como espacios de inclusión, y la proyección de políticas educacionales que incorporan una perspectiva de trayectorias, donde, por ejemplo, el ranking de notas es el indicador de la capacidad académica de los estudiantes y, en consecuencia, de su talento (Leyton, 2014).

A nivel nacional, el primer Propedéutico surgió el año 2007 en la Universidad de Santiago de Chile bajo el liderazgo de Francisco Javier Gil, con el objetivo de incluir en la educación superior a estudiantes de contextos vulnerables con un alto rendimiento académico (promedio de notas) sin considerar los resultados de la PSU (actual PAES). Para ello, los interesados debían asistir a clases introductorias en el área profesional que pretendían estudiar, al mismo tiempo que nivelar habilidades genéricas. En el caso de aprobar, los participantes podían acceder directamente a la universidad sin necesidad de cumplir los requisitos de puntaje de su carrera.

Si bien varias instituciones universitarias han replicado este programa, encontrando respaldo jurídico en la normativa legal chilena que establece exigencias específicas para la selección de estudiantes en carreras de pedagogía, donde una de ellas es el ingreso a través de Programas de Preparación y Acceso Especial; existe una diversidad de propósitos, modelos de

formación y mecanismos de acompañamiento durante la etapa formativa. A grueso modo, la distinción más importante refiere a que algunas privilegian el desarrollo de capacidades académicas de escritura y matemática y otras, la identificación de la vocación pedagógica y el rol docente en la sociedad (Hormazábal et al., 2020).

El Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023 se inscribe dentro de la segunda vertiente mencionada, ya que su objetivo general es

> "acompañar a estudiantes interesados por la Pedagogía, a través de experiencias formativas, vocacionales, académicas, recreativas y culturales, realizadas en módulos/talleres, con el fin de fortalecer las habilidades y disposiciones hacia el quehacer pedagógico y promover aprendizajes afines a la profesión docente y su identidad" (UMCE, 2022)

En línea con este objetivo, los fundamentos del Programa están articulados con el Modelo Educativo Institucional y con investigaciones en el área, de modo que está asociado con los programas de pedagogía, favoreciendo la transición desde una cultura de aprendizaje escolar a la universitaria. En concreto, se nutre de dos componentes institucionales: a) el enfoque de desarrollo personal (implementado en un programa previo afín: Propedéutico UMCE); y b) el perfil pedagógico de ingreso a la carrera (propuesta del OE1-PMI UMC 1501). Este último se desglosa en tres dimensiones -sistema interno, habilidades del sistema cognitivo y habilidades sociales- que, a su vez, contemplan habilidades y disposiciones.

Tabla 1. Dimensiones del quehacer pedagógico y sus respectivas habilidades y disposiciones

Categorías Principales	Habilidades-Disposiciones
I. Sistema Interno o Self	1. Motivación por un trabajo de responsabilidad con personas.
	2. Autonomía, cambio y flexibilidad.
	3. Capacidad de observación e intuición.
	4. Identificarse con la función de profesor.
II. Habilidades Sistema Cognitivo	5. Estudio, innovación y trabajo.
	6. Capacidad para problematizar, relacionar e integrar conocimientos.
	7. Resolución de problemas e innovación.
	8. Análisis e interpretación de documentos.

	9. Capacidad de estudio, investigación y trabajo.
	10. Estructuración del discurso.
	11. Fluidez verbal y comunicación oral.
	12. Pensamiento lógico.
	13. Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad.
III. Habilidades Sociales	14. Participación en agrupaciones sociales.
	15. Interés por las relaciones humanas y el servicio a los demás.
	16. Liderazgo.
	17. Trabajo en equipos (construir metas compartidas, pertenencia grupal).
	18. Comunicación grupal.
IV. Experiencias Pedagógicas Previas	19. Valora el rol y la función del profesor.
	20. Disposición para el aprendizaje.
	21. Experiencia formativa previa trabajando con niños o jóvenes.
	22. Colaborar en el aprendizaje y/o definición del proyecto de vida de otro.
	23. Interés por diseñar, coordinar y evaluar procesos de formación.
	24. Disposición para la enseñanza.

Fuente: UMCE, 2022

A partir de esta operacionalización del quehacer pedagógico, que sirve como fundamento de las competencias a desarrollar por el Programa, se construye una batería de test de diagnóstico con el fin de caracterizar al estudiantado y, en consecuencia, reflexionar sobre los elementos a priorizar en las sesiones. Específicamente, los test de diagnóstico tratan cuatro aspectos: 1) Capacidad de observación (atención selectiva) de elementos propios de la interacción pedagógica, a partir de la observación de una situación de interacción pedagógica; 2) Capacidad de apertura al cambio; 3) Trabajo de responsabilidad con personas; 4) Capacidad lectora y de organización discursiva (ECLOD).

Estos insumos se vuelcan a la construcción del plan formativo, que está compuesto por tres ejes, lo formativo vocacional, lo formativo académico y lo recreativo cultural, y que, a su vez, comprenden una serie de módulos y mecanismos de seguimiento académico.

El programa culmina con la evaluación de un portafolio digital individual, donde se revisan las habilidades y disposiciones del perfil pedagógico deseado de ingreso. Los resultados se informan en entrevistas personales, recogiendo comentarios, ideas y/o compromisos. Además, se envía un archivo con los resultados y lo suscrito.

Finalmente, los requisitos de aprobación del Programa son haber: 1) respondido los test diagnósticos, 2) asistido por lo menos al 70% de las sesiones, donde dos sesiones de recuperación en línea reemplazan a una inasistencia presencial, y 3) entregado el portafolio digital, con la posibilidad de defenderlo en caso de tener una asistencia menor a la estipulada.

3.4. Currículum Escolar en Lengua y Literatura y en Orientación

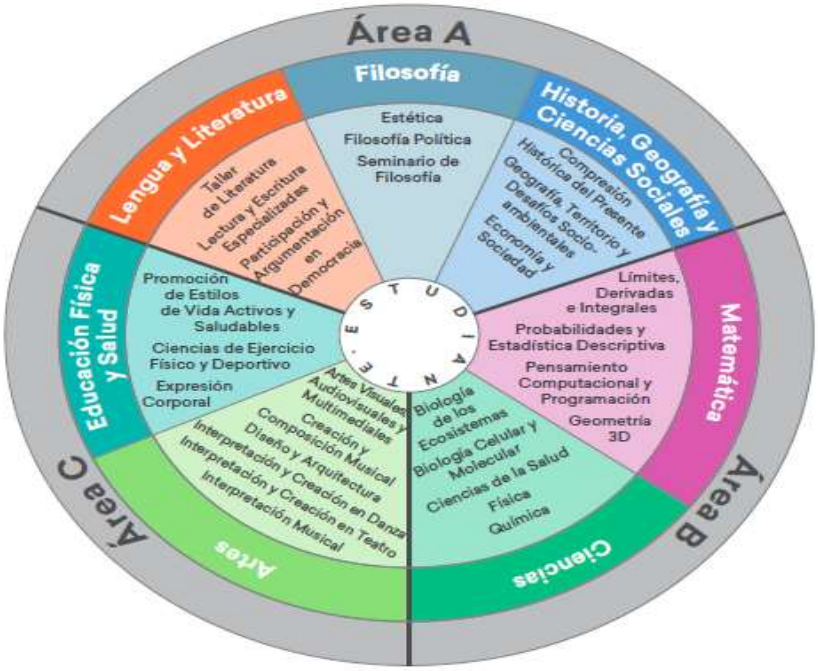
Dado que uno de los objetivos de la investigación es construir una propuesta didáctica interdisciplinar que conjugue elementos de la asignatura Lengua y Literatura, específicamente del Taller de Literatura, y Orientación, particularmente del taller referido a Decisión Vocacional y Proyecto de Vida, es preciso generar un breve resumen de las principales características y alcances de los currículum asociados.

3.4.1. Taller de Literatura

A modo de contextualización, el Taller de Literatura es una asignatura electiva que se imparte en tercero y/o cuarto medio y está situada dentro del Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Este plan, y, por supuesto, las asignaturas de profundización que lo constituyen, tributa a las disciplinas que conforman el Plan de Formación General[6] con el fin de abordar elementos disciplinares, conceptuales y epistemológicos específicos. A continuación, se muestra una figura que desglosa las tres áreas electivas del Plan Diferenciado con las disciplinas y talleres que contienen.

[6] En concreto, Lengua y Literatura, Filosofía, Educación Ciudadana, Inglés y Matemática.

Figura 12. Áreas electivas del Plan Diferenciado



Fuente: Mineduc, 2019

En vistas de que el Taller de Literatura se encuentra en el marco de la asignatura Lengua y Literatura, se considera necesario revisar brevemente las bases curriculares de esta última con el fin de entender el tronco disciplinar al cual tributa.

En términos del sistema escolar, las bases curriculares de tercero y cuarto medio proponen expandir y profundizar la formación general, de modo que se desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, además de orientar concretamente en el proceso de egreso de la educación media, ya sea para continuar con estudios formales o para la incorporación al mundo laboral. En ese sentido, asume como uno de sus focos centrales las *Habilidades para el siglo XXI*, que corresponden a una formación integral que es transversal a todas las asignaturas (Mineduc, 2019).

Estas habilidades se dividen en cuatro ámbitos, los que, a su vez, trabajan tópicos específicos. El primero se relaciona con las *maneras de pensar* y alude a la creatividad e innovación, al pensamiento crítico y a la metacognición. El segundo tiene que ver con las

maneras de trabajar y apunta a la comunicación y el diálogo. El tercero se vincula a las *herramientas para trabajar* y da cuenta de la alfabetización digital y al uso de la información. Y el cuarto se liga a las *maneras de vivir en el mundo* y explora las temáticas de la ciudadanía local y global, el proyecto de vida y carrera, y la responsabilidad personal y social (Mineduc, 2019).

Bajo esos énfasis, se instala el enfoque comunicativo y cultural de la asignativa de Lengua y Literatura, ya que adquiere relevancia el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura. En el fondo, se constituye como una herramienta para el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, para la construcción de identidades personales y sociales, además de otros aportes. De esta manera, el propósito de la disciplina se manifiesta en las habilidades que desarrolla para desenvolverse de forma competente en el mundo social:

> "Al finalizar 4° medio, se espera que los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos, con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada. Para ello, se busca desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan adoptar una perspectiva crítica frente a los discursos, escritos y orales, que circulan en distintos ámbitos de participación social, y que los analicen en relación con las convenciones culturales compartidas por los participantes, y con las características de los géneros." (Mineduc, 2019, p. 86)

La organización curricular sigue el propósito formativo ya mencionado, puesto que engloba tres grandes dimensiones: *comprensión*, *producción* e *investigación*. La primera incluye la interpretación literaria[7] y la lectura crítica[8]. La segunda contempla la producción textual de diferentes géneros con el fin de comunicar interpretaciones literarias, análisis

[7] Aquí se exploran los efectos estéticos producidos por las obras literarias y también los diálogos que estas sostienen con otras obras y con otros referentes de la cultura y del arte, poniendo especial énfasis en la interacción emocional entre el lector y el texto.

[8] La idea es comprender qué busca conseguir el autor con su texto, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona y qué perspectiva pretende posicionar con su mensaje, siempre considerando el contexto cultural y las audiencias a las que va dirigido.

críticos, posturas personales, así como también explorar creativamente con el lenguaje[9]. Por otro lado, se incorpora también el diálogo argumentativo para la construcción conjunta de conocimiento[10]. Es importante considerar que tanto la dimensión de *comprensión* como la de *producción* trabajan la reflexión sobre recursos lingüísticos y no lingüísticos[11]. Por último, la *investigación* indaga sobre una diversidad de temáticas para profundizar las lecturas o análisis, o bien para responder a una interrogante disciplinar.

En la Formación Diferenciada de esta asignatura, el Taller de Literatura posee un enfoque que se dirige a estudiantes que están interesados en profundizar la lectura y escritura literaria, desde sus áreas creativa, dialógica, estética e histórica. De ahí que el propósito formativo sea

> "promover el desarrollo del pensamiento crítico, favoreciendo la introspección y la reflexión ética por medio de la exploración, el análisis y la interpretación de diversas obras literarias. El diálogo y la construcción de interpretaciones permiten a los estudiantes indagar en la comprensión de sí mismo y de la relación con el otro, al tiempo que despliega el uso creativo del lenguaje en la expresión de las diversas experiencias de lectura y escritura." (Mineduc, 2020, p. 32)

A partir de ello, el estudiantado podrá elaborar trayectorias de lectura a partir de sus inquietudes, gustos e intereses, lo que, sin embargo, no desliga al docente de proponer nuevas obras que extiendan su horizonte cultural y, por ende, sus trayectorias lectoras y de vida. Asimismo, tendrá la oportunidad de producir textos diversos, con el objeto de comunicar de forma creativa sus interpretaciones literarias o bien sus proyectos personales de expresión. En el programa se introducen diferentes formatos de escritura creativa, como los registros de notas, reflexiones, textos donde se adopte la visión de un narrador, ejercicios de pastiche o de reescritura (Mineduc, 2020). Es precisamente en este punto donde se puede introducir la

[9] Esta producción textual puede ser oral, escrita o multimodal.

[10] Con ello se pretende que los estudiantes evalúen sus propias posturas y las amplíen, bajo la lógica de que razonar con otros permite abrir perspectivas, pensar colaborativamente, proyectar conclusiones y transferir aprendizajes.

[11] Cabe tener presente que no solo los recursos verbales son importantes para reflexionar sobre un texto, sino que también los gestuales, sonoros y visuales, sobre todo por el intercambio cada vez más extenso de textos multimodales, donde se requiere manejar varios códigos y medios semióticos para entender sus sentidos.

creación de una narración biográfica en términos de la configuración de la identidad profesional docente que sugiere la propuesta didáctica.

Ahora bien, lo anteriormente señalado se materializa en los siguientes objetivos de aprendizaje del Taller de Literatura, donde el OA2, OA4 y OA6 son los más pertinentes para considerar en la elaboración de la propuesta didáctica de esta investigación.

Tabla 2. Objetivos de Aprendizaje del Taller de Literatura

OA1	Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.
OA2	Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.
OA3	Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.
OA4	Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales) a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.
OA5	Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.
OA6	Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas

Fuente: Mineduc (2020)

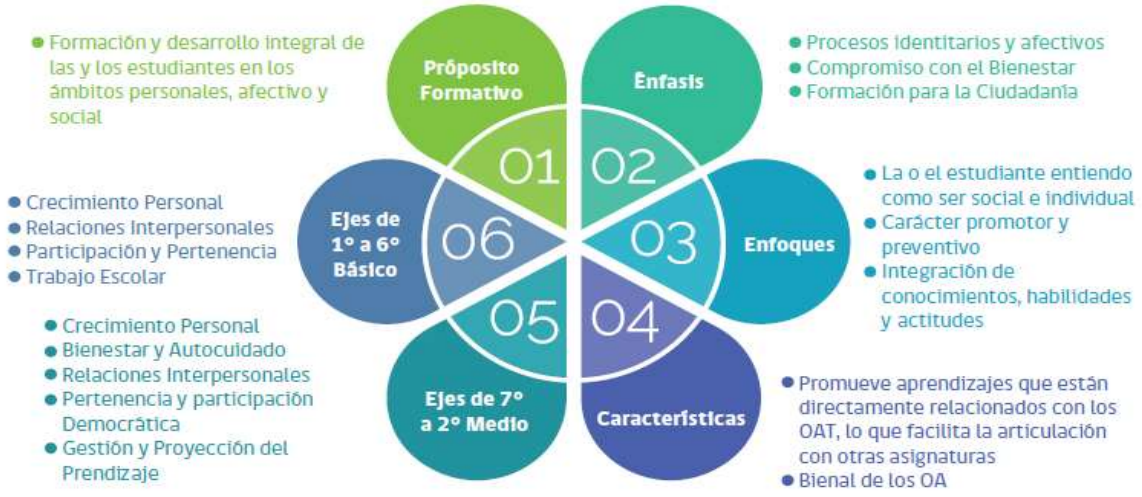
En cuanto a la visión global del año que trae el programa formativo, se advierten cuatro unidades: 1) Construyamos trayectorias de lectura, 2) Transformemos experiencias reales, 3) Aprendamos a crear colaborativamente y 4) Conozcamos nuevos formatos artísticos. La segunda unidad, que es la más cercana a los intereses de este estudio, pretende que “los estudiantes produzcan textos de diversos géneros para compartir sus reflexiones y proyectos sobre temas vinculados con el mundo y el ser humano” (Mineduc, 2020, p. 84). Y las preguntas que guían este momento son: ¿cómo se transforman las ideas y experiencias en textos literarios?, ¿por qué unos géneros son más idóneos que otros para dar a conocer determinadas ideas?

En suma, el contenido de algunos objetivos de aprendizaje y de la segunda unidad del Taller de Literatura es particularmente adecuado para la construcción de la propuesta didáctica enfocada en la configuración de la identidad profesional docente de las y los estudiantes del Propedéutico UMCE 2023 bajo un enfoque biográfico narrativo. No obstante, se podría reforzar a partir de la consideración de elementos identitarios y vocacionales que inciden en la elección profesional a partir de la asignatura de Orientación.

3.4.2. Taller de Orientación: Decisión Vocacional y Proyecto de Vida

La asignatura de Orientación está pensada como un espacio para reflexionar sobre los aspectos de la formación personal más significativos, en función de la etapa del ciclo vital y de la creación gradual de un proyecto de vida. En ese sentido, toma en cuenta tanto los intereses, inquietudes y necesidades de los educandos como las condiciones y situaciones que enfrentan en relación a su bienestar biopsicosocial. Por ende, el centro de atención está puesto en el propio estudiante, quien a partir de su autodescubrimiento vinculado a otras personas y al entorno puede desarrollarse a nivel personal, practicar la autogestión emocional, tomar decisiones responsables, mantener relaciones interpersonales positivas y ser socialmente consciente para la resolución de problemas individuales y colectivos (Mineduc, 2023). Todo lo anterior se materializa en la siguiente figura resumen de la asignatura:

Figura 13. Síntesis de la propuesta educativa de la asignatura de Orientación



Fuente: Mineduc (2023)

Si bien esta materia está circunscrita a los niveles entre primero básico y segundo medio, gracias a las horas de libre disposición se han conformado talleres electivos para tercero y cuarto medio. En concreto, se puede elegir entre cuatro opciones: 1) Decisión Vocacional y Proyecto de Vida, 2) Factores Protectores y Factores de Riesgo, 3) Planificación y Metas, y 4) Vínculos y Relaciones Interpersonales. En esta investigación es de interés el primer taller mencionado, ya que aporta elementos didácticos que contribuyen a desarrollar el autoconocimiento y la propia identidad con el fin de elegir una profesión o rumbo de vida.

De esta forma, el taller Decisión Vocacional y Proyecto de Vida busca que cada estudiante defina cuáles son sus metas personales a partir de una mirada introspectiva que considere sus valores, intereses, condiciones, capacidades y posibilidades futuras. Con lo cual será posible la construcción de un proyecto de vida coherente y ajustado a las opciones potenciales del sujeto, dando paso a la capacidad de autogestión y toma de responsabilidad ante las decisiones tomadas (Mineduc, 2019b).

Según el programa, el taller responde a la pregunta guía ¿cuál es mi plan para el futuro?, y se distinguen tres momentos: 1) Viaje hacia mí mismo (¿cuáles son mis principales características?), 2) En diálogo con mis oportunidades (¿Qué oportunidades tengo de realizar mis planes vocacionales?) y 3) Toma de decisiones (¿cómo llego adonde quiero?). El propósito de la primera parte tiene que ver con un ejercicio de reflexión y análisis crítico que permite comprender quiénes son, cómo han llegado a serlo y la forma en que esto se liga a sus planes de futuro. El objetivo de la segunda parte se vuelca a lo externo, vale decir, a las variables del entorno que pueden incidir en la toma de una decisión vocacional. Aquí es trascendental no solo el conocimiento sobre la oferta educacional y laboral existente, sino también las representaciones y expectativas sobre la actividad ocupacional de interés, puesto que repercutirán tanto en lo vivenciado en la formación inicial como en el ejercicio profesional. Y el fin de la tercera parte del taller es tomar una decisión informada y responsable a partir de lo aprendido en los momentos anteriores (Mineduc, 2019b).

En definitiva, el taller de Decisión Vocacional y Proyecto de Vida trabaja fuertemente aspectos clave para la elaboración de una propuesta didáctica enfocada en la conformación de la identidad docente en estudiantes que todavía no ingresan a la formación inicial. Por ejemplo, la primera parte contribuye a la formación de una imagen de sí mismos en función de

las experiencias vivenciadas en la trayectoria vital y la segunda parte apela a los conocimientos sobre el medio en que se desenvuelve la profesión. Aquello vinculado al Taller de Literatura proporciona las bases de una potencial herramienta didáctica para fortalecer tanto la producción textual como la conformación de una identidad, involucrando habilidades tan importantes como el pensamiento crítico y la metacognición.

3.4.3. Enfoque interdisciplinario: qué es y cómo se relaciona con la propuesta didáctica

En las bases curriculares de tercero y cuarto medio cobra mucha relevancia la interdisciplinariedad, entendida como "la interrelación entre diversas disciplinas en función de un objetivo común, con miras al desarrollo de habilidades como la capacidad de relacionar, resolver problemas, elaborar proyectos, cuestionar e investigar" (Mineduc, 2019, p. 22). Aquella directriz pedagógica se fundamenta en que los fenómenos de la vida real son complejos y multidimensionales, por lo que analizarlos bajo solo una perspectiva no permitiría comprenderlos suficientemente para encontrar una explicación, respuesta o solución. En consecuencia, se busca que los estudiantes a través de conexiones de aprendizajes formulen tanto preguntas como respuestas creativas a los problemas que se les presentan.

El enfoque interdisciplinario es un componente indiscutible de las *Habilidades del siglo XXI* que se manifiesta de forma preponderante en la dimensión *maneras de trabajar*, específicamente en la colaboración, ya que a partir de la unión de varias personas para lograr un objetivo en común es posible relacionar e integrar diferentes perspectivas respecto de un asunto. En este ámbito, un lugar destacado lo ocupan las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Resolución de Problemas, en tanto se promueve la organización de un grupo de estudiantes durante un tiempo prolongado para resolver un desafío, necesidad o problema a partir de diferentes áreas del conocimiento (Mineduc, 2019).

En ese marco, se consideró pertinente el involucramiento de la interdisciplinariedad para la propuesta didáctica no solo porque es un enfoque que tiene fuerte respaldo en las ciencias de la educación y en el currículum actual, sino porque se ajusta a la temática multidimensional de la identidad profesional docente, sobre todo si se quiere desarrollar a partir de una perspectiva narrativa biográfica.

IV. MARCO METODOLÓGICO

El capítulo relativo a la metodología contempla varios apartados. Para partir, se especificará el enfoque o perspectiva del estudio; luego, su alcance y diseño; más adelante, las técnicas e instrumentos de producción de información; con ello, se abordará la muestra y una caracterización de los sujetos participantes; después, se presentará la técnica de análisis de los significados y representaciones que portan los estudiantes del programa; casi al terminar se ahondará en el enfoque biográfico narrativo para comprender los cimientos teórico-metodológicos de la propuesta didáctica; y, finalmente, se mencionarán las consideraciones y/o compromisos éticos implicados en la investigación.

4.1. Enfoque

La presente investigación utiliza una metodología basada en el enfoque cualitativo, ya que parte del supuesto de que el mundo social es una realidad construida a partir de significados y símbolos, donde el investigador tiene el rol de captar el sentido atribuido por los actores sociales a determinado(s) aspecto(s) de esa realidad (Von Sprecher et al., 2007), en este caso principalmente de la profesión docente y cómo cada participante se inserta en esa identidad. En esa lógica, y tal como afirma Canales (2006), lo cualitativo "siempre trata de alcanzar la estructura de observación del otro, su orden interno, en el espacio subjetivo – comunitario, como sentidos mentales y sentidos comunes" (p. 19). Por lo mismo, se empalma con el paradigma hermenéutico que apela a una investigación centrada en el entendimiento e interpretación de los fenómenos desde su propia singularidad, lo que posibilita la construcción de teoría desde la misma empiria a través de métodos inductivos.

4.2. Alcance y diseño de la investigación

En cuanto al alcance del estudio, se considera exploratorio, ya que el fenómeno en cuestión, específicamente el sujeto de estudio -estudiantes con inclinación hacia la pedagogía que aún no ingresan a la formación inicial-, se ha investigado solo tangencialmente y es de interés por los motivos mencionados en apartados anteriores. El diseño es no experimental, ya que se pretende comprender el fenómeno en el contexto donde está inserto sin controlar ninguna variable. Y es transversal, en tanto se estudia el hecho en un solo momento.

4.3. Técnica e instrumento de producción de la información

El estudio de los significados y representaciones sociales acerca de la identidad profesional docente de los jóvenes que participaron en el Propedéutico UMCE 2023 se realizó, principalmente, a partir de un diseño documental, por cuanto a partir de un amplio corpus de documentos textuales se analizaron las visiones de este sujeto de estudio en torno al tema. Específicamente, se abordaron las cartas de presentación/motivación que enviaron para postular al programa, donde, además de presentarse, debían fundamentar su interés por estudiar pedagogía y ser profesor.

Para complementar esta información, se realizaron entrevistas semiestructuras y un grupo focal. En cuanto a la primera técnica, se destaca por su flexibilidad, poca rigidez y accesibilidad a novedades a través de preguntas provocadoras generales y de reforzamiento que abren el discurso respecto al tema en cuestión. En ese sentido, las interrogantes deben ser en un principio amplias, superficiales, impersonales e informativas para posteriormente profundizar en mayor grado. En relación a la segunda técnica, tiene por objeto "el análisis e interpretación de los sentidos de la acción –el sentido práctico individual–" (Canales, 2006, p. 279), pudiéndose catalogar como una *entrevista focalizada pluri-individual*, en tanto se construye una grupalidad subordinada a un esquema fijado por los objetivos del investigador y los turnos de habla.

En particular, el instrumento de investigación relacionado con la entrevista semiestructurada y el grupo focal constó de tres ejes principales. En primer lugar, como estas instancias también se insertaban en el comienzo del Programa, se incluyó una dimensión relacionada con la *inscripción en el programa*, que abordaba los canales de información, las motivaciones y expectativas y las dificultades de inscripción. En segundo lugar, se consideró la *propensión a estudiar pedagogía y ser profesor*, desglosada en las motivaciones para estudiar pedagogía, la autopercepción de las habilidades para ser docente y las experiencias previas relacionadas a la profesión. Y en tercer lugar, se abordan los significados y representaciones sobre la educación (y profesión docente), particularmente se profundiza en las percepciones sobre la escuela y la docencia[12].

[12] En el apartado de los Anexos se encuentra la pauta de la entrevista y el grupo focal.

4.4. Muestra

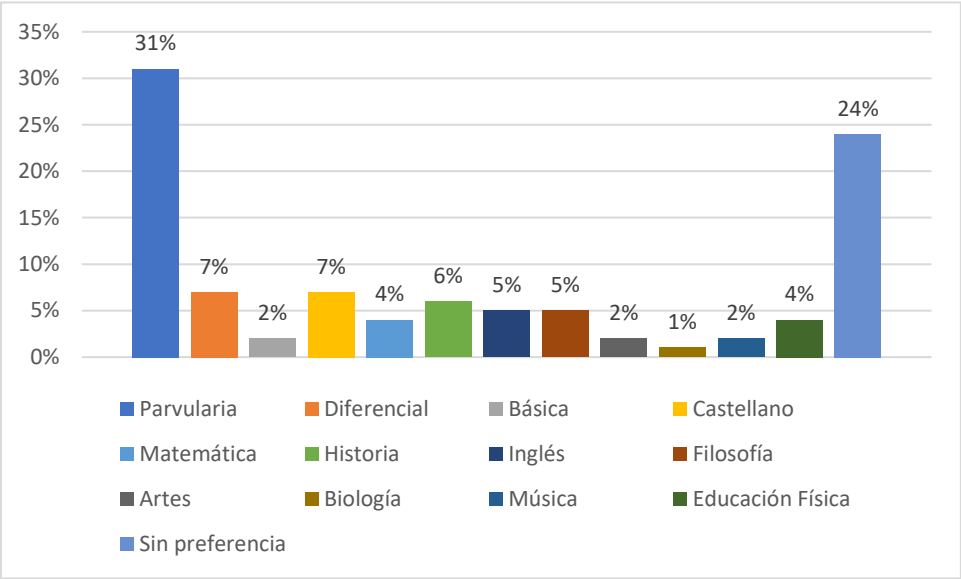
La muestra del análisis documental está compuesta por todos los estudiantes que postularon al Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023 enviando una carta de presentación/motivación, vale decir, 107 participantes[13]. A partir de ello, es posible hacer un primer acercamiento a las características de estos.

En primer lugar, respecto a características sociodemográficas se puede afirmar que la proporción de mujeres postulantes es mucho mayor que la de hombres, en una proporción de 72% a 26%; por su parte, un 2% de los participantes del programa se define como no binario. En relación al curso y la edad, predominan estudiantes que van en cuarto medio con un 54%, seguidos por los que van en tercero medio con un 41% y los que están en la modalidad dos por uno con un 5%; en general, la edad fluctúa entre los 16 y 17 años sin grandes diferencias. En cuanto a la zona de residencia, hay una gran dispersión, ya que se mencionaron 29 comunas, sin embargo, sobresalen Maipú, Santiago Centro, La Florida, La Pintana y Pudahuel. Un punto a destacar es la gran presencia de localidades que están fuera de la provincia de Santiago, como Peñaflor, Paine e, incluso, Melipilla. Esto demuestra la diversidad de realidades de las cuales provienen estos jóvenes, aunque un punto en común es que la mayoría vive en zonas periféricas de los centros económicos de la capital. Y, para terminar, la distribución de los estudiantes por tipo de establecimientos es la siguiente: un 60% pertenece a establecimientos públicos, ya sean municipales o de un servicio local de educación, y un 40% a instituciones particulares que reciben financiamiento estatal, principalmente fundaciones, donde existe una gran variedad de proyectos educacionales; por lo demás, no hay participantes que provengan de establecimientos particulares pagados.

En segundo lugar, relativo a las carreras que pretenden estudiar, la carrera con mayor concentración de preferencias es Pedagogía en Educación Parvularia, en tanto un 31% la escogió. Luego, mucho más abajo, continúa Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Educación Diferencial con un 7% de las menciones, Pedagogía en Historia con un 6% y Pedagogía en Inglés junto con Pedagogía en filosofía con un 5%. Cabe destacar que hay un alto porcentaje que no menciona alguna preferencia específica de carrera pedagógica (24%).

[13] Si bien ingresaron más participantes a esta instancia formativa, los que presentaron cartas en el tiempo oficial de postulación corresponde a esta cantidad.

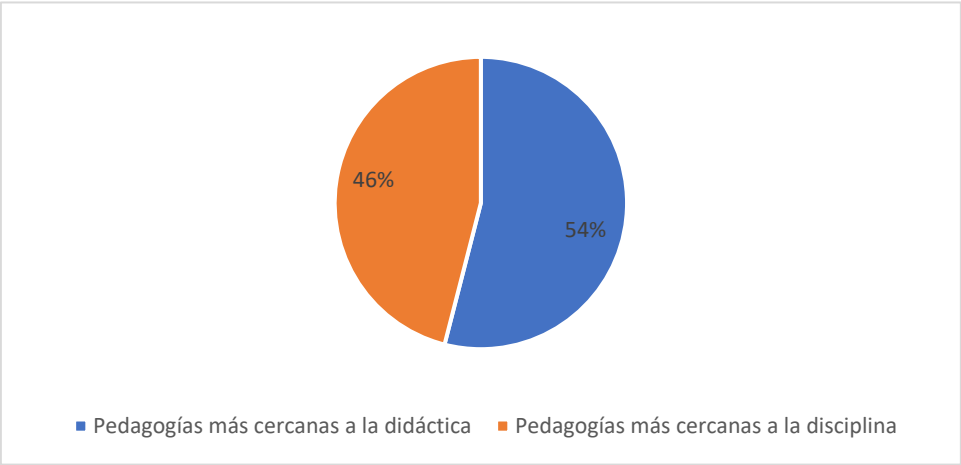
Gráfico 1: Carreras de preferencia según participantes Propedéutico, en porcentaje.



Fuente: Elaboración propia

Dado que en el marco teórico se visualizaron diferencias en la identidad docente dependiendo de la pedagogía estudiada, es pertinente dividir estas preferencias en las pedagogías cercanas a la didáctica (¿cómo enseñar?) y pedagogías cercanas a lo disciplinar (¿qué enseñar?). Se observa una distribución bastante equivalente entre ambas áreas, ya que las primeras, que contemplan Educación Parvularia, Diferencial y Básica, alcanzan un 54% de las preferencias y las segundas, que son las pedagogías disciplinares, logran un 46%.

Gráfico 2: Carreras de preferencia en los participantes según el enfoque de las carreras, en porcentaje.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la muestra de las técnicas de producción de información primaria, se realizaron en el mes de abril, previo al inicio del programa, cuatro entrevistas semiestructuradas y un grupo focal en función de la disponibilidad de los postulantes.

Tabla 3. Caracterización participantes de las entrevistas y grupo focal

Fecha	Liceo/comuna	Género/edad	Carrera de preferencia
25/04/2023	Particular subvencionado, San Ramón	Masculino	Matemáticas
25/04/2023	Particular subvencionado, Maipú	Femenino	Artes
26/04/2023	Particular subvencionado, Ñuñoa	Femenino	Educación Parvularia
26/04/2023	Municipal, La Pintana	Masculino	Educación física
27/04/2023	Particular subvencionado, Pudahuel	Masculino	Castellano
	Particular subvencionado, Ñuñoa	Femenino	Educación Parvularia
	Particular subvencionado, Ñuñoa	Femenino	Educación Parvularia
	Particular subvencionado, La Pintana	No binario	Música

Fuente: Elaboración propia

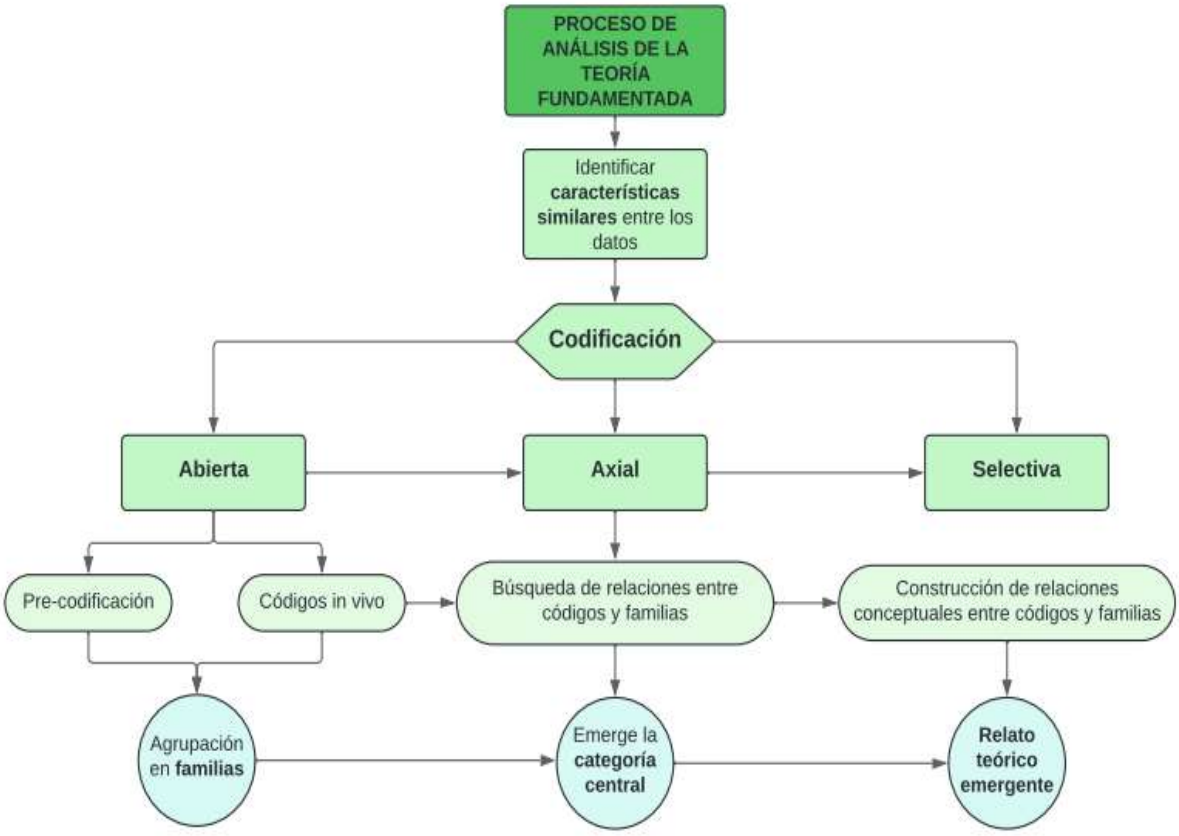
En definitiva, la muestra del estudio constó, por una parte, de todos los participantes a través de la utilización de un corpus documental o información secundaria proveniente de las cartas de postulación y, por otra, de ocho estudiantes, quienes accedieron a participar ya sea en entrevistas semiestructuradas o en un grupo focal.

4.5. Técnica de análisis de la información

La técnica de análisis de la información que se va a utilizar es la teoría fundamentada (Grounded Theory), que busca la comprensión de un objeto de estudio a partir de "las acciones y significaciones de los participantes de la investigación" (Charmaz, 2013, como se citó en Bonilla y López, 2016, p. 306).

El proceso comienza con la identificación de los atributos de los datos, vale decir, las cualidades o características que los hacen asimilables o distinguibles. Entonces los datos que comparten las mismas características se agrupan bajo un rótulo, subcategoría o código, situación que recibe el nombre de *codificación*. Este proceso consta de tres tipos: abierta, axial y selectiva. En la primera se generan códigos de dos fuentes: 1) la *pre-codificación* que corresponde a los códigos generados por la subjetividad del investigador, y 2) los *códigos in vivo* que representan las expresiones de los participantes que no pueden ubicarse o reducirse a un código por el momento. Seguido de ello, los códigos similares se comienzan a agrupar en *familias*. En el segundo tipo de codificación (axial), se busca activa y sistemáticamente la relación que guardan los códigos y las familias entre sí, con el fin de robustecer el entendimiento del fenómeno. Allí la categoría que tiene mayor número de relaciones con las demás adquiere el nombre de *categoría central*. Por último, el tercer tipo de codificación (selectiva) tiene que ver con la relación conceptual que poseen las *familias*, pero ahora concretizándose en una teorización, lo que implica la construcción de un relato a partir del ordenamiento de ciertas proposiciones. En definitiva, la idea es generar una teoría sustantiva y emergente a partir de los datos, que obviamente en esta investigación va a encontrar un análisis y discusión con la literatura conceptual y empírica revisada en el marco teórico.

Figura 14. Proceso de análisis según la teoría fundamentada



Fuente: Elaboración propia

Considerando los hallazgos de este análisis, se va a construir una propuesta didáctica que desarrolle competencias para la producción escrita en función de la configuración de una identidad docente, específicamente a través del enfoque biográfico-narrativo.

4.6. Propuesta didáctica: enfoque biográfico narrativo

El enfoque que subyace a la propuesta didáctica se denomina *biográfico narrativo*. Su pertinencia radica en el uso extendido que ha tenido en las últimas décadas, puesto que, según algunos autores, está íntimamente relacionado con la identidad docente (Bolívar et al., 2005; Mórtola, 2006; Díaz, 2007).

Desde esta perspectiva, la identidad puede ser concebida como una narración, ya que, por una parte, presenta los componentes de un relato -trama argumental, secuencia temporal,

personajes, ambientes y situaciones- y, por otra parte, al contar su propia historia el sujeto constituye la imagen de sí mismo (Ricoeur, 1996, como se citó en Bolívar et al., 2005). En otras palabras, en la misma acción de narrar sus vivencias la persona re-crea los recuerdos del pasado con el fin de darles sentido e inventar un yo reconocible.

De esta manera, una narración autobiográfica más que un recuento cronológico es "dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es" (Bolívar et al., 2005). En el fondo, es una reconstrucción de los recuerdos del pasado a partir de los significados del presente, los cuales están operando en función del futuro. Este balance entre los tiempos del sujeto expresa el dinamismo que implica la construcción de identidad y, por tanto, su carácter existencial, situado y retrospectivo, donde el pasado se convierte en memoria y el presente en acción.

Una de sus características principales es que contempla una diversidad de técnicas y fuentes para obtener información sobre la propia vida. En particular, según la clasificación de Huichim y Reyes (2013), se dividen en *documentos personales*, que no están influenciados por el investigador y poseen un alto valor afectivo y simbólico para el sujeto, y *registros biográficos*, donde puede intervenir un tercero para hacer emerger el material. En el primer tipo se cuentan escritos autobiográficos, diarios personales, cartas, anales o crónicas, memorias, fotografías, contenido audiovisual, utensilios personales. En el segundo pueden realizarse entrevistas, conversaciones, notas de campo, biogramas, historia oral, relatos de familia. Para la propuesta didáctica se contempla la construcción y/o utilización de documentos personales.

Ahora bien, un punto relevante sobre la narración como creadora de identidad es que conlleva abundante reflexividad, puesto que el autodescubrimiento de los significados que portan los acontecimientos requiere de una mirada crítica que les otorgue sentido a partir de una conciencia que observe qué y cómo se ha aprendido para hacer algo con ello (Ardiles y César, s/f).

En ese marco, así como en una secuencia narrativa hay un conflicto que sigue a la situación inicial, en el relato autobiográfico se registran incidentes críticos[14] (Fernández, 1995, como se citó en Huichim y Reyes, 2013) que son encrucijadas o momentos vitales donde el itinerario biográfico de la persona toma un rumbo distinto a causa de desafíos, tomas de consciencia, decisiones o necesidades de adaptación. Aquí lo importante no es solo identificar la ocurrencia del cambio, sino también comprender reflexivamente qué lo ha concatenado en ese momento y evaluar sus consecuencias.

En definitiva, este enfoque es idóneo para desarrollar y fortalecer la propia identidad docente, o de cualquier vocación o proyecto de vida, en tanto al contar historias no solo se registran momentos vitales, sino que también se toma consciencia de una forma significativa y coherente de los acontecimientos que conducen a la elección profesional. Además, como permite cambiar formas de pensar y actuar gracias a su componente reflexivo, es conveniente utilizarlo permanentemente para el desarrollo personal y laboral. En el fondo, propicia el cuestionamiento de las propias competencias y acciones, tomar conciencia de lo que se sabe y necesita aprender, desear un cambio y establecer compromisos y metas a alcanzar (Reis y Climent, 2012).

4.7. Consideraciones éticas

Para finalizar el capítulo correspondiente al marco metodológico, es importante mencionar las consideraciones éticas implicadas en este estudio. Sobre la base del valor que supone la investigación sobre los significados y representaciones sociales de la profesión docente por parte de los participantes del Propedéutico UMCE 2023, se distinguen cuestiones éticas en la selección de la muestra, en la invitación a participar, en el tratamiento de la información y en la retribución al sujeto de estudio y comunidad interesada.

Referente a la muestra, se hizo una selección equitativa de los participantes del estudio, puesto que, en el caso de las cartas de presentación, se consideró la totalidad de las misivas enviadas, independiente de las características que cada una poseía, y en cuanto a las

[14] Este término se ha nombrado de diferentes formas, por ejemplo, para Huberman et al. (2000) son continuidades y discontinuidades en las trayectorias; para Kornblit (2007) se pueden denominar puntos de viraje, el momento bisagra, carrefour o punto de inflexión.

entrevistas y grupo focal, se ejecutaron a partir de la disponibilidad de tiempo y voluntad de los postulantes, por lo que hubo total libertad para participar sin mediar una consecuencia negativa en el marco de su aceptación en el programa.

Por su parte, la invitación a ser parte del estudio se realizó, en el caso de las cartas, a partir de la aceptación de un consentimiento informado que fue presentado en una sesión del Propedéutico. En estricto rigor, este documento fue leído y explicado al grupo por parte del investigador responsable, procediendo a firmarse individualmente. En términos específicos, la carta de consentimiento informado incluía: la presentación del estudio y sus objetivos, el nombre del investigador y su pertenencia institucional, las condiciones de participación como los beneficios, la voluntariedad, la confidencialidad y el conocimiento de los resultados, y, por último, la aceptación informada de ser parte de la investigación a través de la escritura del nombre y la firma. En el caso de las entrevistas y el grupo focal, se invitó por medio de correos electrónicos y mensajería de *WhatsApp* a las reuniones vía online bajo la plataforma *Zoom*, donde con plena libertad los estudiantes escogían en un *Formulario de Google* el día y horario que les acomodaba para asistir. En esa instancia, se les comunicó y aceptaron la grabación del audio con fines netamente investigativos.

Ahora bien, con el fin de resguardar la información personal de cada participante, el tratamiento de los datos ha sido completamente anónimo, ocupando solamente información de carácter educacional para enriquecer el análisis de los resultados y hallazgos. Esto se refiere exclusivamente a la mención de la carrera de preferencia, por cuanto es una variable que incide en el tema abordado.

Por último, y dado que también está estipulado en el consentimiento informado, los participantes del estudio tienen derecho a conocer los resultados de la investigación, para lo cual se dejó un correo de contacto. Además, como retribución a la disposición del Programa Propedéutico UMCE 2023 por apoyar la investigación, se realizará una entrega del estudio terminado con el fin de contribuir al trabajo que realizan año a año por los jóvenes y la docencia en el país.

V. RESULTADOS Y HALLAZGOS

En consonancia con los objetivos específicos, el presente capítulo contempla una serie de apartados. Para comenzar, se van a describir los significados y representaciones que los participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023 manifestaron en sus cartas de presentación respecto a su relación con la profesión docente. Posteriormente, estas visiones se van a contrastar y/o complementar con los discursos emanados por parte de algunos postulantes a partir de entrevistas y un grupo focal. Y, finalmente, se va a reflexionar sobre las continuidades y discontinuidades, alcances y proyecciones, de los resultados de este estudio y la investigación especializada hasta el momento. Todo ello con el fin de sentar las bases teóricas y empíricas de la propuesta didáctica.

5.1. Análisis a partir de las cartas de motivación

A partir del análisis -en términos de codificación abierta y axial- de los discursos presentes en las cartas de motivación de los participantes del Programa, emergieron tres grandes macro categorías desglosadas en sus correspondientes subcategorías. Aquello se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 4: Categorías y subcategorías emergidas del discurso de los participantes del Programa, a partir de sus cartas de motivación

Categorías	Subcategorías
1. Conocimientos, experiencias y relaciones con el mundo de la educación/pedagogía	1.1. Habilidades afines a la profesión docente.
	1.2. Conocimientos formales sobre el saber pedagógico.
	1.3. Experiencias cercanas al rol docente.
	1.4. Influencia de la familia y/o cercanos.
	1.5. Influencia de los docentes.
2. Intenciones en la decisión de ser docente	2.1. Motivaciones para estudiar pedagogía/ser profesor.
	2.2. Vocación.
	2.3. Surgimiento (temporal) del interés por la pedagogía.
	2.4. Propósito en la pedagogía.
3. Representaciones sobre el campo educacional y pedagógico	3.1. Visión general sobre el mundo educativo y sus actores.
	3.2. Estatus social del docente.

Fuente: Elaboración propia

5.1.1. Conocimientos, experiencias y relaciones con el mundo de la educación/pedagogía

La primera dimensión apunta a todo el bagaje previo que poseen los estudiantes y que constituye la base desde la cual emergen sus significados sobre la profesión docente y su identidad. En ese marco, se registran habilidades, conocimientos, experiencias cercanas al rol docente, la influencia de la familia y, por supuesto, de los profesores.

Los postulantes al programa, en su mayoría, consideran tener las aptitudes para ser docente, las que se reflejan principalmente en la capacidad para enseñar o explicar un contenido de manera clara y efectiva. Incluso, algunos indican que se pueden adaptar a la diversidad del aula implementando estrategias didácticas que consideren distintos estilos de aprendizaje. Otro aspecto que relevan es su liderazgo grupal y la empatía hacia los demás.

> "Me apasiona tener un “público” y exponer con palabras sencillas, de una forma en la que todas/os/es puedan entender lo que digo" (Participante sin preferencia por una carrera, pero cercana a asignaturas humanistas)

> "quiero aprovechar esta oportunidad para destacar mis facilidades para enseñar a otras personas. He sido testigo de cómo mi capacidad para comunicar de manera clara y efectiva, adaptándome a diferentes estilos de aprendizaje, ha contribuido a su progreso y desarrollo" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Física)

> "muchos compañeros de clase y profesores me han dicho que tengo grandes habilidades al momento de explicar contenidos (...) Tengo habilidades de liderazgo y empatía, entiendo que no todos tienen la misma facilidad para comprender que el resto" (Participante sin preferencia por una carrera)

Tal como se puede inferir de las citas anteriores, las habilidades afines a la profesión docente se han ido desarrollando a través de la práctica y no necesariamente por medio de un saber formalmente dirigido. Sin embargo, existe un grupo de estudiantes que sí ha tenido la oportunidad de recibir un conocimiento formal en la especialidad técnico profesional que estudian en sus establecimientos: Atención de Párvulos. Allí han aprendido sobre el funcionamiento y desarrollo tanto cognitivo como socioemocional durante la infancia.

"Mis estudios de Atención de Párvulo me han enseñado a relacionarme con los niños, sobre sus derechos, y en especial en la asignatura Actividades Educativas para Párvulos, donde he aprendido sobre el desarrollo emocional de los niños y el funcionamiento de sus habilidades cognitivas, lo que puede ser una gran herramienta para mis futuros estudios" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Básica)

Por su parte, en muy pocos casos existe una autonomía en el aprendizaje, pero cuando se ha dado aporta en la visión de sí mismo como docente.

"informarme acerca de la educación y algunos de sus personajes, los cuales cambiaron la forma de ver e impartir la educación a lo largo de estos años, (esto) con el objetivo de adquirir los conocimientos y herramientas necesarias para desarrollar la mejor versión de mí misma como futura docente" (Participante con interés por Pedagogía en Educación parvularia)

En cuanto a experiencias cercanas al rol docente, indiscutiblemente la enseñanza o el reforzamiento a pares con dificultades en sus procesos de aprendizaje se instala como la práctica más vivenciada. Incluso, en algunos casos esta experiencia se ha cristalizado en una especie de institucionalización, donde el profesor da la confianza para que hagan tutorías, clases o apoyo en otros cursos. Es más, un estudiante en su carta indica que el docente implementó un taller para enseñarle a preparar una clase.

"sin darme cuenta durante un tiempo estuve ayudando en guías y haciendo mini grupos de estudio en matemáticas, y me encantaba cuando me entendían mejor que a la misma profesora, se sentía verdaderamente satisfactorio. Hace muy poco comencé con tutorías de matemáticas, límites, derivadas e integrales, y PAES de matemática, en las cuales la verdad me ha ido muy bien" (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

"Esto a causa de la gran posibilidad que me brindó mi ex profesora de matemáticas de esos tiempos, dándome oportunidades para enseñarle a mis compañeros, gracias al gran rendimiento que mostraba en la asignatura y a la facilidad que se me daba para explicarle a los demás. Tomándole el gusto a esto, mi profesora optó por crear un taller en el que se me enseñaba a elaborar una clase para mis compañeros de la mejor

> forma posible, mostrándome así algunas cosas respecto a lo que implica la docencia. Tras mostrar entusiasmo, mi profesora siguió dándome más oportunidades para aprender y sentirme un futuro docente. Tuve la posibilidad de enseñar matemáticas a cursos diferentes y apoyarlos, confirmando mi deseo de querer ser profesor" (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

Otra experiencia cercana al rol docente tiene que ver con el liderazgo escolar, por ejemplo, se menciona la participación e involucramiento en el centro de estudiantes.

> “fui presidente del centro de estudiantes 2022 y actualmente me estoy repostulando para el mismo cargo porque me gusta hablar, tener una opinión y el lujo de obtener más información que otras personas para luego poder explicarla y exponerla.” (Participante sin preferencia por una carrera, pero cercana a asignaturas humanistas)

Además de lo anterior, surgen instancias cercanas al quehacer docente externas al establecimiento educacional, por ejemplo, en la familia al cuidar y/o educar a hermanos menores, en talleres deportivos al apoyar al monitor con los más pequeños. Todas estas experiencias contribuyen a la decisión de estudiar pedagogía, especialmente ligadas a las pedagogías más didácticas.

> “He tenido la oportunidad de cuidar a mi sobrino y hermano desde que son bebés recién nacidos y siempre disfrute de cuidarlos” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

En relación a las influencias para escoger la profesión docente, destaca preponderantemente el papel de los profesores durante la vida escolar. La admiración hacia ciertos educadores no se restringe solo a un aspecto, sino que confluye una multiplicidad de factores que los hacen significativos. En primer lugar, estos docentes inspiran o transmiten una gran vocación por la enseñanza, vale decir, bajo los términos utilizados por los participantes, se caracterizan por mostrar pasión, amor y dedicación hacia el aprendizaje de sus estudiantes. En segundo lugar, y ligado a lo anterior, presentan un carácter humanizador, vincular y afectivo en sus relaciones pedagógicas, donde, junto con mostrarse cercanos y preocupados por la situación de cada educando, asumen un papel de orientación motivacional hacia la

identificación y el logro de metas de los jóvenes. Estas cualidades son sumamente relevantes para encantarse con la profesión, según los escritos.

> "tuve la maravillosa experiencia de toparme con profesores que adoran sus asignaturas y expresan la pedagogía con una vocación que nunca había visto. Veía en ellos el encanto y el agrado por su trabajo, esa pasión por enseñar, así como los conocimientos que ellos manejaban cautivaron mis intenciones y me hicieron pensar que la pedagogía era algo que podía complementar este vacío que había en mi vida sobre el estudio del pasado" (Participante con interés por Pedagogía en Historia)

> "Por inicios del octavo mes del año, echaron a mi profesor de inglés, nos dijeron que él había renunciado, no obstante, todos sabíamos que eso era mentira (…) Un par de semanas después de esto subió una historia de Instagram con palabras que marcarían mi forma de ser: 'creo que lo que más extraño de ser docente no es enseñar el verbo *to be*, lo que más extraño es enseñarles a ser personas, enseñarles a tener metas y sueños que por imposible que sea cumplirlos estén dispuestos a intentarlo, enseñarles a razonar y tener un pensamiento crítico que los ayude a sobrevivir en esta sociedad'. Cuando leí esas palabras a través de una historia me puse a llorar, de forma silenciosa lágrimas salían cuando finalmente me daba cuenta de por qué siempre estuve tan interesada en ser profesora" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

En tercer lugar, estos docentes admirados tienen una forma atractiva de impartir sus clases, ya sean contenidos, habilidades, experiencias prácticas de aprendizaje, entre otras. Y, en cuarto lugar, como ya se vislumbraba en la temática de experiencias cercanas al rol docente, estos profesores potencian las habilidades que poseen para enseñar y, además, los incentivan a seguir la profesión.

> "Entre mis opciones está el ser profesor de un ramo humanista, porque durante toda mi enseñanza básica y media, mis mejores profesores han sido de lenguaje, filosofía o historia, me han hecho amar el humanismo, amar leer, investigar y tener dudas sobre absolutamente todo, siempre quiero llegar al más allá de las cosas" (Participante sin preferencia por una carrera, pero cercana a asignaturas humanistas)

En el fondo, los docentes que tuvieron en la escuela se convierten en modelos concretos a seguir y en una de las causas más importantes para elegir la profesión docente.

Ahora, aunque en menor medida, también existe una influencia de parte de la familia, específicamente en aquellas donde existe algún miembro cercano que esté vinculado al trabajo en el ámbito de la educación. Quienes mencionan este factor relatan que, al vivenciar y observar este quehacer docente de sus padres, tíos, entre otros familiares, se contagian de esa dedicación y compromiso, por lo que, de alguna forma, quieren seguir con aquel legado.

> “He tenido la fortuna de crecer en un entorno donde he podido presenciar de cerca la labor de mis padres, quienes son profesores de Educación Física. Su dedicación y pasión por su trabajo han sido una fuente constante de inspiración para mí. He sido testigo de cómo su compromiso ha impactado positivamente en la vida de sus estudiantes, promoviendo el amor por la actividad física y el desarrollo de habilidades motoras fundamentales. Me comprometo a seguir su ejemplo y a honrar su legado a través de mi propio trabajo como futura educadora física" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Física)

> "Mi deseo desde muy pequeña siempre fue llegar a ser profesora, diría que eso lo ocasiona mi tía al ser ella profesora y el yo tratar así mismo de inspirarme en eso" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

> "muchas personas en mi círculo social han sido docentes y para mí son personas que me inspiraron a querer seguir con la tradición, ya que sería una forma de honrarles" (Participante con interés por Pedagogía en Historia)

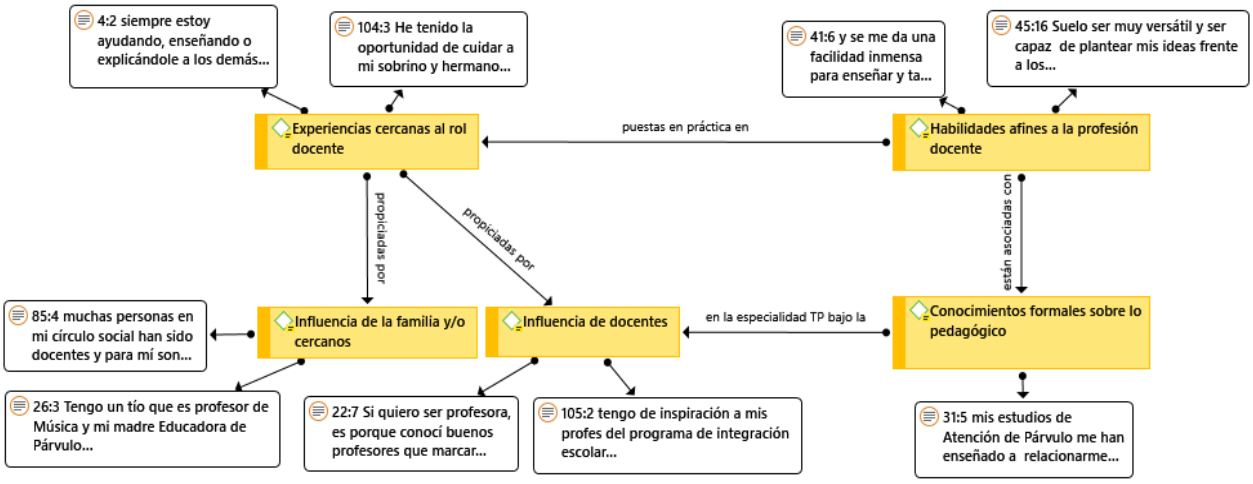
A pesar de que es sumamente positiva la influencia de parte de la familia para ser docente, se advierte un caso que pudiera mostrar una realidad subrepresentada, como es la presión de la familia por querer que sus hijos se ajusten a ciertos estándares de prestigio social y no estudien pedagogía. Allí la convicción de la estudiante, y nuevamente la influencia de profesores, es la que guía su decisión.

> "(…) Hasta que un día en octavo básico mi profesora de lenguaje me dijo que yo podría ser una buena profesora en cualquier rama humanista (…) A finales del año 2019 tuve un evento que resultó ser traumático, relacionado directamente con mi

familia y planteándome de nuevo qué hacer con mi vida, ya que analizando mi situación, yo no quería ser una abogada conocida ni una jueza que se limitara a cumplir la ley, quienes deseaban eso era toda mi familia, una familia que me exigía ser una chica perfecta que no sale de casa, que estudia hasta llorar del cansancio, una chica que debe ser "femenina" pero no lo suficiente como para que la miren en la calle" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano o en Historia)

En definitiva, en esta dimensión se aprecia que existe un amplio y rico espectro de experiencias y relaciones con el mundo docente y pedagógico que han posibilitado que se escoja como su opción profesional. Por otro lado, los conocimientos y habilidades afines surgen más bien de la práctica y son contados los casos en que hay saberes formales, reducidos estrictamente a la especialidad técnico profesional Atención de Párvulos.

Figura 15: Conocimientos, experiencias y relaciones con el mundo de la educación/pedagogía



Fuente: Elaboración propia en Atlas ti

5.1.2. Intenciones en la decisión de ser docente

La segunda dimensión da cuenta del proyecto de ser docente, es decir, de las intenciones que impulsan esta decisión. Por una parte, se abordan las diversas motivaciones para estudiar una carrera ligada a la pedagogía, donde la vocación, asociada a un surgimiento temprano, adquiere un lugar central, y, por otra, los propósitos que se desean llevar a cabo en el mundo educacional.

Si se considera la división entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas, las primeras predominan prácticamente en la totalidad de los discursos provenientes de las cartas de presentación de los participantes. Una de las razones que más representa la voluntad de ser profesor de estos estudiantes es el gusto y/o la satisfacción de enseñar, reflejado en el disfrute generado al entablar interacciones o relaciones de aprendizaje.

Ahora bien, hay diferencias notorias entre los estudiantes que quieren ingresar a una pedagogía más cercana a la didáctica y otra más tendiente a lo disciplinar. En general, entre los primeros se evidencia una gran afinidad con la infancia, donde no solo se quiere contribuir a su desarrollo integral, sino también vivenciar y compartir en esta etapa de su vida.

> "mi primera opción es la carrera de Pedagogía en Atención de Párvulos por los siguientes motivos. En primer lugar, me divierto y soy feliz al estar en contacto con los niños. En segundo lugar, me gusta enseñar y tener disposición para el resto. En tercer lugar, sé que haciendo lo que me gusta daré lo mejor de mí y me ayudará a ser alguien para mi futuro" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> "Quiero estudiar pedagogía en educación parvularia, porque para mí es una de las etapas más lindas e importantes de un niño, están recién conociendo el mundo y sus maravillas, a través de juegos ellos pueden ir descubriendo un mundo de cosas, y conocerse a ellos mismos, lo que les llama la atención, el color más bonito, si son más de jugar con las letras y números o de pintar, armar y hablar, todo niño tiene habilidades diferentes y en la educación parvularia pueden ir potenciando sus mejores destrezas para un futuro" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

Dentro de este grupo más cercano a la didáctica, se encuentra la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial que tiene sus propias motivaciones intrínsecas. La propia experiencia cercana a la exclusión educativa en términos más sustantivos que formales, es decir, la no consideración de sus formas de aprendizaje, produjo una profunda huella que se convierte en un gatillante para como profesional apoyar los procesos educativos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

"(…) Pero luego me cambié a un colegio público donde el PIE era sumamente ausente. Nunca me llevaban a la sala para reforzar mi aprendizaje, cuando notoriamente tenía problemas de escritura y de otras materias. Así estuve hasta 8° básico. De toda la educación básica solo recuerdo que me hacían las pruebas para ver si seguía adentro o no, pero nunca recibí la ayuda que necesitaba ni el apoyo en sala. Esto me incentivó para ser educador, para que ningún adolescente tenga que sufrir por un sistema que no funciona adecuadamente" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Diferencial)

Ahora, entre los segundos (más cercanos a las pedagogías disciplinares), se observa plenamente un interés por la asignatura en la que van a especializarse, llegando en algunos casos a mostrar una gran pasión por ella. Teniendo en cuenta la intensidad de este vínculo, el sentido de la enseñanza se ve nutrido mayormente por la disciplina a impartir.

"Algo que también tengo desde pequeña es el gusto por el arte, me encanta pintar, dibujar e informarme respecto al tema, considero que es una gran forma de transmitir ideas y sentimientos que a veces es complicado transmitir de forma oral. El arte es fundamental para ampliar la visión que tenemos del mundo por lo que me encantaría poder combinarlo con mi deseo de enseñar, quiero que los estudiantes exploren y expresen su creatividad" (Participante con interés por Pedagogía en Artes)

"mi motivación para ser profesor se debe a mi pasión que siento por el deporte, me gusta la vida sana, me gusta compartir lo que sé y lo que voy aprendiendo con el paso del tiempo" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Física)

Un punto de suma relevancia en términos de las motivaciones intrínsecas, que es transversal y va más allá de la distinción entre pedagogías más cercanas a lo didáctico y más cercanas a lo disciplinar, tiene que ver con la vocación. Para los estudiantes que se inclinan hacia la pedagogía, la vocación es el motor que impulsa en términos subjetivos, afectivos y emocionales la decisión de ser profesor. En ese sentido, se asocia a términos como pasión, sentimiento, sueño, deseo, amor, felicidad e, incluso, nobleza, donde la entrega hacia otro es fundamental.

"logré adquirir pasión, una vocación única que los profesores dedicados pueden llegar a tener (…) Aún no estoy seguro de lo que me deparará el futuro, pero sí puedo, tengo el deseo y la vocación para entregarlo todo a las personas que lo necesiten"" (Participante con interés por Pedagogía en Inglés)

"siento vocación por esto, ya que tengo ese sentimiento que nace dentro de mí al momento de explicar las cosas" (Participante sin preferencia por una carrera)

“el deseo por especializarme en el ámbito de la pedagogía, para poder llevar a cabo la que creo que es una de las vocaciones más nobles e importantes que existen, no tengo palabras para describir el sueño que tengo de ser profesor" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

"mi compromiso con este programa UMCE es honesto, porque mi interés y amor por ser profesora es un objetivo para mí" (Participante con interés por Pedagogía en Historia)

En consonancia con este componente vocacional tan intenso, algunas voces perciben esta decisión profesional no solo circunscrita al ámbito del estudio o del trabajo, sino que irradiando toda su vida: es su proyecto de vida. Por lo mismo, el surgimiento en términos temporales de la idea de estudiar esta carrera en general es bastante temprano.

"Esta es la carrera que quiero para mi vida, ya que es lo que me gusta y lo que me hará feliz y ejerceré por vocación" (Participante sin preferencia por una carrera)

"para mí la pedagogía en ingles no es una oportunidad, sino que un proyecto de vida" (Participante con interés por Pedagogía en Inglés)

"Es que desde chica quería ser profesora, si me preguntaban ‘¿qué quieres ser cuando grande?’, era pedagogía. Entonces, cuando fui creciendo con la idea que tenía en la cabeza, como que nunca lo dudé mucho” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Básica)

“Siempre he tenido la ilusión de estudiar pedagogía, pero no sé bien cómo va a ser” (Participante con interés por Pedagogía en Biología)

Además, como la vocación posee este componente tan socioemocional y afectivo, quienes han tenido la posibilidad de hacer prácticas ligadas a su especialidad técnico profesional de Atención de Párvulos dan cuenta que la experiencia confirma esta disposición hacia la pedagogía.

> "Con la práctica de tercero medio el año pasado me di cuenta que tengo vocación para los niños y niñas" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

En cuanto a motivaciones extrínsecas, se observa, aunque de manera muy aislada, la idea de acceder a oportunidades laborales con el fin de mejorar las condiciones materiales del hogar, en el fondo, convertirse en profesor o en un profesional es una forma de superar la pobreza y/o ascender socioeconómicamente. Esta motivación se encuentra principalmente en estudiantes con interés por Pedagogía en Educación Parvularia, lo que se correlaciona con quienes presentaron una situación socioeconómica vulnerable en sus cartas.

> "por eso quiero estudiar para poder trabajar en lo que me gusta y ayudar a mi papá, que es jubilado, y cuidar de una adulta mayor que es mi abuela de 98 años" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> “también me ayudará a crecer, relacionarme y apoyarme sobre la carga que llevo encima de querer ser profesional (...) sé que así mi vida podrá desarrollarse haciendo lo que me gusta y con condiciones de vida mucho mejores" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

Ligado a las motivaciones, pero con un mayor énfasis en las intenciones y expectativas al ejercer la carrera, aparecen los propósitos en la pedagogía. Estos permiten conocer los elementos que relevan de la profesión y, por ende, comprender desde dónde incipientemente se posiciona su identidad docente.

A nivel general, existe un consenso respecto de que al ser profesor se pretende educar, formar, enseñar, a las nuevas generaciones, realizando con ello una contribución hacia su desarrollo. Sin embargo, cabe precisar que esta noción general de *educar* pocas veces está relacionada netamente a la transmisión de conocimientos, sino que más bien se entiende como multidimensional o integral. En ese marco, se pone foco especialmente a la educación valórica o moral, lo que da cuenta, como se vio en la subcategoría de *influencia de los docentes*, que en

su proceso educativo esta formación actitudinal fue sumamente significativa y que se desea reproducir en sus prácticas.

> "el sueño que tengo de ser profesor no es simplemente para enseñar contenido, sino que transmitir valores y cambiar vidas para hacer una diferencia en una sociedad cada vez más desigual" (Participante con interés por Pedagogía en Historia)

> "entregando herramientas a través de diversos valores como el respeto, el amor, la tolerancia, la perseverancia y todo aquello que pueda contribuir a ser una persona que sea un aporte positivo dentro de la sociedad" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

A su vez, y en términos más específicos, se aboga por la impartición de metodologías más actuales y el desarrollo de habilidades que estén en consonancia con los intereses y necesidades de los educandos, por ello se mencionan frecuentemente la utilización de metodologías activas, participativas e inclusivas, complementadas con las habilidades para la vida, habilidades del siglo XXI, habilidades blandas, competencias comunicativas para un mejor desenvolvimiento en contextos, entre otras.

> "Me enfocaría en su aprendizaje, intentaría proporcionar una educación centrada para lxs estudiantes, enfocándome en innovar en los métodos de aprendizaje, adaptándome a la necesidad y formas de aprendizaje de cada niñx y adolescente, aportar desde un enfoque didáctico, ya que, todos los niños aprenden de distintas formas y eso es algo que la mayoría de los educadores pasan por alto, debido a que se puede aprender tanto visual, auditivo, táctil, kinestésico." (Participante con interés por Pedagogía en Educación Diferencial)

> "Quiero poder ayudar a los niños y niñas de bajos recursos que aprendan a leer, escribir, que aumenten su vocabulario y no se queden solo con las palabras que escuchan en su día a día, mejorar su concentración y que entiendan que leer es un arte" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Básica)

> "hoy en día hay muchas variables como, por ejemplo, temas fuertes como ser transgénero, tu sexualidad, el hecho del cambio de género, el bullying, entre otras, distintos temas que uno tiene que estar relacionado, informarse para apoyar y cooperar

en este proceso a tus alumnos y no hacerlos sentir excluidos, no hacerlos sentir mal por algo que no está mal, ayudarlo a que se acepte y acepte como es" (Participante sin preferencia por una carrera)

Lo anterior tiene como fin impactar en la vida de los estudiantes. Por una parte, se quiere ser parte de un incremento en la calidad de la educación, de hecho, ser un garante del derecho a la educación, y, por otra, se quiere impactar positivamente motivando hacia el aprendizaje, vale decir, con este tipo de metodologías y desarrollo de habilidades existiría un mayor interés de parte de los estudiantes hacia la educación escolar. Un punto importante dentro del rol motivacional que desempeña el docente tiene que ver con la idea de ser un orientador para la búsqueda y el logro de metas por parte de sus estudiantes, en el fondo, el docente es un agente inspirador para conducir sus proyectos u objetivos.

“Es importante señalar que los niños y niñas son sujetos de derecho desde que nacen y uno de ellos es recibir una educación de calidad, es aquí donde quiero ser parte de esta formación y ser garante de cada uno de estos derechos" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

"los jóvenes no necesitamos que nos enseñen a seguir un sistema tradicional que nos limite, sino que nos motiven a buscar nuestro propio camino. Que nos brinden las herramientas necesarias para que seamos personas autónomas, críticas y reflexivas” (Participante sin preferencia por una carrera)

“por ejemplo, quiero ser un profesor que inspire a sus estudiantes a mejorar constantemente y que sigan sus pasiones y sueños, además de también darles la confianza de acercarse a mí si tienen alguna duda o se les dificulta algo sin miedo ni vergüenza” (Participante con interés por Pedagogía en Filosofía)

"En sí, me gustaría formar personas, enseñándoles y ayudándoles a buscar nuevas herramientas que puedan utilizar en el día a día e ir contribuyendo de una manera diferente, compresiva y divertida, diseñando proyectos, actividades, y obteniendo una convivencia positiva entre los alumnos y maestros” (Participante sin preferencia por una carrera)

A nivel más macro, se quiere ser un agente de transformación social, se ve como una profesión con gran alcance a nivel extraescuela a partir de la formación de las futuras generaciones del país, con lo cual se podría impactar positivamente en la sociedad, desestructurando ciertas prácticas y sistemas ya instalados, donde se quiere partir por reemplazar el sistema tradicional de enseñanza.

> "Elegiré pedagogía porque creo que estamos a tiempo de cambiar el mundo con las nuevas generaciones, de formar personas con una opinión y un pensamiento crítico" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

> "me gustaría ser un agente de cambio en educación aprendiendo nuevas metodologías que sean innovadoras y creativas, que los estudiantes se motiven por aprender y tengan ganas de asistir todos los días a clases" (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

Un punto que no se menciona tantas veces a nivel explícito, pero que sí se infiere de lo demás, tiene relación con la formación de vínculo en el aula y apunta eminentemente al establecimiento de un lazo de confianza entre profesor y estudiantes, donde estos últimos tengan la seguridad de poder contar con alguien más allá de lo académico, es decir, en aspectos diversos de la vida. Aquello se enlaza con el rol de educador o formador y con la primacía que se le da a los aspectos valóricos e integrales en la educación.

> "por ejemplo, quiero ser un profesor que inspire a sus estudiantes a mejorar constantemente y que sigan sus pasiones y sueños, además de también darles la confianza de acercarse a mí si tienen alguna duda o se les dificulta algo sin miedo ni vergüenza" (Participante con interés por Pedagogía en Filosofía)

> "Quiero poder lograr dejar una huella y un aprendizaje significativo en mis estudiantes y saber que pude aportar algo en sus vidas, así como mis profesores aportaron en la mía" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

Incluso, se ven atisbos de una relación más horizontal profesor estudiantes, en tanto una postulante dice que no solo quiere enseñar, sino que también aprender de ellos, lo que podría ser una de las características del cambio que pretenden realizar, en este caso desde un liderazgo tradicional hacia uno colectivo.

"(…) y sí, me gustaría enseñar, pero también aprender con el paso del tiempo cada cosa que tengan los alumnos que aportar, debido a que ellos con su participación activa crean una clase dinámica" (Participante sin preferencia por una carrera)

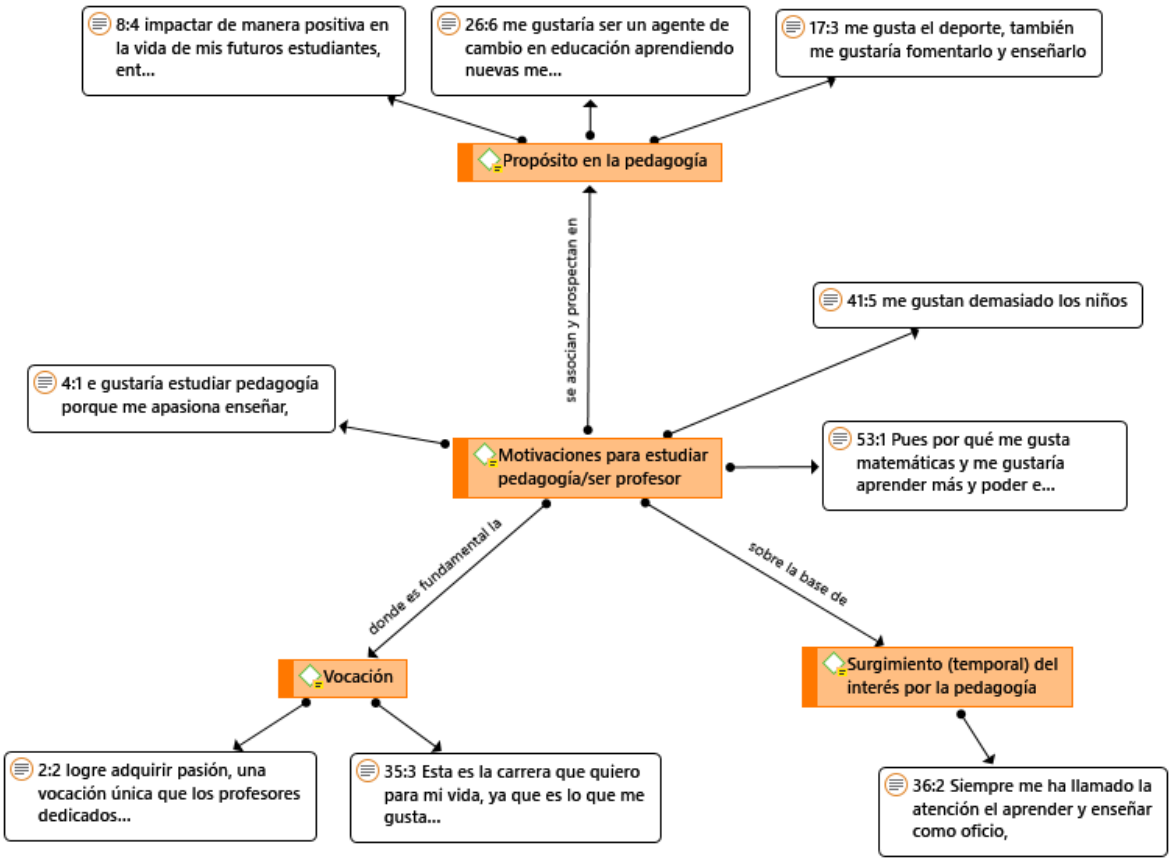
Finalmente, es importante consignar que existe, entre los postulantes a pedagogías de disciplinas específicas, una intención de promover sus asignaturas no solo en los estudiantes, sino también en la sociedad, entendiendo que pueden impactar positivamente. En ese sentido, destacan los interesados en Pedagogía en Educación Física, ya que conciben el deporte como un elemento formativo integral: al mismo tiempo que fomenta la vida sana, desarrolla las habilidades sociales y valores relevantes para la vida en común.

"Mi motivación principal para realizar esta carrera se basa en mi deseo de aportar a la juventud mediante un elemento muy importante para sus vidas como lo es el deporte. Creo firmemente en los beneficios que la actividad física y el deporte pueden brindar en el desarrollo integral de los jóvenes, no solo en términos de salud física, sino también en la adquisición de valores como el trabajo en equipo, la superación personal y la disciplina" (Postulante con interés por Pedagogía en Educación Física)

"considero tener una gran vocación en el área de la pedagogía y la música, siendo así que mi interés y futuro aprendizaje pueda formar generaciones con un gran interés en la rama y así poder influir en gran manera en estos" (Participante con interés por Pedagogía en Música)

En suma, en la categoría *intenciones en la decisión de ser docente* se aprecia el predominio de motivaciones intrínsecas para estudiar pedagogía, en tanto los participantes reportan una satisfacción al enseñar, ya sea por la afinidad con la infancia o con la disciplina a impartir. Destaca la utilización del término vocación para relevar los aspectos afectivos y emocionales de la decisión. Por su parte, los propósitos que se plantean en su futuro ejercicio docente van enmarcados en una concepción integral del aprendizaje, donde adquiere gran relevancia el tema actitudinal, las metodologías diversas y enriquecidas, el rol orientador y motivador del docente, la formación de vínculos y el impacto tanto a nivel individual como social de la labor pedagógica, instaurándose el profesor como un agente de cambio.

Figura 16: Intenciones en la decisión de ser docente



Fuente: Elaboración propia en Atlas ti

5.1.3. Representaciones sobre el campo educacional y pedagógico

Ya presentados los aspectos más concretos de la relación con la pedagogía de los estudiantes, es preciso inmiscuirse en las representaciones más abstractas. En ese sentido, se abordarán las diversas concepciones acerca del mundo educativo y el estatus social del docente.

Para comenzar, existe una alta valoración de la carrera de pedagogía, especialmente por la labor formativa y de dedicación hacia otro que conlleva. Nuevamente el término *nobleza* aparece dando sentido a la profesión docente.

"pienso que la pedagogía es algo muy bonito ya que, gracias a la pedagogía tu aprendes y formas personas" (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

"valoro la labor educacional, creo que es de los trabajos con más dedicación que hay, y ese es el desafío, siempre hay que estar pendiente y tener una respuesta para casi todo" (Participante sin preferencia por una carrera, pero cercana a asignaturas humanistas)

"porque es la profesión más noble que puede existir" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Básica)

Por lo mismo, y si bien la vocación remite generalmente a una cuestión personal -hasta ahora se ha visto desde la perspectiva de las motivaciones intrínsecas para escoger la docencia como profesión-, también los participantes de este estudio la conciben como un requisito o elemento indispensable en el trabajo docente.

"se me hace una profesión en la que se debe tener vocación" (Participante sin preferencia por una carrera)

“la considero una carrera muy bonita y que es de pura vocación. Si voy a elegir esta carrera es por mi vocación y cariño hacia ella” (Participante sin preferencia por una carrera)

Ligado a la dedicación hacia otro, los estudiantes interesados en estudiar pedagogía señalan que el trabajo docente (y la educación en sí) tiene una trascendencia en la vida de las personas. De esta manera, la enseñanza de valores ético morales, la gestación de vínculos afectivos, que se describen incluso como *familiares* por el tiempo e intensidad con que se interactúa, y la formación en tanto personas son los aspectos en que hay más impacto en la relación pedagógica que se establece profesor estudiante.

"siento que los profesores hoy en día son parte fundamental en nuestras vidas, ya que ellos son los que nos enseñan valores… y sobre todo nos enseñan el valor de ser personas" (Participante sin preferencia por una carrera)

"Entiendo la importancia de aprender en nuestra vida, porque yo pienso que el aprendizaje es la base de la vida y moldea el tipo de personas que somos y que seremos" (Participante con interés por Pedagogía en Filosofía)

"Ser profe igual es una labor importante en la vida de alguien, porque pasas de ser un completo desconocido a ser alguien (con quien pasas) gran parte del tiempo, con quien formas una relación, quien igual influenciará en tu vida, después de todo ellos pasan a ser como tus “tíos o terceros padres” porque es tanto el tiempo en que pasas con ellos que les agarras cariño” (Participante sin preferencia por una carrera)

La labor pedagógica no solo impacta al individuo, sino que también a la sociedad en su conjunto. Se advierte, por ejemplo, que a través de ella se hace posible la progresión de la humanidad, ya que forma a las nuevas generaciones para insertarse en el mundo de hoy y del futuro. En ese sentido, la instalación de habilidades para ejercer la ciudadanía en una democracia es un aspecto clave para la convivencia social. Así también, se considera que la educación tiene el potencial de producir transformaciones a nivel colectivo.

"la pedagogía como oficio es único e importante en las vidas de las personas, como herramienta, como disciplina es lo que hace que nuestra especie, la humanidad, siga avanzando en la vida, para mí el futuro son las personas jóvenes quienes son el avance, quienes tienen el poder de cambiar el mundo a través del aprendizaje y comprensión de nuestro mundo" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

"Siento que el rol de educadora es fundamental en una sociedad porque es el comienzo de una formación valórica y ciudadana, poniendo énfasis en una educación democrática y diversa para las niñas y niños" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

"Creo fehacientemente que la educación es el motor para los cambios que necesitamos como sociedad" (Participante con interés por Pedagogía en Artes)

Así como se visualiza la importancia de los profesores y de la educación, también se perciben dificultades y críticas en estos ámbitos. La inmersión en este mundo ocupacional supone para estos estudiantes terminales de la enseñanza media una serie de desafíos que no solo están circunscritos a la formación inicial, sino que sobre todo están referidos al ejercicio profesional. Actualmente, la diversidad del estudiantado y las particularidades del (mal)trato o del cuidado en una relación pedagógica dan cuenta de la complejidad de las interacciones.

"Estoy al tanto del reto que supone estudiar una carrera que tenga relación con la pedagogía por la cantidad de obstáculos que suceden tanto en la formación profesional como en el ejercicio docente" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

“tampoco es tan fácil la labor, estar con más de una persona, con más de un curso igual es complicado, porque a cada uno tienes que tratarlo por igual, pero teniendo en cuenta sus diferencias porque todo ser es distinto al otro, por más que haya relación directa, entonces tienes que saber que te tendrás que exponer a distintas dificultades, que un alumno se te enferme, se te lastime, se te pierda, que te alcen la voz, entre otras" (Participante sin preferencia por una carrera)

Por su parte, existen críticas hacia el sistema educativo tanto a nivel de la desigualdad en las condiciones materiales como en el modelo de enseñanza tradicional imperante.

"Respecto al sistema educativo, sé que es un sistema bastante complejo e incluso frustrante a veces, pero por eso mismo siento que tengo que estar allí (...) me he encontrado con un lado de la educación que duele ver; un lado precario, injusto y de lucro." (Participante sin preferencia por una carrera)

"(…) No obstante, llegada la adolescencia, empezaron cuestionamientos hacia el sistema educativo tradicional (como los métodos de los profesores, sus técnicas, sus tratos, etc.)" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

En aquel marco de dificultades y críticas se instala el estatus del profesor. Para los estudiantes, las representaciones sociales sobre la docencia son negativas, en tanto es una profesión minusvalorada y desprestigiada. Situación que causa contradicciones en los participantes, puesto que, como se ha visto, para ellos este quehacer prácticamente sienta las bases de lo que es la sociedad y su desarrollo. En ese sentido, tienen especial interés por contribuir a cambiar esa imagen deteriorada de la profesión a través de su propia práctica futura: pretenden realzar la profesión. Un punto no menor es que, dada la complejidad de este rol docente desprestigiado, donde, por ejemplo, no hay respeto por parte de estudiantes y apoderados, algunos postulantes admiten cierto temor hacia el ejercicio de esta profesión, lo que, sin embargo, no implica dudas en su vocación.

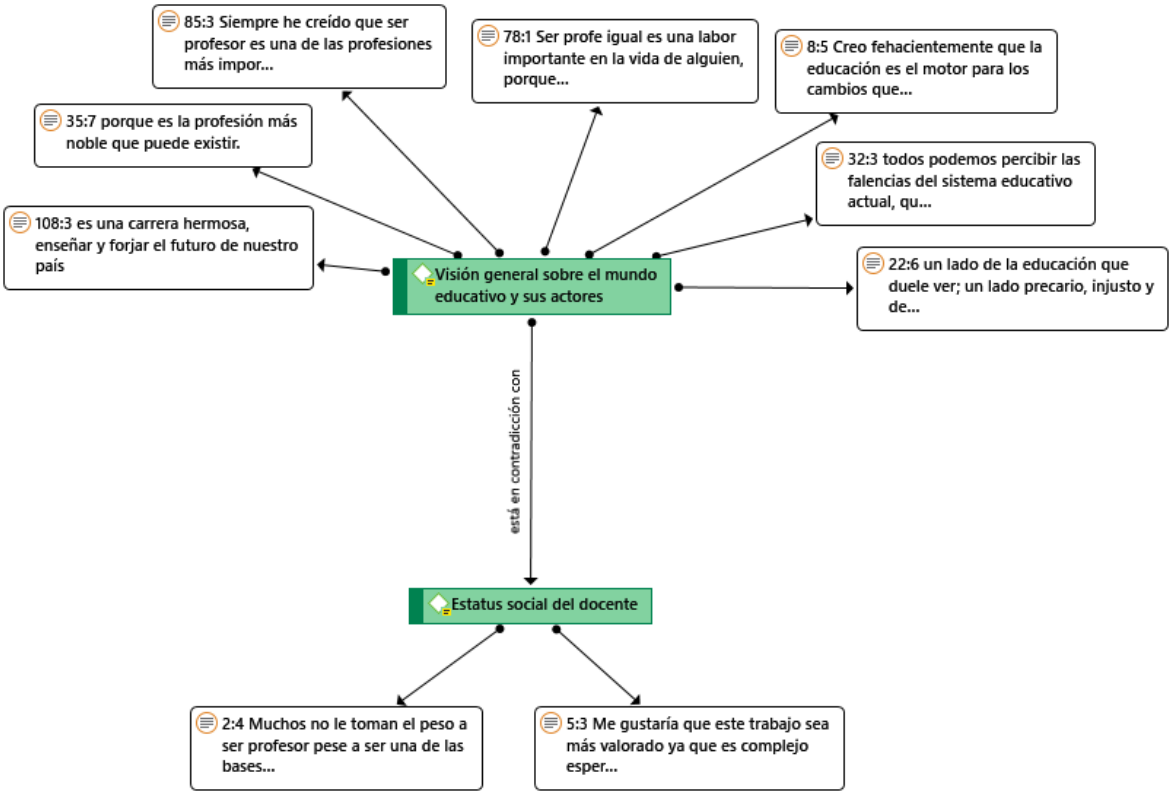
"Muchos no le toman el peso a ser profesor pese a ser una de las bases de esta sociedad y si es que se requieren profesores me gustaría ser partícipe de esto, dejar un legado y fomentar esta gran profesión" (Participante con interés por Pedagogía en Inglés)

"Una de las razones por la cuales tengo dudas es que las dinámicas del profesorado ya no son las mismas que hace unos años atrás en donde las familias y estudiantes respetaban mucho el rol docente, a lo largo de mi recorrido como estudiante he presenciado a través de mis profesores el conflicto que es hoy en día ejercer la pedagogía. Es de mis pocas trabas realmente. Pero me proyecto y es uno de mis sueños a cumplir" (Participante sin preferencia por una carrera)

"Me gustaría poder enseñarles a las personas que párvulo no tiene por qué ser una carrera mirada en menos o de manera despectiva" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

En síntesis, existe una valoración altamente positiva de la profesión docente tanto por su impacto a nivel individual como social. Sin embargo, se perciben complejidades en la cotidianeidad de la ocupación y fallas en el sistema educativo, lo que, sumado al desprestigio de la profesión, representan desafíos para los nuevos postulantes. A pesar de estas condicionantes, aseveran tener una convicción robusta, casi heroica, para hacerse parte de este mundo.

Figura 17: Representaciones sobre el campo educacional y pedagógico



Fuente: Elaboración propia en Atlas ti

5.1.4. Síntesis del análisis de las cartas

A modo de resumen analítico de las cartas, se realizará una integración de las dimensiones que caracterizan los significados y representaciones sociales de la profesión docente por parte de los participantes del Propedéutico UMCE 2023. Para ello, y bajo los supuestos de la codificación axial dentro de la Teoría Fundamentada, se ocupará una *categoría central* que asocie y sea un punto de encuentro entre las diferentes familias (dimensiones) que emergieron del análisis. En este caso, corresponde a las *Motivaciones para estudiar pedagogía/ser profesor*.

Las motivaciones para estudiar pedagogía y ser profesor encuentran múltiples relaciones con las demás temáticas del estudio. Para partir, están directamente asociadas a la carrera de interés, que es consecuencia de las características personales y de personalidad, así como también de los intereses y uso del tiempo libre. En este sentido, la elección entre

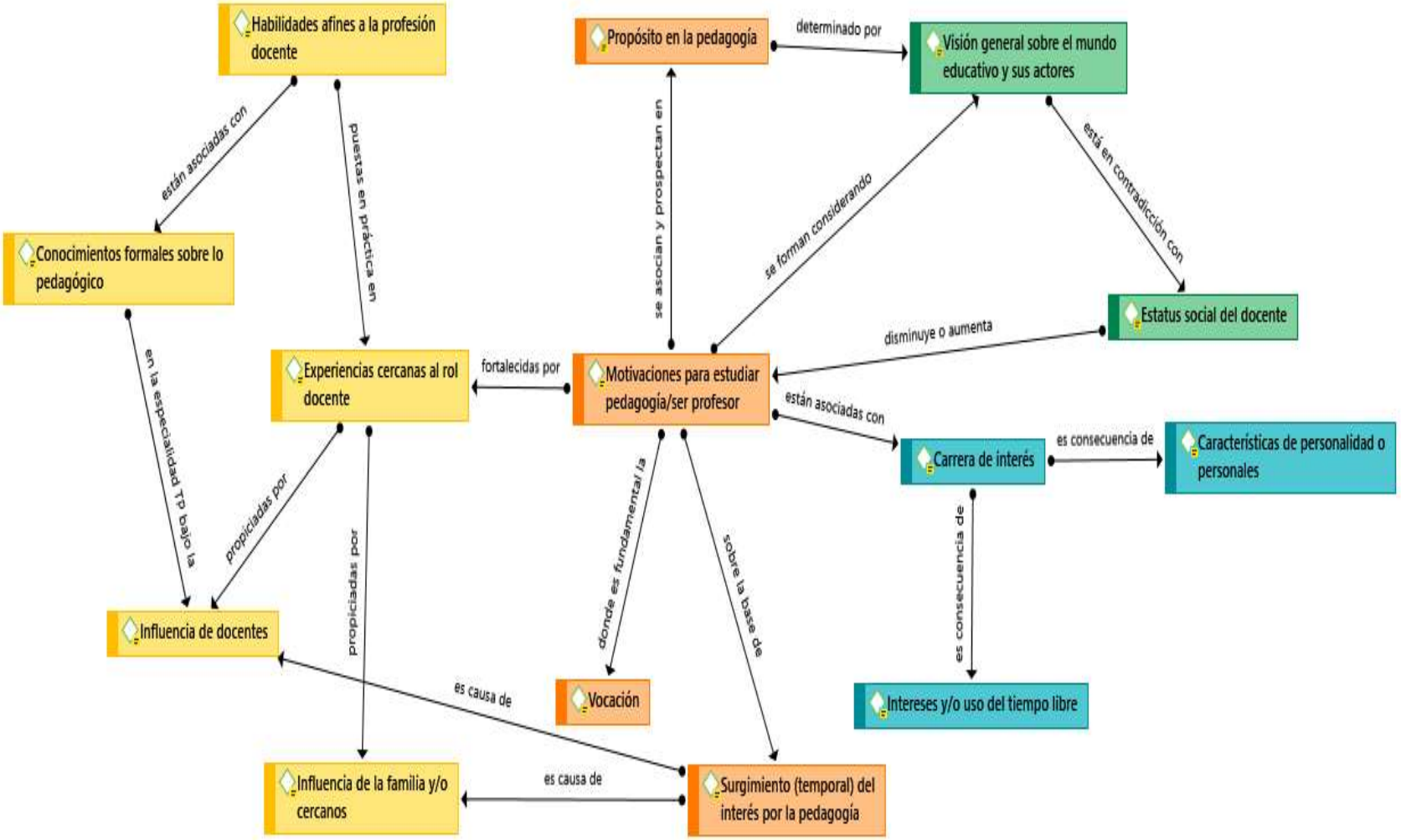
pedagogías centradas en lo didáctico y en lo disciplinar marca una diferencia en las motivaciones, por ejemplo.

Además, son fortalecidas por las experiencias cercanas al rol docente que, a su vez, fueron propiciadas por la familia y, sobre todo, por los profesores que tuvieron en la escuela. Por su parte, las habilidades afines a la profesión fueron puestas en práctica en estas experiencias y, en algunos casos, están asociadas a conocimientos formales sobre lo pedagógico, ya que en la especialidad técnico profesional las aprendieron también bajo la influencia de sus docentes.

También se debe considerar que en la motivación para estudiar esta profesión es fundamental la vocación y el surgimiento temprano del interés por esta carrera, lo que también es causa de la influencia de docentes y familiares o cercanos. Por otro lado, estas motivaciones, que se caracterizan por ser principalmente intrínsecas, se ligan y prospectan en el propósito del ejercicio docente.

Por último, tanto las motivaciones como los propósitos en la pedagogía se forman sobre la base de una visión general sobre el mundo educativo y sus actores. Esta visión general está en contradicción o aparente paradoja con el estatus social del docente, porque mientras la educación y sus actores se consideran fundamentales para la sociedad el prestigio del profesor está disminuido. Aquello puede afectar positiva o negativamente la motivación para estudiar la profesión.

Figura 18: Síntesis de los resultados y hallazgos a partir de las cartas de motivación



Fuente: Elaboración propia en Atlas ti

5.2. Contraste entre los discursos: cartas de motivación y entrevistas/grupo focal

Sobre la base de los resultados obtenidos a partir de las cartas de motivación, es posible analizar el discurso respecto a los significados y representaciones de la profesión docente en las entrevistas y grupo focal (trabajo de campo). De esta manera, se pretende vislumbrar las similitudes y diferencias, complementos y contradicciones, existentes entre los hallazgos de ambas técnicas de producción de información.

En términos generales, si bien en el trabajo de campo aparecieron elementos nuevos y otros no se tocaron mayormente, se mantienen las macro categorías y sus correspondientes subcategorías. Solo es preciso consignar algunos cambios: 1) en la primera dimensión, la subcategoría *Conocimientos formales sobre el saber pedagógico* quedó sin contenido, dado que no participaron estudiantes del técnico Atención de Párvulo, que es desde donde emergieron discursos referentes a esta subcategoría en las cartas; 2) en la segunda dimensión, las subcategorías *Vocación* y *Surgimiento (temporal) del interés por la pedagogía* tampoco se presentaron en las entrevistas y grupo focal; 3) en la tercera dimensión, surgieron elementos más específicos respecto a la subcategoría *Visión general sobre el mundo educativo y sus actores*, por lo que se decidió desglosarla en *Visión sobre la escuela*, *Visión sobre los docentes* y *Aspectos de mejora en el ámbito educacional*. Por su parte, la subcategoría *Estatus del docente* igualmente no fue divisada. En la siguiente tabla se aprecia la nueva composición.

Tabla 5: Categorías y subcategorías emergidas del discurso de los participantes del Programa, a partir de las entrevistas y el grupo focal

Categorías	Subcategorías
1. Conocimientos, experiencias y relaciones con el mundo de la educación/pedagogía	1.1. Habilidades afines a la profesión docente.
	1.2. Experiencias cercanas al rol docente.
	1.3. Influencia de la familia y/o cercanos.
	1.4. Influencia de los docentes.
2. Intenciones en la decisión de ser docente	2.1. Motivaciones para estudiar pedagogía/ser profesor.
	2.2. Propósito en la pedagogía.
3. Representaciones sobre el campo educacional y pedagógico	3.1. Visión sobre la escuela.
	3.2. Visión sobre los docentes.
	3.3. Aspectos de mejora en el ámbito educacional.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la primera dimensión, al igual que en los discursos presentados en las cartas de motivación, los participantes del programa indican que poseen habilidades afines a la profesión docente. Entre las principales se encuentra la capacidad de comunicación y organización, el liderazgo y colaboración en equipo, la paciencia, la comprensión y la empatía. Sin embargo, no es tan clara la vinculación (o es más bien indirecta) con el ejercicio específicamente de enseñar, aspecto que sí se hizo notar en las cartas donde se afirmaba incluso que conocían estrategias didácticas diversificadas. En las entrevistas y grupo focal solo se apela a interacciones donde se perciben estas habilidades.

> "Por ejemplo, me gusta jugar vóley y siempre que fallamos en algo intento altiro hablarlo con el equipo para que lo arreglemos y siempre sacar a flote al equipo" (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

> "Cuando a mí me cuentan sus problemas, me gusta escucharlos. Entonces, yo creo que soy comprensiva, empática y, no sé, me gusta poder escuchar sus problemas y poder ayudarlos, que me tengan esa confianza" (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> "Entiendo muy fácilmente, suelo comunicarme con mis compañeros, sé cómo organizar algo, organizar temas y todo eso, cosa que me gusta. Creo que intento siempre dar lo máximo para que una persona entienda lo que yo entiendo con facilidad" (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

En las experiencias cercanas al rol docente se observa una mayor asociación con la tarea de enseñar, de hecho, los discursos son muy semejantes a los registrados en las cartas de motivación. Se mencionan acciones en el establecimiento educacional como el reforzamiento a pares, la realización de clases, tutorías y apoyos en cursos donde el profesor acompaña el proceso, ser líder en trabajos en grupo; y en el ambiente familiar la enseñanza a menores. Además, se agregaron dos acciones novedosas respecto a esta subcategoría: por una parte, reemplazar a un profesor en un curso de prekínder y, por otra parte, hacer clases particulares a un estudiante con necesidades educativas especiales. Se puede sostener, entonces, que existe una gran variedad de aproximaciones ligadas a la profesión docente en los participantes del Propedéutico Pedagógico UMCE 2023.

> “Y esa fue la primera clase que elaboré, que fue de las probabilidades. Ahí enseñé, expliqué un poco, la profe siempre me fue ayudando paso a paso, me dijo cómo lo podía explicar de la mejor manera. Después de esa clase seguí explicando, la profe me dio más oportunidades, el taller de tutores fue creciendo más” (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

> “Yo soy hermano, primo mayor, soy mayor en todo, así que siempre me toca enseñarle a los más pequeños. Y con mis compañeros también tengo que echar adelante los grupos, porque de repente son medios complicados” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Física)

> “En la básica tuve un rol de enseñarle a los más chiquititos. (…) tuve que reemplazar a un profesor unos días. (…) fue la primera experiencia de ser un profesor de un pre kínder. Me sentí bien enseñándoles los juegos para que jugaran” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> “Ahora estoy dándole clases a una niña que tiene autismo, entonces, igual a veces me ha costado un poquito, pero se está logrando. Al menos está trayendo buenas notas, porque antes no quería estudiar y no estudiaba, y conmigo empezó a estudiar, empezó a hacer las cosas” (Participante con interés por Pedagogía en Música)

Se desprende de las experiencias cercanas al rol docente la gran importancia e influencia de los profesores en el itinerario pedagógico de los participantes del programa. En ese sentido, se destaca particularmente cómo los docentes han sido una figura clave en el incentivo para estudiar la carrera de pedagogía, además de apoyar cualquier instancia que represente un fortalecimiento de las habilidades en este ámbito. En menor medida aparecen discursos que asocian las clases atractivas y/o significativas con el interés por ser docente.

> “en mi antiguo colegio mi profe de artes visuales siempre me decía, porque yo me quería ir por el lado de psicología, ‘pucha, por qué no estudias con niños si yo sé que a ti te va súper bien, tienes ese apego, yo siento que tu personalidad y todo es para ser docente’” (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

> “La profesora me dijo ‘ya, si te sigue gustando esto, te voy a hacer un taller para que aprendas a hacer una clase, a cómo dirigirte a tus compañeros, a tener personalidad’,

yo le dije que ya y ahí empezó la tutoría de matemáticas, en la cual mi profe me dio la oportunidad de hacerle una clase a mi curso" (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

"(…) y era muy didáctico, sus clases eran entretenidas y no había niño en mi curso que… le cayera mal o que no quisiera ir a su clase. Siempre era como 'ay, qué bueno, nos toca con el profe Edu'" (Participante con interés por Pedagogía en Artes)

Y para finalizar la primera dimensión, la influencia de la familia y/o cercanos sigue las mismas directrices tanto en las cartas de motivación como en las entrevistas: la observación, interacción y conversaciones con personas del ambiente familiar que son profesores forjó una inclinación hacia la pedagogía.

"Primero que nada, tengo un primo que es profesor de matemáticas en universidad y en colegio. Él tuvo harto que ver en esto, porque desde que se tituló me fue contando sus experiencias" (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

"Sé por lo que veo, porque mis papás son profesores" (Participante con interés por Pedagogía en Artes)

En cuanto a la segunda dimensión, en todas las subcategorías se mencionan aspectos similares entre las cartas de motivación y las entrevistas y grupo focal. No obstante, en los discursos emanados de las últimas técnicas hay aspectos específicos que predominan.

Las motivaciones para estudiar pedagogía o ser profesor se caracterizan por tener exclusivamente una fuente intrínseca, no aparece ninguna alusión a aspectos extrínsecos a diferencia del discurso en las cartas de motivación. Además del gusto y/o satisfacción que les entrega enseñar, lo que más los motiva se relaciona, en el caso de quienes pretenden estudiar una pedagogía más didáctica, con la afinidad hacia la infancia y, en el caso de quienes desean seguir una pedagogía disciplinar, con el interés y la pasión por la asignatura.

"Llegué porque me encanta enseñar: veo un niño y si quiere aprender algo yo soy capaz de enseñárselo y que lo entienda bien. Me encanta enseñar. En el colegio cuando armamos grupos de clase también puedo enseñar, me gusta eso." (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> “Yo cuando estaba más chiquitita, cuando tenía 11 o 12, tuve mi primer sobrino y sentí una conexión muy especial con los niños, entonces me pedían ayuda, me tenían mucho cariño y mucho aprecio. Así que cuando veo un niño me causa una felicidad enorme al saber que puedo ayudarlo y enseñarle cosas que aprendí en algún momento” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> “Desde los cinco años que me gusta tocar instrumentos, cantar, no sé, se me da muy fácil. Como la música es en lo que soy más buena, dije ‘si me gusta enseñar y me gusta la música también, por qué no puedo combinar las dos’. Así que por eso me fui a ese lado” (Participante con interés por Pedagogía en Música)

En relación a los propósitos que plantean para su ejercicio docente, aparece mayormente el impacto que su práctica puede tener en la vida de los estudiantes tanto en lo vincular afectivo como en la aspiración y logro de metas, lo que traería mejoras a nivel individual y social. Asimismo, se advierte que la educación valórica es de suma importancia, junto con los contenidos académicos y una enseñanza de calidad, para lograr una educación integral. Y, a pesar de que prácticamente es inexistente la mención de la *vocación*, sí aparece, junto con el *amor*, a la hora de caracterizar la fuente desde donde va a emerger la práctica pedagógica. A diferencia de lo registrado en las cartas de motivación, en las entrevistas y grupo focal no se manifiestan temáticas como utilizar metodologías más actuales y/o pertinentes y mecanismos más horizontales de relacionamiento.

> “Yo más que nada lo veo como una forma de cambiarle el destino a la gente, porque hay niños y adolescentes que tienen todas las capacidades del mundo, pero no están centrados en mejorar y aspirar a ser algo más. (…) Más que nada quiero eso, quiero darles algo para que aspiren a más o a que tengan un mejor futuro del que podrían tener yendo en el camino que van” (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

> “Yo creo que, obviamente, aparte de pasar contenidos, y debido a que los niños y adolescentes pasan casi todo el día en el colegio, es como una segunda casa, lo más importante son los valores” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> “Yo siento que se puede cambiar un poco si es que uno lo hace con amor, con vocación, y no solo por dinero, porque de repente la gente piensa que un profesor gana mucho dinero, pero al menos a mí me gustaría hacerlo con mucho amor. Y cuando sea profesora quiero que quede marcado en los niños o a las personas que les enseñe que ‘pucha, con esta profesora pude aprender harto’ o ‘ella me pudo enseñar’, como dejar un poco ese legado por decirlo así, que les quede a ellos que pueden formar una sociedad mejor, que pueden cambiar en ese momento su entorno, que pueden hacer algo” (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

Ahora, la tercera dimensión, como se dijo al comienzo del apartado, por su densidad discursiva está dividida en tres elementos: 1) visión sobre la escuela, 2) visión sobre los docentes y 3) aspectos de mejora en el ámbito educacional.

La visión sobre la escuela surge desde la experiencia personal. En ese marco, se reconoce que es trascendental en la vida de las personas y de la sociedad, lo que es coherente con su propósito de impactar a través de la futura práctica pedagógica en los estudiantes. Esta relevancia se atribuye a varias razones: por una parte, se considera que el periodo de tiempo vivenciado en el establecimiento es tan grande que, incluso, se asemeja al hogar como espacio significativo; por otra parte, se indica que es el lugar donde se aprenden conocimientos y habilidades para desenvolverse en la vida adulta, especialmente lo relacionado a la sociabilidad y los intereses personales. Un punto surgido en las entrevistas y grupo focal, y que no fue mencionado explícitamente en las cartas, pero que sí se podría asociar al desarrollo de vínculos afectivos, tiene que ver con el entendimiento de la escuela como un espacio de contención emocional y protección al estudiante.

> “Es que el colegio es la base de nuestra enseñanza y de todo. Estamos hasta los 17 o 18 años en el colegio, entonces, es obvio que va a dejar una marca (…) porque al final ahí aprendemos a relacionarnos… Como que nos da todas las herramientas para el futuro, o no todas pero la gran mayoría.” (Participante con interés por Pedagogía en Música)

> “Yo creo que el tema de la educación es súper importante, porque es una segunda casa. Y cuando uno está en el colegio aparte de aprender conoces gente, puedes madurar en muchos sentidos, porque al hacer las tareas empiezas a soltarte.” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Física)

> “Es un espacio en el cual logras aprender, porque encuentro que el colegio te da espacios para que puedas aprender cosas que te gustan, que te proyectes a futuro o que tengas una idea de qué quieres hacer contigo. (…) Además, te da un acercamiento a las personas para que logres interactuar con ellas.” (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

> “En el colegio si te sientes mal siempre va a haber alguien que te puede ayudar, no sé, un compañero o un profesor, cualquier persona” (Participante con interés por Pedagogía en Artes)

La visión sobre los docentes es la más desarrollada en las entrevistas y grupo focal y también se basa en la experiencia escolar. Sobre este punto aparecen nuevas representaciones acerca de su oficio que complementan a las ya develadas en las cartas. En términos positivos, es posible sostener que los participantes del Propedéutico valoran a los docentes que tienen una buena disposición hacia el estudiante: los que son amables, pacientes, cercanos e interesados por el aprendizaje; proclives a la comunicación y aclaración de dudas; y con estrategias didácticas atractivas, entretenidas y significativas, que no contemplen solo contenido teórico sino más bien práctico.

> “Una cosa buena es que hay unos profesores que son súper amables, pacientes y se interesan mucho por el tema de la comunicación profesor estudiante” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> “(…) hay algunos que saben escuchar a los alumnos, te comprenden, te van ayudando, si no entiendes ellos se dan el tiempo de explicarlo de nuevo para lograr cerrar ese tema” (Participante con interés por Pedagogía en Música)

> “Eso es lo que me gusta de los electivos, que son más trabajos, más cosas que puedes estar haciendo.” (Participante con interés por Pedagogía en Artes)

> “Yo encuentro que es más divertido, más rápido y más cómodo aprender con juegos y cosas así. Y mi profesora jefe es muy comprensiva y siempre intenta hacer algo divertido cuando alguien se está sintiendo mal, intenta animarlo para que no esté pasando por un momento malo” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

En términos negativos, lo que más desfavorece el aprendizaje es un profesor que implementa clases tradicionales o excesivamente expositivas, ya que se consideran aburridas. A su vez, si no promueve la participación e, incluso, no responde ni valora las inquietudes y dudas de los estudiantes, se vuelve un obstáculo para lograr siquiera atención y ni pensar en aprendizajes. Por lo mismo, se espera una relación más horizontal y flexible entre estudiantes y docente que pueda fomentar el involucramiento de los primeros en las actividades de la clase.

> "Uno llega a la sala y las dos horas de filosofía uno está sentado y escuchando solamente al profesor, no hay una interacción un poco más dinámica: es como sentarse, tomar apuntes, escuchar al profe, mirar la pizarra, eso es todo" (Participante con interés por Pedagogía en Matemática)

> "Y en el ámbito negativo, el profe que tenemos ahora no le entiendo nada y no es que no le quiera poner atención, sino que su forma de explicar es muy a la antigua o muy aburrida. Y me cuesta mucho tomarle la atención necesaria, porque cuando uno va a preguntar te trata de tonta, pava." (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

> "(no me gustan) los que no dejan aportar, matemáticas es el ejemplo, me carga. Estamos en matemáticas, tú quieres preguntar algo y es como 'espérate, espérate, espérate' y esperaste tanto que se te olvidó la pregunta. Y no hay actividades, es solo materia, materia y materia, que no se acaba nunca." (Participante con interés por Pedagogía en Artes)

> "Yo creo que los profesores deberían desempeñar un rol de igualdad, porque, por ejemplo, hay varios profesores que por ser profesores se sienten más que los alumnos. Igual ha pasado en mi colegio que los profesores te hablan con la voz alta y tú tienes que callarte porque ellos son profesores. Si tú le debates algo es como 'no, yo soy el profesor y tengo la razón'." (Participante con interés por Pedagogía en Castellano)

Un último elemento de esta subcategoría tiene que ver con, aunque aislada, la toma de conciencia respecto a la complejidad del ejercicio docente, cuestión que también apareció en las cartas, pero menos desarrollada.

> “Ser profesor al principio es muy complicado, hay que estar ordenando las materias y el sistema, tienes que escribir siempre la clase para mañana. Eso me lo explicó un profesor cuando tenía 13 años, que ser profesor al principio es complicado, después puedes estar más estabilizado, estar más tranquilo, estar al día con las tareas y esas cosas. (Participante con interés por Pedagogía en Matemática)

Para terminar, los aspectos de mejora en el ámbito educacional, según los entrevistados, corresponden a una mayor preocupación y aceptación del estudiante en sí mismo, referido a sus relaciones interpersonales e identidad, y al ambiente escolar, ya que en muchas ocasiones no es lo suficientemente ameno para construir una comunidad de bienestar.

> “Yo creo que la educación está bien, solamente falta que le den más importancia a los adolescentes hoy en día, porque igual hay harto espacio en que podrían hablar y entenderse entre ellos” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Física)

> “Y también aceptar el aspecto de la otra persona, como dije denante, el tema de los aros. Encuentro muy latero que en el colegio te estén leseando por un aro o ese tipo de cosas” (Participante con interés por Pedagogía en Matemáticas)

> “En algunos casos el compañerismo y la empatía, porque no todo el mundo es empático. Entonces, ponerse en el lugar del otro cuando van a decir algo, o sea, pensar antes de decir las cosas. Igual no todos se llevan bien, entonces, me gustaría que hubiera un ambiente más limpio, más cariñoso, más amable.” (Participante con interés por Pedagogía en Educación Parvularia)

A modo de conclusión, se puede afirmar que hay bastante similitud y complementariedad entre los discursos provenientes de las cartas y de las entrevistas/grupo focal. De ahí que las dimensiones se conservaran y que solo haya habido pequeños cambios en algunas subcategorías, lo que no significa en absoluto un cambio o contrariedad respecto a las anteriores, sino más bien un mayor detalle para expresar el contenido de los discursos. En ese sentido, destaca, entre otras cosas, la visualización de la escuela como un espacio de protección y contención, asimilándolo a un hogar; el reemplazo del concepto de *vocación* por el de *amor* en el ejercicio docente, y el mayor desarrollo de opiniones referentes al mundo

educativo y sus actores que a aspectos más personales, lo que probablemente tenga su causa en el tipo de instrumento más conversacional y menos privado en comparación con las cartas.

5.3. Discusión a partir de la literatura especializada referente al tema

A partir de los resultados sobre los significados de la profesión docente por parte de los participantes del Programa Propedéutico Pedagógico 2023, presentes tanto en sus cartas de motivación como en los discursos expresados en las entrevistas y grupo focal, se reflexionará sobre estos hallazgos a la luz de la teoría e investigación sobre el tema.

Para comenzar, es posible advertir que los elementos constituyentes de la noción de Identidad Profesional Docente se encuentran presentes en el discurso de los participantes del estudio, específicamente en lo que se refiere a su interconectada doble fuente: la biografía personal y la inmersión en lo social y/o profesional (Bolívar et al., 2004; Bolívar, 2007; Fuentes et al., 2020).

En el aspecto interno, la gran mayoría indica que ciertas características personales y situaciones vivenciadas los llevaron a adoptar una imagen de sí mismos como futuros profesores. En ese sentido, habilidades afines a la profesión como la facilidad para enseñar (estructurar un discurso, comunicación oral, etc.), el liderazgo y la capacidad organizativa, la comprensión y la empatía, entre otras, además de las experiencias formativas previas trabajando con niños y adolescentes, ya sea que se hayan propiciado en el establecimiento educacional o en el espacio familiar, son aspectos que relevan los estudiantes para la construcción de su interés por esta labor y que, por lo demás, también coinciden con varias de las habilidades-disposiciones del perfil de ingreso a la carrera que la propia institución que imparte el programa propone (UMCE, 2022).

En el aspecto externo, si bien aún no están inmersos en una institución que brinde formación inicial docente, sí tienen referencias sociales que les permiten arraigar determinados significados y representaciones de esta profesión. En ese marco, destacan particularmente las vivencias experimentadas en su etapa escolar, ya que han obtenido, a través del *aprendizaje por observación* (Lotie, 1975) o del *aprendizaje vicario* (Fernández, 2006), una experticia acerca de las relaciones pedagógicas y, en consecuencia, un punto de vista en cuanto a su rol en el mundo educativo. Es así como algunos profesores se convirtieron en un modelo

identitario indispensable, ya sea positivo o negativo, para construir el tipo de docente que se quiere ser. Asimismo, quienes poseen familiares o referentes cercanos ligados a la docencia adquieren un bagaje acerca de lo que significa esta profesión aproximándolos a esta, vale decir, su contexto afectivo también influye en la afinidad hacia la carrera. Incluso, se habla en algunos casos de herencia familiar.

Bajo ese contexto de surgimiento y construcción de la propia identidad como futuro docente, es interesante reflexionar sobre el papel preponderante que tienen los profesores. Si bien los participantes del Propedéutico poseen habilidades y experiencias personales que los aproximan a la pedagogía, es probable que si no hubieran existido estos referentes en su ambiente social la decisión no hubiese sido tan clara. Toda vez porque indican haber recibido diversos apoyos por parte de este actor social: orientación vocacional y motivacional, fomento de instancias de enseñanza hacia pares, inspiración a través de sus prácticas (disposición y vocación, metodologías atractivas y pertinentes, relaciones afectivas y vinculares con estudiantes, entre otras). Aquello es coherente con los resultados del estudio realizado por Mizala et al. (2011) donde se constata que el principal referente para esta decisión fue la figura de algún profesor, ya que inculcó el *amor y la pasión de enseñar*.

A partir de lo anterior, se desprende que para los participantes de este programa es muy importante el carácter humanizador de este sujeto profesional, en tanto se valora fuertemente el rol afectivo vincular y ético moral que desempeña. Esto, al mismo tiempo, daría cuenta de las necesidades del estudiantado, y por qué no decir de la sociedad actual.

Además, otra razón para enarbolar este papel trascendental del docente tiene que ver con que los participantes, a pesar de atribuir una gran importancia a la profesión para el desarrollo de la sociedad, no hicieron mención a discursos públicos que propiciaran ese interés, como, por ejemplo, los medios de comunicación u otros espacios sociales más generales, lo que se relaciona también con el bajo estatus de la carrera en la ciudadanía. En definitiva, la atracción a la carrera se da por su relevancia social como marco general, pero solo se concretiza en un real interés por ser parte de ella si se tiene una autoimagen positiva de las propias habilidades y experiencias que se requieren para ejercerla, pero sobre todo si existen modelos docentes que les permitan admirar y querer replicar su labor.

Ahora, con el fin de ahondar en esta construcción inicial de la identidad docente y los significados que la rodean, es conveniente utilizar la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) para determinar el tipo de motivación que los llevó a elegir esta carrera. Como se aseveró en los apartados previos, las motivaciones que predominan son las intrínsecas, donde el gusto, disfrute o satisfacción por enseñar impera. Aquello está en consonancia con diversas investigaciones realizadas en torno a la temática, por ejemplo, se corresponde con la idea de Marcel y Cenzano-Vilchez (2018) acerca de que esta elección no tiene que ver con el azar, sino con una lógica profundamente afectiva surgida de forma temprana; con Ávalos y Sotomayor (2012) respecto de la voluntad de servicio público; con Mizala et al. (2011) que relacionan lo intrínseco a una cuestión sumamente vocacional, entre otras.

El tema de la vocación tuvo gran cabida en el discurso de los estudiantes para reflejar su incipiente relación con la pedagogía. A modo general, se condice con la mirada de la *llamada interior*, por cuanto se vivencia casi exclusivamente en términos subjetivos y afectivos. En ese sentido, y desde la perspectiva de los participantes, no se entiende tanto desde la perspectiva de vocación profesional de Romero (1998), entendida como una construcción de identidad en el mundo del trabajo a partir de la adopción de representaciones del imaginario social y de su propio contexto, sino más bien a partir de la mirada de Pavié (2011) como una inclinación profunda y significativa de un sujeto a lo largo de su trayectoria vital, adquiriendo en este estudio un tinte sumamente emocional. Esto permitiría concluir que la vocación en el caso de los profesores toma ribetes distintos, más complejos de sentido y profundamente afectivos, a los que adoptaría en cualquier otra profesión.

En términos temporales, siguiendo la periodización de Foladori (2009), la etapa vocacional en que se encuentran los sujetos de estudio corresponde a la *pre-vocacional*, en tanto se está en un periodo de descubrimiento, análisis y acercamiento a los roles y funciones del quehacer docente. Asimismo, Guerrero Serón (1993) llama *vocación temprana* a esta situación previa a la formación inicial, donde las experiencias y conocimientos en torno a la profesión se nutren principalmente de la socialización primaria y escolar, como ha ocurrido en el caso de los participantes del programa. A pesar de que Sánchez (2003) prefiere hablar de *interés*, *ilusión* o *aspiración profesional* antes que de *vocación* en las etapas previas al desenvolvimiento laboral; el segundo término está tan arraigado en el campo semántico de los

discursos sobre la carrera docente de los participantes del estudio que es pertinente seguir utilizándola.

Como la elección de la carrera de pedagogía está vinculada fuertemente a esta particular noción de vocación, cabría suponer que la identidad docente de los participantes del Propedéutico, según la propuesta en términos históricos de Núñez (2004), tributaría a la *docencia como apostolado* por su carácter de sacrificio, abnegación y entrega al estudiante. Y si bien cumple con estos aspectos de compromiso, pasión y dedicación, no se visualiza en ningún caso una perspectiva de *iluminar bajo una determinada perspectiva* ni laica ni menos religiosa la vida del educando; más bien se trata de impactar positivamente en el aprendizaje, en las expectativas y en el logro de la propias metas de este. Además, para propiciar aquello, los participantes visualizan la formación técnica y profesional como la encargada de capacitar en estrategias didácticas atractivas, pertinentes, significativas y diversas. De ahí que haya también componentes de identidades más actuales, *docente como técnico* y *profesional*, en sus discursos. Aquello da cuenta, según la perspectiva de periodización histórica de la identidad, de una mixtura a nivel de los significados y representaciones que portan estos jóvenes.

A propósito de las identidades manifestadas concretamente en la historia, cabe señalar que sí existe una clara diferenciación entre quienes pretenden ser profesores de niveles iniciales y quienes buscan serlo en la enseñanza media. Los resultados de esta investigación concuerdan con la visión de Beijaard (2019), y también la de Tezanos (2012), en el sentido de que los primeros tienen una visión de *expertos en la didáctica*, donde hay un enfoque en el *cómo enseñar*, y los segundos adoptan una mirada de *expertos en la materia*, donde hay una perspectiva situada desde el *qué enseñar*. Sin embargo, es posible notar algunos matices en estos estudiantes que aún no entran en la formación inicial. Primero, los que tienen una cercanía a pedagogías más didácticas se caracterizan primordialmente por su afinidad con la infancia y no tanto por construir estrategias didácticas novedosas, aunque algunos sí lo mencionan superficialmente; lo que más los mueve es la posibilidad de ser parte (interactuar) y aportar en el desarrollo de los infantes. Segundo, los que apuestan por pedagogías disciplinares observan la asignatura de preferencia desde un rol de estudiante que disfruta de la materia y con facilidades para aprenderla, y si bien algunos tienen experiencia reforzando esta materia con sus pares y disfrutando del proceso de enseñar, en general todavía es muy

incipiente, por no decir nula, la apropiación del rol de profesor o de ser quien guíe los procesos de aprendizaje de la disciplina. Estos alcances contribuyen a situar adecuadamente a los participantes del Propedéutico respecto a esta distinción *entre expertos en la didáctica* y *expertos en la materia* que está pensada para grupos ya profesionales de profesores.

En el caso de estudiantes que poseen interés por estudiar pedagogías disciplinares se aprecia también una doble vertiente: la creadora y formadora. Por ejemplo, en los discursos de quienes desean estudiar la carrera de pedagogía en música o en artes se observa como desde temprana edad desarrollaron habilidades creativas en sus respectivas disciplinas y que con el tiempo se fueron direccionando hacia la labor de la enseñanza. Tal como diría Skelton (2012, como se citó en González, et al., 2019) ambos polos identitarios se podrían conciliar bajo la noción de profesionales mezclados, dándole cada sujeto su matiz o enfoque particular.

Para terminar con el análisis de los significados de los participantes del Propedéutico en función de ciertas teorías sobre identidades docentes, se puede afirmar que, de acuerdo a los Modelos Formativos Docentes de Tezgiden (2016), predomina el modelo *hermenéutico reflexivo*, ya que se manifiesta generalmente como propósito en la pedagogía innovar con metodologías más actuales (activas, participativas, inclusivas) y desarrollar habilidades en consonancia con las necesidades de los estudiantes, lo que requiere obviamente una capacidad analítica mayor que la del modelo *tecnicista* que solo transmite pasivamente conocimientos producidos por otros especialistas. Además, frecuentemente se expresa como rol del profesor la educación valórica y la orientación hacia la determinación y logro de metas, cuestiones que requieren reflexividad respecto de la realidad social, escolar y estudiantil. También está presente, pero en menor medida, el modelo *crítico* que apuesta por una figura docente de carácter intelectual y transformadora: los discursos de los participantes del estudio advierten que el cambio provendría de una educación integral que tuviera como eje principal la capacidad crítica del estudiantado, lo que se irradiaría a la sociedad en su conjunto.

En cuanto a los significados y representaciones del mundo educativo y de la profesión docente, hay varios puntos que se pueden analizar a partir de la teoría e investigación. En primer lugar, considerando las seis funciones principales a las que debe responder el docente (Alarcón, 2011), en los discursos se evidencia la consciencia principalmente de *las prácticas de aula* y la *orientación educacional y vocacional*, en mucha menor medida se visualizan las

tareas ligadas a la *jefatura de curso* y la *preparación del proceso curricular* y no aparece en ningún sentido el *trabajo administrativo* y la *labor investigativa*. No cabe duda que la representación de la profesión docente por parte de quienes tienen el interés de estudiar pedagogía, pero aún ni siquiera entran a la formación inicial, viene dada por la observación desde el rol de estudiante, vale decir, como receptores finales del trabajo de un profesor. De ahí que, por ejemplo, los temas administrativos y la producción de conocimiento pedagógico no sea dimensionado por este grupo de estudio y que la preparación del proceso curricular apenas se considere.

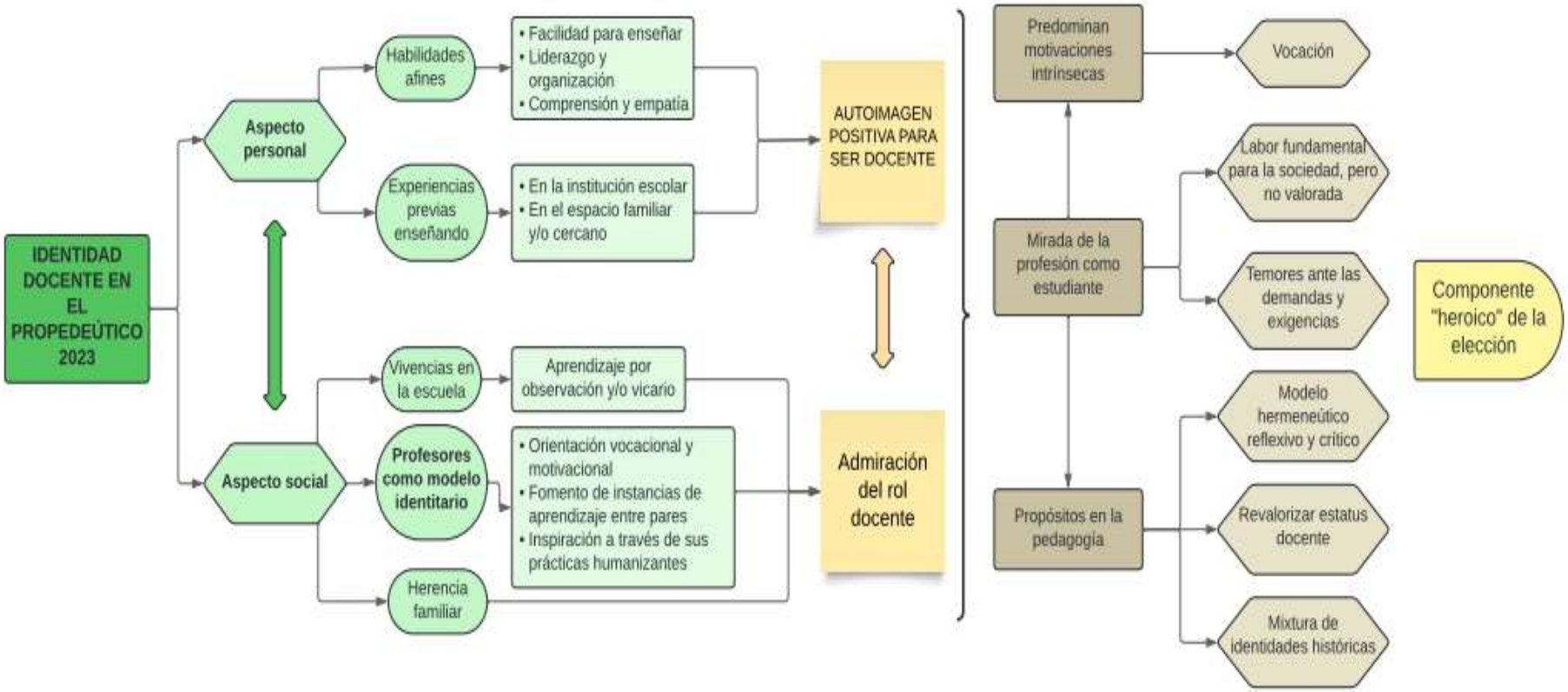
De lo anterior se infiere la compleja y exigente labor del docente como profesional en términos de su rol educativo, social y moral (Le y Dwyer, 2019, en Cuadra et al., 2021). En este sentido, y sin conocer en profundidad todas las tareas que le competen al profesor, algunos participantes del estudio son conscientes de estas exigencias, provocándoles cierto temor y angustia. Por ejemplo, la sobrecarga de trabajo especialmente al iniciar el ejercicio docente y el (mal)trato de parte de estudiantes y apoderados se instalan como resquemores a la hora de decidirse por continuar con esta preferencia laboral.

Sumado a ello, se encuentra la ya constatada en varias investigaciones desvalorización del rol docente en la sociedad, por lo que la apuesta por este camino profesional se tiñe de un componente heroico en tanto varios tienen entre sus fines revalorizar esta ocupación alicaída. No deja de llamar la atención cómo la demanda familiar, social y política por una educación de calidad con resultados de excelencia (Ávalos y Sotomayor, 2012) no encuentre tanto eco en los postulantes a la carrera como sí el enfoque de una educación valórica e integral que contemple aspectos socioemocionales, de habilidades blandas y de orientación en la vida. Aquello proyecta, por supuesto, una continuidad en las tensiones y conflictos en el ejercicio docente, a no ser que la perspectiva y enfoque cambie a nivel social y político.

A pesar de estas amenazas o desincentivadores para estudiar pedagogía, pesan más las motivaciones intrínsecas, especialmente el *romanticismo* de la vocación, para continuar en el sendero de la profesión docente.

Finalmente, es preciso indicar que este análisis de los significados y las representaciones sociales por parte de los participantes del Propedéutico UMCE 2023 servirá de insumo para la construcción de la propuesta didáctica que se expondrá a continuación.

Figura 19: Síntesis de los resultados y hallazgos de la investigación a partir de las cartas y entrevistas/grupo focal



Fuente: Elaboración propia

VI. PROPUESTA DIDÁCTICA

Considerando los resultados surgidos del análisis de las cartas y entrevistas/grupo focal, se construyó una propuesta didáctica que aborda la constitución de la identidad docente de los participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023 desde un enfoque biográfico narrativo. En este capítulo, en primer lugar, se dará cuenta de los lineamientos generales de la propuesta; y en segundo lugar, se compartirá la secuencia didáctica que contempla la planificación y descripción de las clases[15].

6.1. Lineamientos generales

A modo de contextualización, esta propuesta didáctica interdisciplinaria denominada *Descubriendo y construyendo nuestra identidad docente* se circunscribe a las asignaturas Taller de Literatura, diferenciado de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio, y Decisión Vocacional y Proyecto de Vida, electivo de Orientación dictado en los mismos cursos. En cuanto a su objetivo general, esta iniciativa pedagógica busca explorar, configurar y reflexionar sobre la propia identidad, específicamente la docente[16], a partir de la lectura, escritura y dialogo en torno a diversos textos autobiográficos, destacando la producción textual por su potencial problematizador de la propia identidad.

Los objetivos de aprendizaje pertenecientes a la asignatura Taller de Literatura que se trabajarán son el OA2, producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos; el OA3, contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares; y el OA4, revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales) a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa. Y del Taller Decisión Vocacional y Proyecto de Vida se tomarán

[15] En los Anexos se presentarán los recursos didácticos elaborados para el logro de los objetivos planteados: módulo didáctico y los instrumentos de evaluación.

[16] Si bien la propuesta didáctica de esta memoria aborda particularmente la identidad docente, se puede implementar de forma transversal en los niveles de tercero y cuarto medios ajustando ciertos elementos. En concreto, es preciso que los conceptos de identidad, decisión vocacional y proyecto de vida se traten de manera general para que cada estudiante pueda otorgarles contenido de acuerdo a su realidad.

elementos de: 1) Conocer y valorar sus características personales sobre las que se construye su proyecto de vida y la manera en cómo estas se relacionan con la toma de decisiones vocacional; 2) Integrar en el proceso de decisión vocacional variables externas a la persona; 3) Comprender el proceso de toma de decisiones vocacional ejercitando el establecimiento de metas que integren sus intereses y posibilidades.

La unidad consta de nueve sesiones que tendrán como ejes la comprensión lectora, la producción textual y el dialogo. En el ámbito de la comprensión lectora, se leerán fragmentos de obras literarias pertenecientes a las narrativas del yo y también textos no literarios que complementen y enriquezcan el análisis. A su vez, se visualizarán e interpretarán diversos recursos didácticos, como pinturas, imágenes y canciones. En el eje de producción textual, se escribirán textos de diferentes subgéneros de la escritura autobiográfica para, por una parte, desarrollar la propia identidad y, por otra, incentivar la creación literaria mediante temáticas conocidas y de vital interés para los estudiantes. De igual manera, se propiciará la construcción de textos multimodales con el fin de generar un mayor atractivo. Y en el área del dialogo, se generarán conversaciones grupales para compartir y reflexionar sobre la experiencia de lectura y escritura autobiográfica, de modo tal que las conclusiones sean abordadas por todo el curso.

Para profundizar aún más en los lineamientos de la propuesta didáctica, se mencionarán los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar. Para partir, los conocimientos tienen que ver, por una parte, con el género Narrativas del Yo o Escritura Autobiográfica y sus tipos textuales, tales como la autobiografía, las memorias, el diario de vida o íntimo, la carta, el autorretrato y el ensayo personal, y, por otra parte, con las nociones de identidad, incidentes críticos, vocación y algunas recomendaciones de producción textual. Todo ello con el fin de potenciar y diversificar los escritos de carácter autorreferencial. Teniendo en cuenta ese mismo propósito, las consignas estarán fuertemente relacionadas con los resultados de la investigación sobre los discursos de la profesión docente, por lo que algunas de las subcategorías arrojadas por el análisis se utilizarán como directrices para esta escritura de invención. Además, se abordarán tangencialmente algunos elementos de producción textual, como la coherencia, cohesión, etapas de escritura, solo con el fin de recordar conceptos y procedimientos vistos en cursos anteriores.

Las habilidades consideradas en esta propuesta didáctica se vinculan a las del siglo XXI. Bajo ese marco, destacan el pensamiento crítico, la creatividad, la metacognición y la comunicación y/o trabajo colaborativo. La primera habilidad, en tanto favorece un pensamiento sistémico que permite discriminar y evaluar el contenido y pertinencia de ciertas informaciones, se trabajará a partir de la lectura de textos y el razonamiento sobre la propia experiencia y saberes que acercan a la identidad docente. En el fondo, el pensamiento crítico no solo se ejercitará a partir de información externa, sino que también desde la reflexión sobre acontecimientos que han ocurrido en la propia vida[17]. La segunda habilidad, que se constituye a partir del pensamiento divergente y favorece la apertura de ideas y perspectivas, la fluidez y la originalidad, se manifestará en la escritura de textos autobiográficos, pero también en el diálogo entre pares acerca del trabajo en la unidad. La tercera habilidad, relacionada al concepto de *aprender a aprender*, apunta a la autogestión con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad especialmente en los procesos de escritura, donde, si bien existirán consignas -que tienen *algo de valla y de trampolín*, según acierta Alvarado (2009)- y una rúbrica de evaluación que guiarán la tarea, habrá una libertad creativa para construir un texto que haga sentido y fortalezca/problematice la identidad. Y, por último, la cuarta habilidad, que aborda diferentes estrategias y herramientas de acuerdo al contexto, supone transmitir, argumentar y evaluar distintos puntos de vista con apertura de mente y juicio crítico, bajo el propósito de trabajar por un objetivo común: el encuentro entre las distintas vivencias y reflexiones sobre el proceso de lectura y escritura autobiográfica y el camino para querer ser docente.

Por último, las actitudes están asociadas a las habilidades del siglo XXI. En cuanto a las *Maneras de pensar*, se promoverá el pensamiento con apertura a distintas perspectivas y contextos; con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias; y con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar. Ahora bien, en las *Maneras de trabajar* se propiciará el trabajo con empatía y respeto en el contexto de la diversidad; con autonomía y proactividad; y con colaboración para desarrollar y gestionar la resolución de tareas, integrando diferentes perspectivas. Y en las *Maneras de vivir en el mundo*, se motivará la perseverancia en torno a

[17] El pensamiento crítico también favorece (se puede desglosar en) las habilidades de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información (Mineduc, 2019). Por lo que es una *macrohabilidad* sumamente pertinente para trabajar la temática de esta propuesta.

metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad con autodeterminación, autoconfianza y respeto por uno mismo y por los demás.

A continuación una tabla que sintetiza los principales lineamientos de la propuesta:

Tabla 6: Componentes generales de la propuesta didáctica

Unidad	Descubriendo y construyendo nuestra identidad docente
Conocimientos previos	Elementos de producción textual -cohesión, coherencia, etapas de escritura-, secuencia narrativa, identidad, profesión docente.
Conceptos clave	Escritura Autobiográfica, identidad profesional docente, incidentes críticos, trabajo colaborativo, multimodalidad.
Ejes	Comprensión lectora, producción textual y dialogo.
Contenidos	Género autobiográfico y sus tipos, escritura de invención, identidad docente, vocación y proyecto de vida.
Habilidades	Pensamiento crítico
	Metacognición
	Creatividad
	Comunicación y/o trabajo colaborativo
Actitudes	Pensar con flexibilidad, autonomía y apertura a distintas perspectivas para reelaborar los propios puntos de vista.
	Trabajar con respeto, proactividad y colaboración para desarrollar tareas, integrando a través del diálogo diferentes perspectivas.
	Perseverar con autodeterminación, autoconfianza y respeto por uno mismo y por los demás en torno a las decisiones vocacionales y proyecto de vida.
Objetivos de Aprendizaje Taller de Literatura	OA2. Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.
	OA3. Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.
	OA4. Revisar y reescribir sus propias producciones a la luz de los comentarios de sus pares para enriquecer su producción creativa.
Metas de Aprendizaje Decisión Vocacional y Proyecto de Vida	1) Conocer y valorar sus características personales sobre las que se construye su proyecto de vida y toman decisiones vocacionales.
	2) Integrar en el proceso de decisión vocacional variables externas a la persona.
	3) Comprender el proceso de toma de decisiones vocacional ejercitando el establecimiento de metas que integren sus intereses y posibilidades.

Fuente: Elaboración propia

6.2. Secuencia didáctica: planificación y descripción clase a clase

El siguiente apartado, que tributa y está en directa relación a los lineamientos especificados recientemente, corresponde a la secuencia didáctica. En particular, se compone de la planificación (tiempo, objetivo de aprendizaje y de la clase, recursos o materiales e indicadores de evaluación) y la descripción de los momentos de la clase.

Asignatura(s): Taller de literatura/Decisión vocacional y proyecto de vida

Curso(s): Tercero y cuarto medio (Diferenciado)

Unidad: Descubriendo y construyendo nuestra identidad (docente)

Planificación Clase N° 1

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA2 Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos (Taller de Literatura); Conocer y valorar sus características personales sobre las que se construye su proyecto de vida y toman decisiones vocacionales (Taller de Orientación).

Objetivo de la clase: Relatar -a partir de las características de la escritura autobiográfica- acontecimientos relevantes de su vida que permitan ampliar y valorar el conocimiento de sí mismo.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; presentación en Canva.

Indicadores de evaluación: 1) Relatan experiencias significativas, junto a pensamientos y emociones asociadas, a partir de escenarios hipotéticos; 2) Aplican las características de la escritura autobiográfica (memoria selectiva, retrospección, pacto autobiográfico y sinceridad/intimidad) en sus escritos; 3) Valoran la rememoración de situaciones significativas en sus vidas para conocerse mejor.

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (25 min): Los estudiantes leen y reflexionan sobre una cita de Gabriel García Márquez ("La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla") a partir de las siguientes preguntas: 1) *¿Cuál es la diferencia entre la vida que se vivió y la forma en que uno la recuerda?*, 2) *¿En qué situaciones considerarías importante y útil contar la propia vida?*

A partir de estas reflexiones, se presenta la unidad interdisciplinaria entre Taller de Literatura y Decisión Vocacional y Proyecto de vida, dando cuenta de su objetivo general; los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar, y las actividades y evaluaciones planificadas.

Desarrollo (50 min): Los estudiantes leen dos fragmentos de textos autobiográficos, uno "fundacional" del género (*Las Confesiones*, de J.J. Rousseau) y otro más contemporáneo y reflexivo (*Retrato de un hombre invisible*, de Paul Auster), al mismo tiempo responden preguntas de comprensión lectora y una rutina de pensamiento. A partir de esta inmersión y mediante una lluvia de ideas, comparten sus conocimientos previos sobre el género Narrativas del Yo o Escritura Autobiográfica. Luego, visualizan una presentación en Canva donde el profesor define brevemente este género y sus principales características. Con estos antecedentes, analizan brevemente los textos leídos de acuerdo a los rasgos del género.

Tras esta aproximación general al contenido de la unidad, los estudiantes de forma individual escriben hechos, acontecimientos y/o reflexiones relevantes sobre su propia vida a partir de consignas que los sitúan en escenarios hipotéticos: 1) *Construyen una máquina del tiempo para ir al pasado. Puede ir y*

visualizarse a usted mismo. ¿En qué época se ubica?, ¿a qué situación volvería?, ¿qué se diría?; 2) *Imagine que se va a cambiar de casa, pero no puede llevar todas sus cosas. Piense en lo que se llevaría y en lo que no, ¿qué representa en términos de su personalidad cada cosa que decide llevar consigo y dejar?, ¿qué situación(es) vivenciadas podrían justificar esta selección?;* 3) *Entra en una tienda de antigüedades que está llena de maniquís. Todos se parecen a sus profesores y maestros. Al verlos, ¿qué situaciones recuerda haber vivido en la escuela donde estos hayan cumplido un rol relevante?* Mientras desarrollan la actividad, el profesor monitorea el trabajo y resuelve dudas e inquietudes. Los estudiantes que finalicen la tarea reciben un timbre de "revisado" que constata su trabajo en clase.

Cierre (15 min): Los estudiantes a partir de una escala socioemocional responden a la pregunta *¿cómo te sentiste reflexionando y escribiendo sobre tu propia vida?* A partir de las respuestas se inicia un breve diálogo acerca de lo que facilitó y dificultó esta tarea.

Por último, se concluye que el ejercicio de esta clase fue una introducción a la unidad, la cual consiste en la lectura, escritura y diálogo sobre diferentes textos personales con el fin de descubrir y construir la propia identidad, prospectada en los intereses vocacionales y el proyecto de vida. De modo tal que se invita a pensar en estos ámbitos para las siguientes clases.

Planificación Clase N° 2

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA2 Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos (Taller de Literatura); Conocer y valorar sus características personales sobre las que se construye su proyecto de vida y toman decisiones vocacionales (Taller de Orientación).

Objetivo de la clase: Crear un autorretrato multimodal, considerando lo textual como predominante, con el fin de reconocer las características personales que lo hacen un ser único.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; presentación en Canva; computadores o Tablet (uso optativo).

Indicadores de evaluación: 1) Crean un autorretrato multimodal que contemple: un texto descriptivo de sí mismo (puede ser en prosa, poesía, canción, otro), mínimo un elemento no textual complementario (dibujo, pintura, caricatura, video, símbolo, grafiti u otro) y la consideración de aspectos físicos y morales; 2) Valoran sus características personales que los hacen ser únicos.

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (25 min): Los estudiantes recuerdan los principales elementos del género *Narrativas del yo* o *Escritura Autobiográfica*. A continuación, visualizan algunos autorretratos de la artista mexicana Frida Kahlo. En ese marco, responden por escrito las siguientes preguntas: 1) *¿qué elementos, ya sea físicos, emocionales y/o morales, caracterizan estos autorretratos?*, 2) *¿qué están comunicando acerca de la artista?*, 3) *si fueras Frida Kahlo, y estos autorretratos constituyeran tu propia imagen, ¿cómo te presentarías en un texto autobiográfico?*

Los estudiantes comparten y dialogan sus análisis sobre la autoimagen de Frida Kahlo y al mismo tiempo el profesor orienta y/o concluye la conversación en torno a la construcción subjetiva de la propia identidad. Se presenta el objetivo y cronograma de la clase.

Desarrollo (55 min): Los estudiantes, guiados por el profesor, revisan un documento en Canva que aborda conceptualmente los autorretratos, específicamente los de carácter textual. Además de definirlos y ver sus características, revisan un fragmento adaptado de *Mostrar y decir*, de Phillipe Lopate, que se titula "De la necesidad de transformarse en un personaje" con el fin de recibir sugerencias para construir su propio personaje. A continuación, a modo de ejemplo, leen dos autorretratos (*Autorretrato de Nicanor Parra* y *Borges y yo*) que tienen preguntas *antes, durante y después de la lectura* donde sus respuestas se socializan al curso.

En la actividad principal de la clase, los estudiantes deben crear su propio autorretrato. El profesor entrega las consignas, indica los pasos para la construcción del autorretrato y presenta una categorización para orientar la caracterización de un personaje. Mientras desarrollan la actividad, el profesor monitorea el trabajo, resuelve dudas y aconseja aspectos relacionados a la producción textual. Los estudiantes que finalicen la tarea en clase reciben un timbre de "revisado" y entregan su autorretrato para ser evaluado.

Cierre (10 min): Los estudiantes responden las siguientes preguntas de metacognición: 1) *¿qué aprendiste hoy acerca de los autorretratos y de convertirse en un personaje?*, 2) *¿qué características de ti como personaje te resultaron fáciles y difíciles de identificar y describir?, ¿por qué?*

Por último, el profesor entrega una visión general de los autorretratos leídos y adelanta que en las próximas clases van a profundizar sobre los acontecimientos significativos que forjaron su decisión vocacional.

Planificación Clase N° 3

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA3. Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares (Taller de Literatura).

Objetivo de la clase: Analizar una carta y un diario de vida a partir de un tema educacional relevante mediante un diálogo grupal respetuoso.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; presentación en Canva.

Indicadores de evaluación: 1) Analizan de forma grupal temas educacionales presentes en una carta y un diario de vida, distribuyéndose roles en el trabajo colaborativo, manteniendo el foco, respetando los turnos de habla e integrando las perspectivas de todos los integrantes; 2) Exponen oralmente las conclusiones de sus análisis, cuidando la presentación personal, la fluidez y dicción, la claridad y progresión de las ideas, utilizando un registro formal del habla.

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (15 min): Los estudiantes en parejas dialogan respecto a la siguiente situación: "Camila de 16 años está convencida de estudiar creación literaria, ha

escrito cuentos y poemas, incluso, personas de distintos espacios de su vida le han dicho que tiene talento y que debería desarrollarlo. Sin embargo, sus padres no están de acuerdo con la idea porque no tiene un campo laboral estable ni rentable, quieren que siga la tradición familiar ligada a las finanzas. Este asunto ha desencadenado fuertes discusiones, por lo que Camila ya no habla del tema con ellos y no tiene con quién desahogarse", *¿de qué forma(s) Camila podría canalizar esa angustia a partir de lo que sabe hacer?, ¿qué podría hacer para que esta situación problemática se convierta en una oportunidad?, ¿has vivido algo similar?, si es así ¿cómo has manejado el tema?*

A partir de las reflexiones sobre este caso, y mediados por el profesor, los estudiantes llegan a los subgéneros Diario de Vida y Cartas como formas de verter ideas, emociones y opiniones íntimas de una persona. Entonces se presenta el objetivo y cronograma de la clase.

Desarrollo (65 min): Los estudiantes mediante una lluvia de ideas comparten sus conocimientos pero especialmente experiencias previas ligadas a los diarios de vida y las cartas. Luego, revisan un documento en Canva que aborda conceptualmente los diarios de vida y las cartas, presentando sus principales características, estructura y algunos ejemplos (*Diarios y cuadernos*, de Patricia Highsmith; *Carta a su profesor de infancia luego de ganar el Premio Nobel*, por Albert Camus). Acto seguido, leen una de las primeras entradas del *Diario de Ana Frank*, donde la autora expone las razones para escribir un diario, y responden preguntas de *antes*, *durante* y *después* de la lectura con el fin de afianzar la comprensión de este tipo textual.

En la segunda parte del Desarrollo, los estudiantes leen y analizan dos fragmentos de textos, uno correspondiente a un diario de vida (*Diario de Ana Frank*) y otro a una carta (*Cartas de amor a los muertos*, de Ava Dellaira). En parejas, responden las preguntas de comprensión lectora. Luego, en grupos de cuatro estudiantes dialogan sobre algún tema educacional de interés que haya aparecido en alguno de estos textos y comparten en un plenario las reflexiones al curso. El profesor comparte algunos criterios para potenciar el trabajo colaborativo y la presentación oral de ideas.

Cierre (10 min): Los estudiantes responden a las siguientes preguntas: 1) *¿cómo un escrito íntimo, sea un diario de vida o una carta, puede contribuir a la reflexión sobre una situación importante?*, 2) *¿de qué manera la reflexión grupal contribuyó (o no) a profundizar sobre el tema educacional escogido?* Por último, el profesor complementa las respuestas de los estudiantes, remarcando el valor de contar y reflexionar sobre las situaciones vividas, e invita a pensar sobre hechos relevantes para tomar la decisión vocacional de ser profesor con el fin de escribirlo la próxima clase.

Planificación Clase N° 4

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA2 Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos (Taller de Literatura); Comprender el proceso de toma de decisiones vocacional ejercitando el establecimiento de metas que integren sus intereses y posibilidades (Taller de Orientación).

Objetivo de la clase: Reflexionar sobre los incidentes críticos que propiciaron la decisión vocacional de ser docente mediante la escritura de dos textos personales, una carta y un diario íntimo.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; Presentación en Canva; computadores o Tablet (optativo)

Indicadores de evaluación: 1) Reflexionan sobre incidentes críticos en torno a la decisión de ser docente mediante la escritura de una carta y una entrada de un diario de vida. En estas se incluyen: componentes de la reflexión sobre un acontecimiento relevante (descripción del contexto, participantes y roles, acciones y reacciones, y posicionamiento mediante argumentos), elementos de producción textual (coherencia, cohesión, ortografía acentual, puntual y literal), inclusión de por lo menos un elemento no textual.

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (15 min): Los estudiantes visualizan el video de la canción *La Guitarra* de Los Auténticos Decadentes. Comienza un diálogo que gira en torno a las siguientes preguntas: 1) *¿cuál es la temática de la canción?, ¿qué problemática tiene el protagonista?*, 2) *¿qué opinas de las posiciones en conflicto?, ¿con cuál te identificas más y por qué?*, 3) *¿has tenido una experiencia similar?, ¿cuál, en qué ámbito?*

Se concluye este dialogo por parte del profesor remarcando que existen diversos factores que influyen en las decisiones vocacionales que tomamos, algunos internos y otros externos. Se presenta el objetivo y el cronograma.

Desarrollo (65 min): Los estudiantes visualizan brevemente los elementos definitorios más importantes de las cartas y diarios. Luego, en una presentación en Canva revisan los conceptos de *incidentes críticos* y *acontecimientos*, dando algunas recomendaciones acerca de qué considerar para relatar uno. A su vez, reconocen puntos clave de la noción de *decisión vocacional*.

Antes de dar las indicaciones para la actividad, los estudiantes recuerdan algunos tips de escritura (momento antes, durante y después de la escritura, cohesión y coherencia). En la actividad, escriben dos textos que contemplen la descripción y reflexión de un incidente crítico clave para forjar la decisión de ser un futuro docente. Por una parte, elaboran una carta dirigida a un profesor, familiar o figura importante en la conformación de su vocación para estudiar pedagogía, narrando la(s) situación(es) en que tuvo una influencia fundamental y argumentando el impacto que tiene hasta la actualidad. Por otra parte, elaboran un pasaje o entrada de un diario de vida relatando, por ejemplo, alguna vivencia en la escuela, una experiencia de enseñanza aprendizaje, una situación referida al vínculo con pares, profesores o figuras significativas. En ambos casos es posible integrar algún elemento no textual que consideren pertinente para darle más sentido a sus escritos.

Mientras los estudiantes trabajan de forma individual, el profesor resuelve dudas y retroalimenta a aquellos que estén más avanzados en sus escritos. Los estudiantes que finalicen la tarea en clase reciben un timbre de "revisado" y entregan su carta y diario de vida para ser evaluado.

Cierre (10 min): Los estudiantes escuchan una breve retroalimentación del profesor acerca del trabajo desarrollado en la clase y reflexionan sobre su relación con los eventos que los han marcado para ser futuros docentes y la posibilidad de narrarlos textualmente.

Planificación Clase N° 5

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA2 Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos (Taller de Literatura); Integrar en el proceso de decisión vocacional variables externas a la persona (Taller de Orientación). **Objetivo de la clase**: Reflexionar sobre la influencia de ciertos acontecimientos sociales en la decisión vocacional y proyecto de vida escogido mediante la escritura de una memoria. **Recursos o Materiales**: Pizarra, plumón y borrador; Presentación en Canva; computadores o Tablet (optativo). **Indicadores de evaluación**: 1) Reflexionan sobre la influencia de ciertos acontecimientos sociales en la propia decisión vocacional y proyecto de vida planificado mediante una memoria. Se incluye la evaluación de elementos de producción textual, como la coherencia, la cohesión, la ortografía acentual, puntual y literal; 2) Comprenden la relación interdependiente entre el individuo y los acontecimientos sociales.
Interacciones (momentos de la clase)
Inicio (20 min): Los estudiantes ven imágenes referentes a algunos de los acontecimientos sociohistóricos más significativos de los últimos años (estallido social, cambio climático, movimiento feminista, pandemia, seguridad y delincuencia, clases online). En torno a ellos se formulan las siguientes preguntas: 1) *¿qué hechos históricos han influido en tu visión de mundo?, ¿cómo te han afectado?;* 2) *¿aquellos hechos han repercutido en tu decisión vocacional y proyecto de vida?, ¿de qué forma?*; 3) *¿conoces algún género perteneciente a la escritura autobiográfica donde cobre especial relevancia la vivencia personal en torno a hechos sociales?, ¿cuál?* Los estudiantes, mediante la orientación del profesor, concluyen que el género de las memorias dentro de la escritura autobiográfica permite abordar acontecimientos sociohistóricos desde la propia vivencia. Se presenta el objetivo y cronograma de la clase. **Desarrollo (55 min)**: Los estudiantes visualizan y toman apuntes de una presentación en Canva que define, caracteriza (a través de similitudes y diferencias con la autobiografía) y ejemplifica el subgénero de las memorias. En la lectura de los ejemplos, los estudiantes reflexionan en conjunto sobre ciertas temáticas que fueron o son contingentes a nivel social. En la actividad los estudiantes escriben una memoria que da cuenta de la relación (o influencia) entre una vivencia personal de un acontecimiento sociohistórico, ya sea como testigo o participante activo, y la decisión vocacional de estudiar pedagogía. En caso de ser necesario, pueden investigar a través de plataformas digitales los detalles del suceso colectivo y con esos antecedentes enriquecer el relato. Mientras los estudiantes trabajan de forma individual, el profesor resuelve dudas y retroalimenta a aquellos que estén más avanzados en sus escritos. Los estudiantes que finalicen la tarea en clase reciben un timbre de “revisado” y entregan su memoria para ser evaluada por el profesor. **Cierre (15 min)**: Los estudiantes reflexionan en torno a las siguientes preguntas: 1) *¿Qué tan importantes han sido los acontecimientos y procesos sociales en tus decisiones vocacionales y proyecto de vida?, ¿por qué?;* 2) *¿Cómo te ayudó la escritura de una memoria a comprender la opinión y relación que tienes con los sucesos colectivos?*

Para terminar, el profesor destaca la interdependencia entre factores internos y externos para configurar el proceso de decisión vocacional y proyecto de vida.

Planificación Clase N° 6

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA2 Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos (Taller de Literatura); Comprender el proceso de toma de decisiones vocacional ejercitando el establecimiento de metas que integren sus intereses y posibilidades (Taller de Orientación).

Objetivo de la clase: Elaborar un ensayo sobre los propósitos y metas al ejercer como docente, considerando los ámbitos autobiográficos previamente revisados.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; Presentación en Canva

Indicadores de evaluación: 1) Elaboran un ensayo autobiográfico sobre los propósitos y metas al ejercer como docente, considerando la estructura (introducción, desarrollo, conclusión) y componentes de este tipo de texto (tesis, argumentos, respaldos, etcétera), los ámbitos revisados en las sesiones anteriores (imagen de sí mismo, vivencias y acontecimientos significativos relacionados a la decisión de ser docente, la interacción e influencia del mundo social) y aspectos textuales (coherencia, cohesión, ortografía).

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (15 min): Los estudiantes recapitulan lo que se ha visto y ejecutado en la unidad hasta el momento. Luego, observan en el pizarrón algunos conceptos clave de esta sesión: *ensayo personal, tesis, argumentación, respaldos, convencer, persuadir*. Con esos términos responden por escrito las siguientes preguntas: 1) *¿Cómo crees que se relacionan estos conceptos?;* 2) *¿qué temas tratarías en un ensayo personal o autobiográfico?, ¿por qué?*

Algunos estudiantes leen sus respuestas generándose un diálogo que enriquece las distintas apreciaciones. Se concluye que la clase tratará sobre el ensayo personal o autobiográfico teniendo como temática algo relacionado a la decisión vocacional y proyecto de vida en la docencia. Entonces se indica el objetivo y el cronograma de la sesión.

Desarrollo (55 min): Los estudiantes a partir de una presentación en Canva revisan (recuerdan) lo que es un ensayo y la estructura que posee. Luego, leen un ensayo personal denominado *La necesidad de ser profesora* con el propósito de ejemplificar este tipo textual e inspirar la creación de uno propio. Mediante este texto ejercitan la comprensión lectora de forma individual y reflexionan creativamente de manera grupal. Después, y previo a la actividad principal de la clase, los estudiantes leen un fragmento del texto *Mostrar y decir*, de Phillipe Lopate, que trata sobre las características que debe tener un texto personal para que sea atractivo. Con estas sugerencias, escriben un ensayo sobre los propósitos que tienen para ejercer la docencia, considerando los elementos que se han visto en las clases anteriores (las experiencias más significativas en sus vidas, la imagen que tienen de sí mismos, las vivencias en relación a la educación y la influencia de personas cercanas, como profesores, familiares o conocidos, el impacto que tuvieron ciertos acontecimientos histórico sociales en la elección de

la carrera docente), enmarcado en un proyecto de vida. Al finalizar, dejan un correo programado para recibir aquel ensayo en el momento que lo estimen conveniente. La idea es que la reflexión realizada, que condensa un profundo autoconocimiento sobre sí mismo, la vocación y las perspectivas de futuro, pueda servir en un momento clave para hacer una retrospección nuevamente de la propia vida.

Mientras los estudiantes trabajan de forma individual, el profesor resuelve dudas y retroalimenta a aquellos que estén más avanzados en sus escritos. Los estudiantes que finalicen la tarea en clase reciben un timbre de "revisado" y entregan su ensayo para ser evaluado por el profesor.

Cierre (20 min): Los estudiantes realizan una reflexión respecto a lo que ha sido para ellos el desarrollo de la unidad en términos personales y de relación con la escritura: 1) *¿Qué ha significado en términos de autoconocimiento el desarrollo de la unidad?, ¿tienes más claras tus decisiones vocacionales, los factores que las promueven y las expectativas en relación a tu proyecto de vida?, ¿hay aspectos sobre los que aún tienes dudas, incertidumbre o no puedes mirar?;* 2) *¿cómo la lectura y escritura de textos autobiográficos te acerca (o aleja) de la literatura?;* 3) *¿Qué desafíos te planteas en relación a los conocimientos y habilidades vistos en la unidad?*

El profesor agradece la apertura para escribir pensamientos, emociones y vivencias, subrayando la sinergia entre la reflexión sobre la propia vida, la toma de decisiones vocacionales y la planificación de un proyecto de vida.

Planificación Clase N° 7

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje: OA4. Revisar y reescribir sus propias producciones a la luz de los comentarios de sus pares para enriquecer su producción creativa (Taller de Literatura)

Objetivo de la clase: Reescribir los textos autobiográficos elaborados en las clases anteriores a partir de la retroalimentación del docente.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; Presentación en Canva.

Indicadores de evaluación: 1) Revisan y editan los aspectos de mejora de sus producciones a partir de las recomendaciones del profesor y las rúbricas de evaluación; 3) Valoran la escritura autobiográfica como una herramienta para desarrollarse como persona.

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (15 min): Los estudiantes leen el objetivo de aprendizaje de la clase. Posteriormente, escuchan atentamente la retroalimentación general que hace el profesor de sus trabajos, donde, además de describirlos, destaca las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Luego, cada uno recibe sus textos autobiográficos (autorretrato, diario de vida, carta, memoria y ensayo) con la evaluación y retroalimentación correspondiente

Desarrollo (55 min): Los estudiantes visualizan una breve presentación en Canva sobre recomendaciones generales para potenciar sus textos autobiográficos y una serie de pasos para revisar un texto. A continuación, el profesor da las indicaciones para que durante la clase se revisen y editen los aspectos de mejora y, de esa manera, poder evaluar los textos por última vez. Además, es la oportunidad para que se pongan al día aquellos estudiantes que no entregaron sus

trabajos en las clases correspondientes.

Durante la revisión y edición se responden las dudas respecto a los puntajes de la rúbricas, las sugerencias del profesor y otro tipo de interrogantes referentes al fortalecimiento de los relatos autobiográficos.

Cierre (20 min): Los estudiantes reflexionan sobre la escritura autobiográfica a partir de la rutina de pensamiento a*ntes pensaba, ahora* sé, generándose un diálogo sobre diversas temáticas: en qué consiste, cuál es su propósito, cómo es el proceso de llevarla a cabo, cómo contribuye al desarrollo personal (en este caso ligado a las decisiones vocacionales y proyecto de vida). Para terminar, el profesor recalca la posibilidad de compartir esos textos, si es que poseen la confianza, para recibir comentarios y pulirlos aún más.

Planificación Clase N° 8

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos).

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA3. Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares (Taller de Literatura).

Objetivo de la clase: Dialogar de manera respetuosa sobre la identidad docente a partir de un texto teórico y la experiencia biográfica escrita en las clases previas.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; Presentación en Canva; Textos teóricos impresos.

Indicadores de evaluación: 1) Dialogan de manera respetuosa sobre la temática, distribuyéndose roles en el trabajo colaborativo, manteniendo el foco, respetando los turnos de habla e integrando las perspectivas de todos los integrantes.

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (20 min): Los estudiantes responden preguntas de conocimientos previos: 1) *¿qué es la identidad?*, 2) *¿cómo la caracterizarías en un docente?*, 3) *¿qué aspectos consideras relevantes de la profesión docente?* A partir de ello se genera un diálogo en torno a estas temáticas, donde el profesor escribe en el pizarrón los consensos principales. Los estudiantes leen el objetivo de aprendizaje de la clase.

Desarrollo (50 min): En una presentación de Canva el profesor expone el concepto de identidad docente y algunas de sus características. Luego de anotar los puntos más importantes en su cuaderno, los estudiantes se reúnen en grupos de cuatro o cinco estudiantes, se les asigna un texto que profundiza sobre un aspecto de la identidad y/o profesión docente y lo abordan relacionándolo con sus escritos autobiográficos, conocimientos y experiencias personales. En este trabajo colaborativo se espera (siempre en relación a la temática) que, por un lado, identifiquen elementos, problemáticas y desafíos que aparezcan en sus vivencias, nuevas perspectivas de análisis e intereses de profundización. Además de las indicaciones de la actividad, se entregan las directrices del trabajo grupal y también de la presentación y plenario de la próxima clase.

Mientras los estudiantes trabajan de forma grupal, el profesor resuelve dudas, fomenta reflexiones más profundas y retroalimenta las conclusiones a aquellos

que estén más avanzados en sus diálogos.

Cierre (20 min): Los estudiantes reflexionan a partir de la escalera de la metacognición: 1) *¿qué he aprendido?*, 2) *¿cómo lo he aprendido?*, 3) *¿para qué me ha servido?*, 4) *¿en qué otras ocasiones puedo usarlo?* Por último, el profesor releva la importancia del trabajo colaborativo no solo en el ámbito escolar y laboral en general, sino, por sobre todo, en la profesión docente para la formación y mejoramiento continuo.

Planificación Clase N° 9

Tiempo: 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Objetivo de aprendizaje (Mineduc): OA3. Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares (Taller de Literatura).

Objetivo de la clase: Dialogar de manera respetuosa sobre la identidad docente a partir de la presentación en un plenario de las conclusiones trabajadas la clase anterior.

Recursos o Materiales: Pizarra, plumón y borrador; Presentaciones digitales o bien los implementos que requieran los estudiantes.

Indicadores de evaluación: 1) Exponen oralmente las conclusiones de sus análisis, cuidando la presentación personal, la fluidez y dicción, la claridad y progresión de las ideas, utilizando un registro formal del habla; 2) Dialogan de manera respetuosa sobre la temática, escuchando activamente, respetando los turnos de habla y aportando distintas perspectivas para enriquecer la conversación.

Interacciones (momentos de la clase)

Inicio (10 min): Los estudiantes ingresan a la plataforma de Mentimeter para responder a la pregunta de qué perro los refleja más en este momento, de acuerdo a sus emociones. Luego, observan un breve video motivacional (https://www.youtube.com/watch?v=eIrZxisRrTI) sobre la decisión de ser docente y responden qué les pareció.

Desarrollo (65 min): Los estudiantes escuchan las indicaciones generales del profesor para las presentaciones de los grupos: tienen como máximo 6 minutos para exponer y el tiempo restante se ocupará para comentar los puntos que más les llamaron la atención, cómo se interconectan las ideas y qué perspectivas se pueden originar a partir de las conclusiones.

Cierre (15 min): A modo de finalización de la unidad, se da el espacio para que los estudiantes comenten qué les pareció la unidad y cómo contribuye, por un lado, al desarrollo de su identidad en términos de autoconocimiento, decisiones vocacionales y formación de un proyecto de vida, y, por otro lado, al gusto y adquisición de habilidades para la escritura, ya sea literaria o no. Responden una autoevaluación individual.

VII. CONCLUSIONES

El presente capítulo se compone de tres apartados. El primero expone de manera sintética los resultados y hallazgos pertenecientes a cada objetivo de investigación. El segundo reflexiona sobre los alcances, limitaciones e implicancias que posee el estudio, especialmente en términos metodológicos, con el fin de interpretar y utilizar de forma pertinente la información producida. Y el tercero propone nuevos horizontes de investigación (y acción) para profundizar aspectos relevantes identificados en el proceso.

7.1. Síntesis de los resultados de acuerdo a los objetivos del estudio

Con respecto al primer objetivo, asociado a la descripción de los significados de la profesión docente a partir de las cartas de motivación, es posible afirmar que emergieron tres grandes categorías: 1) *Conocimientos, experiencias y relaciones con el mundo de la educación/pedagogía*; 2) *Intenciones en la decisión de ser docente*, y 3) *Representaciones sobre el campo educacional y pedagógico*.

En la primera se indica que las habilidades afines a la profesión docente, como la facilidad para enseñar, el liderazgo grupal y la empatía, se han ejercido en instancias propiciadas por las familias y por los profesores: cuidado y formación de hermanos/primos menores, realización de tutorías o reforzamientos hacia pares con dificultades, entre otras. Junto con ello, la observación de familiares y de docentes, ambos actores admirados por su compromiso con la educación y su carácter humanizador y afectivo, forjó un acercamiento e interés hacia el mundo pedagógico.

En la segunda se constata un predominio casi total de motivaciones intrínsecas para elegir la carrera docente, donde la vocación de enseñanza impregna los discursos. De todas formas, se registra una diferenciación entre estudiantes con interés por pedagogías más cercanas a la didáctica y pedagogías más tendientes a lo disciplinar: mientras los primeros tienen una motivación más desarrollada por la afinidad con la infancia, los segundos cultivan su interés mayormente por la pasión hacia la especialidad. En cuanto al propósito en esta carrera, lo principal es contribuir a una educación integral y transformadora que impacte en la vida de sus educandos en diversos ámbitos.

Y en la tercera se muestra una alta valoración hacia la carrera por la labor formativa que conlleva, considerando a la vocación como un requisito indispensable para ejercerla. Sin embargo, se perciben algunas complejidades de la profesión en las interacciones con estudiantes y apoderados, en las condiciones materiales de los establecimientos y en los modelos de enseñanza, todo bajo el telón de fondo de una ocupación minusvalorada y desprestigiada a pesar de su importancia. De ahí que emerja un ímpetu por revalorizar el estatus de la profesión.

En relación al segundo objetivo, vinculado al contraste entre los significados develados en las cartas y los emergidos de las entrevistas y grupo focal, es posible aseverar que son muy similares las grandes categorías de análisis, donde solo la tercera (en las últimas dos técnicas de producción de información) tuvo que ser desglosada en tres dimensiones para poder visualizar su riqueza de contenido: *Visión sobre la escuela*, *Visión sobre los docentes* y *Aspectos de mejora en el ámbito educacional*.

En la primera macro categoría, se visualizan entre ambas fuentes de información las mismas habilidades afines a la profesión docente, sin embargo, en las técnicas conversacionales se indican situaciones más ligadas a interacciones cotidianas donde se ponen en valor estas capacidades que a escenarios de enseñanza, aunque, en este último sentido, se agregan algunas acciones como la de reemplazar a un profesor en la escuela y la de hacer clases particulares. De todos modos, la influencia especialmente de profesores y familiares ligados al mundo educativo sigue siendo muy importante para escoger la profesión.

En la segunda gran categoría, se advierte una semejanza importante entre los resultados arrojados por el análisis de las cartas y por las entrevistas/grupo focal, donde lo más relevante es el carácter intrínseco de las motivaciones para ser docente, existiendo igualmente diferencias entre quienes se ligan a las *pedagogías didácticas* y las *pedagogías disciplinares*. En cuanto al propósito en la carrera, se registra en las técnicas cara a cara un mayor énfasis en lo vincular afectivo, en el logro de metas y en la educación valórica, aunque siempre dentro de una perspectiva integral del aprendizaje como se indica en las cartas.

Y en la tercera categoría, se aprecia un mayor y ligeramente diferente contenido discursivo, por lo que, como se dijo, se dividió en tres dimensiones. En cuanto a la escuela, existe una alta valoración de su rol en la vida de las personas, porque es el espacio donde se

aprende lo necesario para desenvolverse en la vida adulta y porque tiene un símil con el hogar al pasar tanto tiempo en ella. En relación a los docentes, los hallazgos develados bajo las técnicas de trato directo son más profundos que en las cartas, puesto que se describe a un profesor ideal como amable, paciente y cercano en el proceso de enseñanza, además de implementar estrategias didácticas atractivas, prácticas y participativas. Por último, el mundo educacional debiese centrarse más en el estudiante, considerando sus relaciones interpersonales e identidad, y fomentar un ambiente de bienestar.

En definitiva, se considera que ambas técnicas de producción de información -corpus de cartas y entrevistas/grupo focal- a partir del análisis proveniente del proceso de codificación de la teoría fundamentada lograron complementarse para desarrollar una robusta visión respecto de los significados y representaciones sobre la profesión docente de los participantes del programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023. En otras palabras, las mínimas diferencias encontradas entre ambos análisis más que contraponer visiones permitieron ampliar y densificar los hallazgos.

Ahora bien, respecto al tercer objetivo, ligado a la elaboración de una propuesta didáctica interdisciplinaria entre ciertos talleres de Lengua y Literatura y Orientación, es importante mencionar que la unidad denominada *Descubriendo y construyendo nuestra identidad docente* busca explorar, configurar y reflexionar sobre la propia biografía a partir de la lectura, escritura y dialogo de diversos textos autorreferenciales. Además, puede aplicarse a estudiantes de tercero y cuarto medio, en tanto se encuentran en un periodo clave de autoconocimiento y decisiones vocacionales. Específicamente, este proyecto contempla nueve sesiones que abordan diferentes tipos textuales del género autobiográfico (autobiografías, memorias, diarios de vida, cartas, autorretratos y ensayos personales) con el fin de identificar y problematizar hitos significativos de la historia personal. Para ello, además, utiliza variados recursos didácticos como pinturas, videos musicales, imágenes, entre otros, que incentivan la multimodalidad en los escritos. Finalmente, la evaluación no solo es individual, sino que también hay una instancia de trabajo colaborativo donde se comparte y reflexiona sobre el proceso.

7.2. Alcances, limitaciones e implicancias

Los resultados mencionados contribuyen a profundizar el conocimiento empírico y teórico de las temáticas investigadas sobre la identidad profesional docente, sin embargo, su aporte principal consiste en la generación de datos, además de actuales, ligados a un sujeto de estudio no tan considerado y tal vez difícil de contactar: jóvenes con interés por la carrera docente que aún no ingresan a la formación inicial. En ese sentido, cubre un nicho de investigación poco explorado y de vital interés especialmente para quienes están encargados de la exploración y/o consolidación vocacional y la formación de profesores en las escuelas de pedagogía. De modo tal que los hallazgos de este estudio son un aporte en el diseño e implementación de programas de atracción para futuros estudiantes de Pedagogía, así como también para instancias de la formación inicial tanto en la UMCE como en otras instituciones del país. A modo de ejemplo, conocer detalladamente los propósitos de los nuevos estudiantes en su futura labor docente permite otorgarles herramientas que vayan en consonancia con esas expectativas, así como también darles un *bálsamo de realidad* respecto de la complejidad que supone la combinación de los distintos actores y demandas presentes en el mundo educativo.

Por su parte, la propuesta didáctica planteada tiene importantes alcances y beneficios de ser aplicada tanto en tercero o cuarto medio como en la misma formación inicial de profesores. En el primer caso, su componente de interdisciplinariedad convoca a la superación del asignaturismo a partir de la generación de acciones pedagógicas y didácticas convergentes entre distintos campos del saber, lo que aporta un sentido más profundo y significativo al proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos. Allí es importante recordar que la finalidad de la educación en la legislación chilena es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, por lo que una propuesta de este tipo tiene en la mira ese objetivo. Además, al propiciar un autoconocimiento reflexivo capacita a las personas para conducir su propia vida de forma activa y responsable, por lo que se alinea con las directrices de formación ciudadana que promueven las bases curriculares. Y también, respecto de la asignatura de Lengua y Literatura, tributa al enfoque comunicativo y cultural, ya que, además de propiciar la expresión a través de la escritura y el diálogo, reconoce y realza las diversas identidades y realidades vivenciadas como un valor en sí mismo que es importante de registrar.

En el segundo caso, para la formación inicial de profesores es un proyecto que permite entender que la mejora es un proceso continuo a lo largo del quehacer profesional, donde es importante ir rescatando (y narrando) los incidentes críticos con el fin de reflexionar, por ejemplo, sobre los factores que los provocan, las reacciones de los actores involucrados, los pensamientos y emociones de cada uno, los fundamentos teóricos que sustentan el fenómeno, las alternativas prácticas de acción frente al acontecimiento, la postura personal, entre otros. A su vez, el registro de experiencias y reflexiones identitarias en un momento determinado permiten al profesor en formación volver a hacer una retrospectiva más adelante para evidenciar continuidades y cambios. Con ello, es posible construir un itinerario docente que dé cuenta del propio proceso y, sobre esa base, perfilar ajustes para el futuro, entendiendo siempre que la identidad supone un devenir dinámico.

Ahora bien, es importante igualmente considerar algunas limitaciones de la investigación. En primer lugar, el sujeto de estudio tiene ciertas características particulares que no son posibles de extrapolar mecánicamente a otros contextos. Por ejemplo, presenta un interés por estudiar en la UMCE, por lo que muy probablemente tiene creencias y posturas que se alinean a la visión y misión de la universidad; proviene de establecimientos educacionales situados mayoritariamente en la periferia de Santiago y también reside en estas zonas de la ciudad. En segundo lugar, las cartas de presentación y/o motivación como instrumento de producción de información están circunscritas a un género textual que tiene como fin convencer y persuadir al receptor de que el aspirante al programa tiene el interés, compromiso y competencias necesarias para estudiar pedagogía, por lo que pudiera haber sesgos relacionados a la información entregada, aunque este hecho puede registrarse en todo discurso. Y en tercer lugar, la estrategia *bola de nieve* de las entrevistas/grupo focal no es representativa de la población estudiada, sin embargo, dado que su objetivo era complementar las visiones manifestadas en las cartas no representa una gran pérdida de confiabilidad en los resultados generales. En resumen, es fundamental considerar estos aspectos a la hora de utilizar esta información, sea cual sea el objetivo.

7.3. Propuestas y nuevos horizontes de investigación

Tanto los resultados como los alcances y limitaciones de este estudio invitan a plantear nuevas perspectivas de investigación y trabajo en torno al tema de la identidad docente en

etapas tempranas. En ese sentido, sería interesante comparar los significados y representaciones acerca de la profesión docente emitidos al inicio del programa Propedéutico UMCE 2023 con los que portan durante otras etapas de su carrera estudiantil y laboral. Por ejemplo, podría realizarse un contraste con el discurso que emiten al finalizar el primer año, el tercer año, en el momento de titulación y luego, quizás, cuando ya ejercen la docencia, con el fin de evidenciar las continuidades y cambios en torno a su identidad y la visión de mundo educacional, y sobre todo determinar qué factores son los que propician las mayores transformaciones y de qué modo se concatenan. En el fondo, se propone hacer un estudio longitudinal que aporte información sobre la trayectoria identitaria y subjetiva del profesor, en el marco de sus dos marcos de sentido, el biográfico y el social profesional.

Asimismo, y dado que los hallazgos de esta investigación están limitados a un contexto específico, se podría estudiar la misma temática pero con una muestra que contemple diversas realidades socioculturales e institucionales. Vale decir, sería pertinente producir información desde otros propedéuticos o establecimientos escolares donde se note un evidente interés por la carrera pedagógica. Incluso, podría tomarse a aquellos estudiantes que ingresan a pedagogía como segunda carrera o ya con unos años de egresados de la enseñanza media para indagar en sus visiones sobre la identidad y profesión docente, puesto que hay un porcentaje no menor de personas que entran en esa condición.

En cuanto a la propuesta didáctica, es indudable que se debe poner en práctica para evaluar qué tan pertinente es en relación al objetivo de propiciar la reflexión sobre la propia vida y el autoconocimiento como fin y medio para la mejora continua. En ese sentido, un buen espacio de implementación se encontraría en una cátedra pedagógica inicial, donde los estudiantes vengan con ideas incipientes respecto a su identidad en la docencia. Así también, pero con ajustes en relación a la extensión, se podría ejecutar en un programa Propedéutico.

Sin embargo, el espacio pedagógico más idóneo para desarrollar esta unidad de aprendizaje es el de la escuela en los niveles de tercero y cuarto año medio, en tanto se enlaza a los objetivos formativos del currículum general y también a los de las asignaturas de Lengua y Literatura y Orientación en particular. Si bien se deben hacer algunos ajustes para no direccionar la propuesta solo a la profesión docente, es totalmente adaptable a cualquier tipo de establecimiento, ya sea técnico profesional como científico humanista, rural o urbano,

particular o con subvención del Estado, etcétera, porque apela a las decisiones vocacionales y laborales que se toman en esta etapa de la vida.

ANEXOS

Pauta de entrevista/grupo focal para postulantes al Programa Propedéutico UMCE 2023

Introducción: Buenos días/tardes. Esta entrevista forma parte del ingreso al Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023. Su objetivo es poder conocerlo/a más en profundidad, principalmente, en aspectos relacionados al interés por estudiar pedagogía.

Dimensiones	Variables	Preguntas
Identificación y caracterización	Caracterización sociodemográfica	1. Para empezar, te pediría que te presentes con tu nombre, el curso y el establecimiento en el que estudias (comuna).
	Percepción sobre su identidad	2. ¿De qué manera te definirías? Si le pidiera a un/a amigo/a tuyo/a que te describiera, ¿qué me respondería? (Indagar en personalidad, intereses, tiempo libre, relaciones sociales)
	Percepción sobre su vida escolar	3. En relación al liceo/colegio, ¿cómo les está yendo?, ¿cómo es vivir sus últimos años de enseñanza media?, ¿qué satisfacciones y miedos tienen?
Inscripción al programa	Canales de información del Programa	4. ¿De qué forma te enteraste de la existencia del Programa Propedéutico de la UMCE? ¿Cuál fue la información que recibiste? ¿Era suficiente? ¿Te quedó claro de qué se trataba y cuáles eran las condiciones?
	Motivaciones y expectativas en torno en el Programa	5. ¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste inscribirte? (Indagar sobre motivaciones asociadas a estudiar pedagogía, conocer gente nueva, vivir una experiencia universitaria, etcétera) ¿Cómo te imaginas que va a ser la experiencia en el Programa? (Indagar en cómo cree que serán las actividades, profesores/as, compañeros/as, ambiente, etcétera)
	Dificultades en el proceso de inscripción	6. ¿Cómo encontraste el proceso de inscripción al Programa en cuanto a su rapidez, sencillez, extensión? ¿Tuviste alguna duda al inscribirte? (En caso afirmativo) ¿De qué tipo? ¿Alguien te ayudó a resolverla?
Propensión a estudiar pedagogía y ser profesor	Motivaciones para estudiar pedagogía	7. ¿Por qué quieres estudiar pedagogía? ¿Qué te llama la atención de ser profesor/a? ¿Cómo y cuándo lo decidiste? ¿Tienes algún referente que haya influenciado esa decisión? 8. ¿Qué pedagogía específicamente te gustaría estudiar? ¿Por

		qué? ¿Qué relación tienes con esa disciplina?
	Autopercepción de habilidades para ser docente	9. ¿Qué capacidades, habilidades o actitudes crees que tienes para ser docente? ¿Por qué?
	Experiencias relacionadas a la pedagogía	10. ¿Qué experiencias cercanas a la enseñanza y el aprendizaje has tenido a lo largo de tu vida? (Indagar si han sido situaciones de cuidado, grupos de estudio, apoyo a compañeros/as, clases, etcétera) ¿Bajo qué circunstancias se han dado? (Indagar si han sido espontáneas, por obligación, remuneradas) ¿Y cómo te has sentido en esas instancias?
Significados y representaciones sobre la educación (escolar)	Representaciones de la escuela	11. ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente si te digo "liceo/colegio/escuela"? ¿A qué emociones, recuerdos, personas, colores, cosas, la asocias? ¿Por qué? 12. ¿Cuál(es) es(son) el(los) papel(es) que cumple en la sociedad y en el individuo? ¿Y cuál es el rol que le correspondería desempeñar? (Indagar si hay alguna insatisfacción con lo que hace la escuela actualmente y, en ese sentido, elaborar una visión ideal) 13. ¿Cambió tu percepción sobre el rol y la relevancia de la escuela con la pandemia y las clases online? ¿En qué sentido?
	Representaciones de la docencia	14. A partir de tu experiencia, ¿cómo caracterizarías a los/as profesores/as en la actualidad?, ¿cómo hacen las clases, cuáles son sus prioridades y/o preocupaciones en la sala, qué fortalezas y debilidades presentan? ¿Qué diferencias percibes entre ellos/as? (Ejemplificar en estas preguntas) 15. ¿Te gusta la forma en que son los docentes o cambiarías algo? (En caso afirmativo) ¿Qué cambios harías? ¿Cuál es tu tipo ideal de profesor, qué características debiese tener? 16.En el mundo de hoy (que es global, con mucho acceso a la información, desafiado por el cambio climático, abrumado por las desigualdades socioeconomicas y la migración, sorprendido por el desarrollo tecnológico y de la IA, entre otros fenómenos) , ¿qué sentido tiene ser profesor/a?, ¿en qué puede contribuir al mundo de hoy?

Documento de consentimiento informado

SIGNIFICADOS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE DESDE LOS DISCURSOS DE PARTICIPANTES DEL PROGRAMA PROPEDÉUTICO PEDAGÓGICO UMCE 2023

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación que tiene por objetivo: Analizar los significados y representaciones sobre la profesión docente desde los discursos de participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023, con el fin de elaborar una propuesta didáctica que desarrolle la producción escrita en términos del enfoque biográfico narrativo y en función de la construcción de una identidad docente.

El investigador responsable de este estudio es Gabriel Torrejón Contreras, perteneciente a Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Para decidir participar en este estudio, es importante considerar la siguiente información.

Participación: Su participación consistirá en aceptar la revisión y análisis de su carta de presentación para ingresar al programa.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, sin embargo, su participación permitirá generar información para conocer los significados y representaciones sobre la profesión docente de estudiantes que aún no ingresan a la formación inicial (ámbito no muy explorado).

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Los datos serán guardados por el investigador responsable por cuanto dure el estudio.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, puede escribir al correo gabriel.torrejon2018@umce.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo acepto participar en el estudio "Significados y representaciones sobre la profesión docente desde los discursos de participantes del Programa Propedéutico Pedagógico UMCE 2023" en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

NOMBRE	FIRMA
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____

4. _____ _____

5. _____ _____

6. _____ _____

7. _____ _____

8. _____ _____

9. _____ _____

10. _____ _____

11. _____ _____

12. _____ _____

13. _____ _____

14. _____ _____

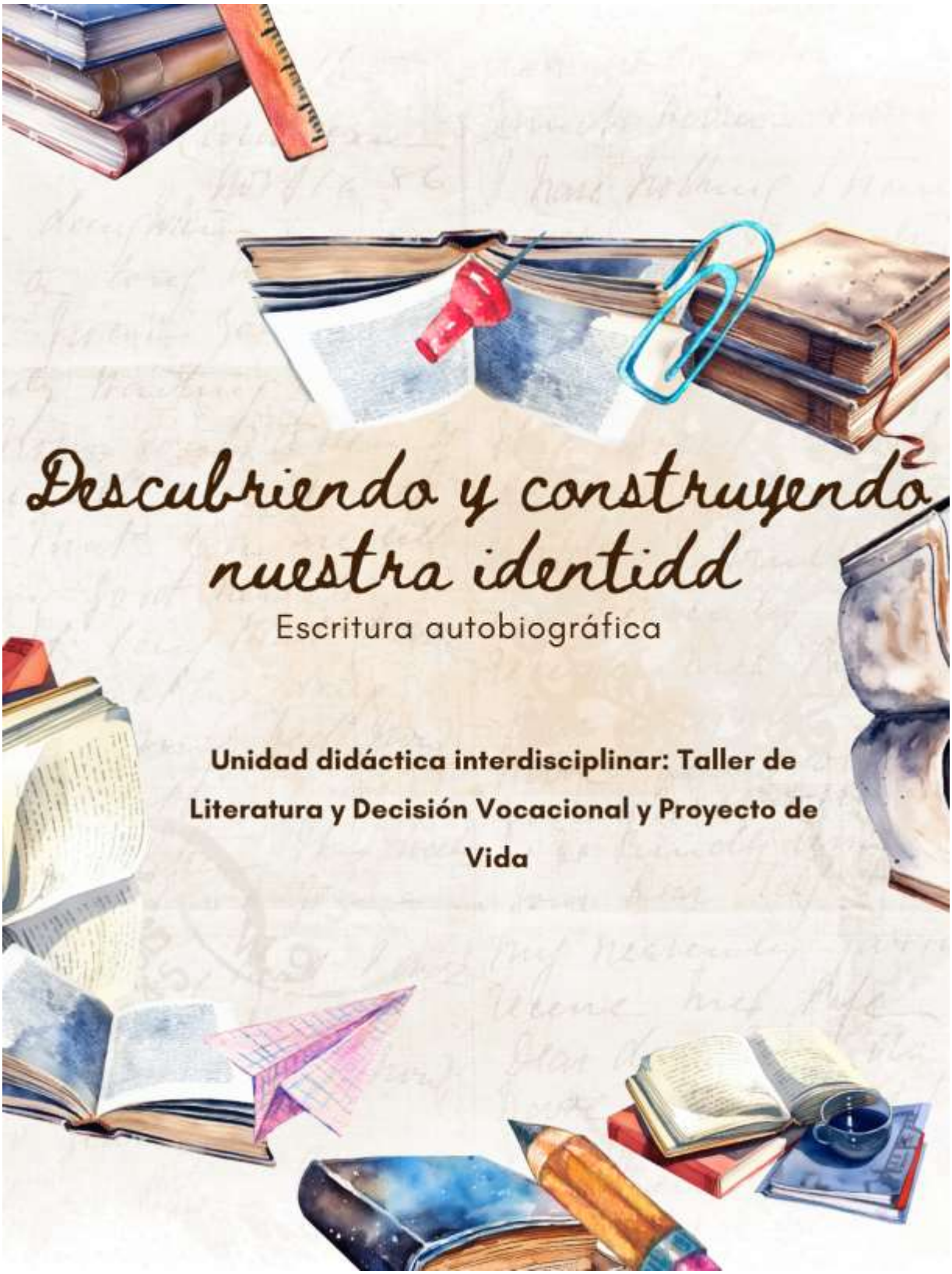
15. _____ _____

Firma Investigador Responsable

_____

Lugar y Fecha: _____

Propuesta didáctica interdisciplinaria: Módulo didáctico



Gabriel García Márquez (1927-2014) escribió *Vivir para contarla* (2002). Una autobiografía que comienza con el siguiente epígrafe: "**La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla**".

¿Cuál es la diferencia entre la vida que se vivió y la forma en que uno la recuerda?
¿En qué situaciones considerarías importante y útil contar la propia vida?

En esta unidad

1. Leerás y analizarás fragmentos de textos literarios y no literarios que abordan la escritura autobiográfica.
2. Observarás otros recursos artísticos, como pinturas, imágenes y canciones, relativos a la temática identitaria.
3. Reflexionarás sobre tu propia biografía a través de la escritura de diversos textos que reflejen tus procesos de formación vocacional y proyecto de vida.
4. Dialogarás y presentarás oralmente con tus compañeros para compartir puntos de vista y experiencias.

Lección 1: Escritura autobiográfica

Antes de la lectura

1. ¿Qué te evoca el título?
2. ¿Qué nos contará el autor?

Confesiones

J.J. Rousseau

LIBRO PRIMERO

1712 1719

Emprendo una obra de la que no hay ejemplo y que no tendrá imitadores. Quiero mostrar a mis semejantes un hombre en toda la verdad de la Naturaleza y ese hombre seré yo.

Sólo yo. Conozco mis sentimientos y conozco a los hombres.

No soy como ninguno de cuantos he visto, y me atrevo a creer que no soy como ninguno de cuantos existen. Si no soy mejor, a lo menos soy distinto de ellos. Si la Naturaleza ha obrado bien o mal rompiendo el molde en que me ha vaciado, sólo podrá juzgarse después de haberme leído.

Que la trompeta del Juicio Final suene cuando quiera; yo, con este libro, me presentaré ante el Juez Supremo y le diré resueltamente:

"He aquí lo que hice, lo que pensé y lo que fui. Con igual franqueza dije lo bueno y lo malo. Nada malo me callé ni me atribuí nada bueno; si me ha sucedido emplear algún adorno insignificante, lo hice sólo para llenar un vacío de mi memoria. Pude haber supuesto cierto lo que pudo haberlo sido, mas nunca lo que sabía que era falso. Me he mostrado como fui, despreciable y vil, o bueno, generoso y sublime cuando lo he sido. He descubierto mi alma tal como Tú la has visto, ¡oh Ser Supremo! Reúne en torno mío la innumerable multitud de mis semejantes para que escuchen mis confesiones, lamenten mis flaquezas, se avergüencen de mis miserias. Que cada cual luego descubra su corazón a los pies de tu trono con la misma sinceridad; y después que alguno se atreva a decir en tu presencia: "Yo fui mejor que ese hombre."

Nací en Ginebra en 1712, Fueron mis padres los ciudadanos Isaac Rousseau y Susana Bernard...

LIBRO DUODECIMO

1762

He dicho la verdad; si hay quien sepa algo contrario a lo que acabo de exponer, aun cuando fuese mil veces probado, no sabe sino mentiras e imposturas; y, si rehúsa profundizarlas y ponerlas en claro conmigo mientras estoy en vida, no es amante de la justicia ni de la verdad. Por mi parte, lo declaro altamente y sin temor: cualquiera que, aun sin haber leído mis obras, examinando por sus propios ojos mis sentimientos, mi carácter, mis costumbres, mis inclinaciones, mis placeres, mis hábitos, pueda creerme un malvado, es un hombre digno de la horca.

Durante la lectura

3. ¿Cuál es el propósito de Rousseau en esta obra?

4. ¿Cómo podría ayudar la lectura de un escrito autobiográfico a otras personas?

5. ¿Qué es posible inferir de la sentencia a la horca que hace al final el narrador?

Retrato de un hombre invisible

Paul Auster

Si buscas la verdad, prepárate para lo inesperado, pues es difícil de encontrar y sorprendente cuando la encuentras.
HERÁCLITO

Un día hay vida. Por ejemplo, un hombre de excelente salud, ni siquiera viejo, sin ninguna enfermedad previa. Todo es como era, como será siempre. Pasa un día y otro, ocupándose sólo de sus asuntos y soñando con la vida que le queda por delante. Y entonces, de repente, aparece la muerte. El hombre deja escapar un pequeño suspiro, se desploma en un sillón y muere. Sucede de una forma tan repentina que no hay lugar para la reflexión; la mente no tiene tiempo de encontrar una palabra de consuelo.

No nos queda otra cosa, la irreductible certeza de nuestra mortalidad. Podemos aceptar con resignación la muerte que sobreviene después de una larga enfermedad, e incluso la accidental podemos achacarla al destino; pero cuando un hombre muere sin causa aparente, cuando un hombre muere simplemente porque es un hombre, nos acerca tanto a la frontera invisible entre la vida y la muerte que no sabemos de qué lado nos encontramos. La vida se convierte en muerte, y es como si la muerte hubiese sido dueña de la vida durante toda su existencia. Muerte sin previo aviso, o sea, la vida que se detiene. Y puede detenerse en cualquier momento.

Recibí la noticia de la muerte de mi padre hace tres semanas. Fue un domingo por la mañana mientras yo le preparaba el desayuno a Daniel, mi hijito. Arriba, mi mujer todavía estaba en la cama, arropada entre las mantas, disfrutando de unas horas más de sueño. Invierno en el campo: un mundo de silencio, leños humeantes, nieve. No podía dejar de pensar en las líneas que había escrito la noche anterior y esperaba con impaciencia la tarde para volver al trabajo. Entonces sonó el teléfono y supe en el acto que habría problemas. Nadie llama un domingo a las ocho de la mañana si no es para dar una noticia que no puede esperar, y una noticia que no puede esperar es siempre una mala noticia.

Antes de la lectura

1. ¿Cuál crees que es la relación entre el título y el epígrafe?

Durante la lectura

2. ¿A qué tipo de muerte se hace alusión y cuáles son las reflexiones al respecto?

3. ¿Cómo describirías el ambiente en que el narrador recibió la noticia de la muerte de su padre?

Veo, pienso y me pregunto

4. ¿Qué ves en la imagen?
5. ¿Cómo se podría relacionar la imagen con la reflexión planteada sobre la muerte?
6. ¿Qué le preguntarías al narrador para que profundizara sobre sus pensamientos?

Escritura autobiográfica

El relato de la vida personal en la literatura occidental encuentra un terreno fértil a fines del siglo XVIII y principios del XIX. En esta época el lector comienza a interesarse por la visión (vida) individual, subjetiva e íntima de los personajes, aspectos que se relacionan con los procesos de individualización moderna. De esta forma, hasta la actualidad, la escritura autobiográfica ha desarrollado una vasta producción y concita un gran interés.

Autobiografía: Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad (Lejeune, 1994)

Memoria selectiva: Proceso cognitivo flexible y frágil

Retrospección significativa: Mirada o examen que reconstruye y organiza un tiempo (evento) pasado

Pacto autobiográfico: Visible a partir de la relación de identidad entre narrador, autor y protagonista

Sinceridad e intimidad: Verdad subjetiva (posibilidad de error)

Resignificar: Al sujeto que vive, actúa y siente hay que sumarle un alter ego, un ser reflexivo que vuelve sobre esa vida, esa acción o ese sentimiento, y lo dota de sentido.

¿Veracidad? En el acuerdo entre el autor y el lector, el primero debe reconocer que lo verdadero en su narración puede ser erróneo y el segundo, confiar que lo leído es sincero.

Después de la lectura

1. ¿De qué forma se trata la verdad en *Confesiones* de Rousseau y la retrospección en *Retrato de un hombre invisible* de Auster?
2. ¿Cómo evalúas el grado de sinceridad e intimidad en cada uno de estos relatos? Justifica.

Actividad

A partir de las siguientes situaciones hipóteticas, descríbete a ti mismo, **relata episodios de tu vida y reflexiona en torno a ellos.** Guíate por las preguntas.

a) *Construyen una máquina del tiempo para ir al pasado. Puede ir y visualizarse a usted mismo. ¿En qué época se ubica?, ¿a qué situación volvería?, ¿qué se diría?*

b) *Imagine que se va a cambiar de casa, pero no puede llevar todas sus cosas. Piense en lo que se llevaría y en lo que no, ¿qué representa en términos de su personalidad cada cosa que decide llevar consigo y dejar?, ¿qué situación(es) vivenciadas podrían justificar esta selección?*

c) *Entra en una tienda de antigüedades que está llena de maniquís. Todos se parecen a sus profesores y maestros. Al verlos, ¿qué situaciones recuerda haber vivido en la escuela donde estos hayan cumplido un rol relevante?*

Lección 2: Autorretratos

¿Cómo nos representamos?

Observa los siguientes autorretratos de la pintora mexicana Frida Khalo.

Autorretrato con collar de espinas y colibrí (1940)

Las dos Fridas (1939)

Frida Khalo (1907-1954). Su obra gira en torno a temáticas y vivencias personales, principalmente ligadas a las dificultades para sobrevivir después de un grave accidente en autobus. Se convirtió en un símbolo asociado al feminismo, la autosuperación y el genio artístico.

El venado herido (1946)

Reflexiona en torno a las imágenes

1) ¿Qué elementos, ya sea físicos, emocionales y/o morales, caracterizan estos autorretratos?
2) ¿Qué están comunicando acerca de la artista?
3) Si fueras Frida Kahlo, y estos autorretratos constituyeran tu propia imagen, ¿cómo te presentarías en un texto autobiográfico?

Autorretrato

En literatura, un autorretrato es una obra en la que el autor describe su propia vida, personalidad, pensamientos y experiencias. Es una forma de autobiografía, pero suele enfocarse más en el análisis introspectivo y en la exploración de la identidad del escritor. Un autorretrato literario puede tomar varias formas, como prosa, poesía, ensayos o incluso cartas, y a menudo revela aspectos íntimos y profundos del autor que no se muestran en sus otras obras.

Perspectiva personal
Ofrece una visión directa del autor a partir de la escritura en primera persona

Introspección
Caracteriza reflexivamente aspectos físicos, psicológicos y sociales propios del autor

Detallismo
Incluye pormenores de las temáticas que plantea el autor: personalidad, modismos, experencias

Auténtico
Representa la visión subjetiva del autor de forma diversa y creativa

De la necesidad de transformarse en un personaje

[...] ¿cómo convertirse uno mismo en personaje? En primer lugar, hay que observarse con cierta distancia. La cuestión es empezar a inventariarse, para así poder presentarse al lector como personaje legible y concreto. Las rarezas son un buen punto de partida; esas manías, tics, amaneramientos sociales, etcétera, que nos diferencian de la mayoría (1). Más tarde habrá tiempo de afirmar nuestra compartida humanidad o, mejor aún, de permitir que el lector tienda un puente mental entre nuestras peculiaridades y las de los demás. Muchos aspirantes a ensayistas o memorialistas cometen el error de intentar gustar a toda costa, de encajar, hasta el punto que el lector, aburrido, empieza a ansiar material más fuerte (o, por lo menos, un tono de autoridad). La literatura no es lugar para conformistas ni para hombres de empresa. Las habilidades propias del contertulio -contener la expresividad, limar asperezas, ser parco en emociones- no funciona sobre una página, porque se trata de crear un narrador atractivo, fascinante y memorable (2).

A fin de convertirnos en personajes, necesitamos dramatizarnos. Y no quiero decir que tengamos que inventar o añadir trazos de color que no nos pertenecen; sino que tenemos que colocar los que sí nos pertenecen bajo la luz más clara y nítida (3). Es un proceso de substracción: hay que apartar lo que no es esencial y destacar esos rasgos de nuestra personalidad que mejor nos caracterizan, preferiblemente aquellos que nos llevan a las contradicciones y ambivalencias más intensas.

Fragmento adaptado de *Mostrar y decir*, de Phillipe Lopate

1. Para convertirse en un personaje, ¿qué elementos habría que considerar?

2. ¿Por qué la literatura no sería un lugar para conformistas ni hombres de empresa?

3. ¿Qué implica la afirmación de que para convertirnos en personajes es necesario dramatizarnos?

Propósito de la lectura

- Conocer la forma en que diversos autores abordan su propia identidad y particularidades

Autorretrato de Nicanor Parra

Considerad, muchachos,
Este gabán de fraile mendicante:
Soy profesor en un liceo obscuro,
He perdido la voz haciendo clases.
(Después de todo o nada
Hago cuarenta horas semanales).
¿Qué les dice mi cara abofeteada?
¡Verdad que inspira lástima mirarme!
Y qué les sugieren estos zapatos de cura
Que envejecieron sin arte ni parte.

En materia de ojos, a tres metros
No reconozco ni a mi propia madre.
¿Qué me sucede? –¡Nada!
Me los he arruinado haciendo clases:
La mala luz, el sol,
La venenosa luna miserable.
Y todo ¡para qué!
Para ganar un pan imperdonable
Duro como la cara del burgués
Y con olor y con sabor a sangre.
¡Para qué hemos nacido como hombres
Si nos dan una muerte de animales!

Por el exceso de trabajo, a veces
Veo formas extrañas en el aire,
Oigo carreras locas,
Risas, conversaciones criminales.
Observad estas manos
Y estas mejillas blancas de cadáver,
Estos escasos pelos que me quedan.
¡Estas negras arrugas infernales!
Sin embargo yo fui tal como ustedes,
Joven, lleno de bellos ideales
Soñé fundiendo el cobre
Y limando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás de este mesón inconfortable
Embrutecido por el sonsonete
De las quinientas horas semanales.

Antes de la lectura

1. ¿Qué sabes de Nicanor Parra?
2. ¿Qué información te aporta la imagen?

Durante la lectura

3. ¿Cuál es el tono del hablante lírico al referirse a su ocupación?

4. ¿Qué aspectos físicos y psicológicos describe?

5. ¿Cómo interpretas la frase "las quinientas horas semanales" en relación al poema completo?

Borges y yo

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor (3). Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mi podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con lo infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro. No sé cuál de los dos escribe esta página (4).

Antes de la lectura

1. ¿Qué sabes de Jorge Luis Borges?
2. ¿Qué información te aporta la imagen?

Durante la lectura

3. ¿Cuáles son las diferencias entre Borges y el narrador?

4. ¿Cómo caracteriza el narrador su relación con Borges (o consigo mismo)?

Después de la lectura

5. ¿De qué manera aborda cada autor su autorretrato? ¿En qué aspectos de su propia identidad y vivencias profundizan?
6. De acuerdo con las recomendaciones de Lopate, ¿los autorretratos leídos construyen un personaje atractivo? Fundamenta.
7. Observa la imagen. ¿Qué elementos actuales podrían incorporarse a un autorretrato?

Actividad: Crea tu propio autorretrato

- Elabora un autorretrato donde se describan los aspectos físicos, psicológicos y sociales más relevantes de tu propia imagen.
- Puedes utilizar la forma textual que más te acomode, por ejemplo, un poema, una canción, una narración, un dialogo, un cómic, entre otros.
- Incluye en tu autorretrato al menos un elemento no textual que te identifique: imágenes (dibujo, pintura, fotografía), videos, música, símbolos, grafitis, logotipos, memes, stickers, selfies, entre otros. Para ello, puedes trabajar en un soporte digital.

Pasos para construir tu autoretrato

1. Identifica las características más singulares y típicas que te definen y reflexiona sobre las situaciones en que se ponen en juego.
2. Pregunta sobre tus características a personas de confianza para comparar la impresión que dejas en el resto y tu autoimagen.
3. Determina el contenido de tu autorretrato: los elementos textuales y no textuales.
4. Elige la forma textual y el diseño de tu autorretrato.

Categorías para la construcción de personajes

Representación formal (externa)

Básicas

Nombre
Alias
Edad
Altura
Peso
Sexo/Género
Orientación sexual
Nacionalidad
Color de ojos
Color de pelo
Color de piel
Forma del rostro
Forma del cuerpo

Distintivas

Vestuario
Tono de voz
Frases típicas
Movimientos
Estilo de caminado
Hobbies
Estado de salud

Representación emocional (interna)

Atributos

Creencias
Motivaciones
Metas y expectativas
Personalidad
Autoestima
Estado de ánimo
Emociones y sentimientos típicos

Representación contextual (social)

Rasgos sociales

Origen familiar
Nivel socioeconómico
Lugar de residencia
Trayectoria educativa
Grupos de pertenencia
Arquetipo social
Expectativas laborales

Lección 3: Diarios de vida y cartas

Lee la siguiente situación:

"Camila de 16 años está convencida de estudiar creación literaria, ha escrito cuentos y poemas, incluso, personas de distintos espacios de su vida le han dicho que tiene talento y que debería desarrollarlo. Sin embargo, sus padres no están de acuerdo con la idea porque no tiene un campo laboral estable ni rentable, quieren que siga la tradición familiar ligada a las finanzas. Este asunto ha desencadenado fuertes discusiones, por lo que Camila ya no habla del tema con ellos y no tiene con quién desahogarse"

Reflexiona con un compañero/a

1. ¿De qué forma(s) Camila podría canalizar esa angustia a partir de lo que sabe hacer?, ¿qué podría hacer para que esta situación problemática se convierta en una oportunidad?
2. ¿Has vivido algo similar?, si es así ¿cómo has manejado el tema?

Diario de vida

Es un registro personal y regular en el que una persona documenta sus pensamientos, emociones, experiencias y reflexiones diarias. Es un medio íntimo y privado de autoexpresión que permite al autor reflexionar sobre su vida cotidiana y sobre eventos significativos. Los diarios de vida son usados tanto por razones personales –autoreflexión y crecimiento personal– como por razones terapéuticas.

Regularidad

Se escribe de manera frecuente, por lo que se convierte en un registro cronológico que muestra la evolución vital del autor

Privacidad

Generalmente son documentos privados que no están destinados a ser leídos por otros

Espontaneidad

Las entradas suelen reflejar los acontecimientos, pensamientos y emociones sin mucha planificación previa

Reflexión y autoconocimiento

Al adentrarse en lo más íntimo del sujeto puede ocuparse como una herramienta para el autoanálisis y entendimiento personal

Fecha (y lugar)

Saludo o intruducción (opcional)

Cuerpo
Puede contener principalmente: 1) descripción de eventos, 2) reflexiones, pensamientos y emociones, 3) observaciones y detalles significativos, 4) metas y planes.

Conclusión o cierre (opcional)

Firma (opcional)

3 de febrero, 1941
(Querido diario):
He sacado sobresaliente en francés. Y solo había dos sobresalientes en la clase. Estoy muy feliz por el comienzo de un nuevo semestre. Sigo muy esperanzada con la escritura. ¡Tengo montones de ideas! Con 20 años, me siento un poco culpable. Cuánto tiempo ha pasado y qué poco he hecho.
(Patricia Highsmith)

Cartas

Las escritura de cartas en literatura se conoce también como género epistolar. Este género puede incluir cartas reales o ficticias y se utiliza para narrar una historia, expresar pensamientos y sentimientos, o comunicar información de una manera más personal y directa.

Direccionalidad

Tienen un destinaratario claro, ya sea una persona o un grupo específico

Interactividad

Pueden implicar un intercambio con respuestas y réplicas

Estructura flexible

Aunque poseen una forma básica, buscan naturalidad y espontaneidad, por lo que pueden variar mucho en estilo y contenido

Confidencialidad

A menudo contienen confesiones personales, pensamientos íntimos y detalles que no se compartirían en otros contextos

Fecha y lugar

Saludo

Introducción

Conenido principal

Desarrollo (fundamentos)

Despedida

Firma

París, 19 de noviembre de 1957

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido de todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido. Un abrazo con todas mis fuerzas.

ALBERT CAMUS
@@_LITERATURAYCAFÉ

CARTA A SU PROFESOR DE INFANCIA LUEGO DE GANAR EL PREMIO NOBEL

Encabezado

Cuerpo

Cierre

El diario de Ana Frank

Sábado 20 de junio de 1942

No he anotado nada durante un par de días, pues quise reflexionar sobre el significado y la finalidad de un diario de vida. Me causa una sensación extraña el hecho de comenzar a llevar un diario. Y no sólo por el hecho de que nunca había "escrito". Supongo que más adelante ni yo ni nadie tendrá interés en los exabruptos emocionales de una chiquilla de trece años. Pero eso en realidad poco importa. Tengo deseos de escribir y, ante todo, quiero sacarme algún peso del corazón.

"El papel es más paciente que los seres humanos", pensaba a menudo, cuando apoyaba melancólicamente la cabeza en mis manos ciertos días en que no sabía qué hacer. Primero deseaba quedarme en casa, enseguida salir a la calle, y casi siempre seguía sentada donde mismo empollando mis tribulaciones. ¡Sí, el papel es paciente! No tengo la menor intención de mostrar alguna vez este cuaderno empastado con el altisonante nombre de "Diario de Vida", salvo que fuera a LA amiga o EL amigo. Y seguramente no le interesará mucho a nadie.

Y ahora he llegado al punto alrededor del cual gira todo este asunto de mi diario de vida: ¡en realidad no tengo amiga! Quiero explicar esto en más detalle, pues nadie comprende que una muchacha de sólo trece años se sienta tan sola. Y, por cierto, llama la atención. Tengo padres, amorosos y querendones, una hermana de 16 años y, si los sumo, unos treinta conocidos, más o menos. Tengo una corte de admiradores que me dan en todos los gustos y que durante las horas de clase suelen manipular algún espejito de bolsillo hasta que logran capturar una sonrisa mía. Tengo parientes, unos tíos y unas tías realmente encantadores, una linda casa y, en realidad, no me falta nada, salvo... ¡una amiga! Con ninguno de mis conocidos puedo hacer otras cosas que no sea bromear o cometer disparates. Me es imposible expresarme de veras y me siento interiormente abotonada. Tal vez esa falta de confianza sea un problema mío, pero las cosas son así, lamentablemente, y no logro superar mi condición.

Por eso el diario. Con el fin de exacerbar aún más en mí la idea de la amiga ausente, no anotaré solo hechos en mi diario, como suele hacer el grueso de la gente, sino que este diario mismo será mi amiga y esa amiga habrá de llamarse ¡KITTY!

Antes de la lectura

1. ¿Qué es un diario?
2. ¿Qué conoces de Ana Frank y la época en que vivió?

Durante la lectura

3. ¿A qué se refiere con que "el papel es más paciente que los seres humanos"?

4. ¿Por qué Ana Frank dice que no tiene ninguna amiga? ¿Cómo define la amistad?

5. ¿Con qué propósito la autora escribe un diario?

Después de la lectura

6. ¿Qué características de este fragmento del diario íntimo de Ana Frank se relacionan con la definición vista anteriormente?
7. Además de la necesidad de un confidente, ¿qué otras situaciones o fines pordría tener escribir un diario de vida?

El diario de Ana Frank

Domingo 21 de junio de 1942

Querida Kitty:

Toda nuestra clase tiembla, pues pronto se reunirá el consejo de profesores. La mayoría de los alumnos se pasan el tiempo haciendo apuestas sobre los que pasarán de curso. Nuestros dos vecinos de banco, Qim y Jacques, que han apostado el uno al otro su capital de vacaciones, nos divierten mucho a Miep de Yong y a mí. De la mañana a la noche se les oye decir: "Tú pasarás". "No". "Sí". Ni las miradas de Miep, implorando silencio, ni mis accesos de ira correctora pueden calmarlos (1).

Personalmente pienso que la mitad de nuestra clase debería repetir, visto el número de holgazanes que en ella hay, pero los profesores son la gente más caprichosa del mundo; pero quizá por esta vez actúen en el sentido adecuado. En cuanto a mí, no tengo mucho miedo; creo que saldré del paso. Me entiendo bastante bien con todos mis profesores, que son nueve en total, siete hombres y dos mujeres. El viejo señor Kepler, el profesor de matemática, andubo muy enfadado conmigo un tiempo porque yo charlaba demasiado. Finalmente me impuso un castigo: escribir una composición sobre el tema: Una charlatana. ¡Una charlatana! ¿Qué podía escribir sobre eso? Ya veríamos luego; después de haberlo anotado en mi cuaderno, traté de quedarme callada.

Por la tarde, en casa, terminados todos mi deberes, mi mirada tropezó con la anotación de la composición. Me puse a reflexionar mordiendo la punta de mi estilográfica. Evidentemente, yo podía, con letra grande, separando las palabras todo lo posible, garabatear algunos disparates y llenar las tres páginas fijadas, pero la dificultad residía en demostrar de manera irrefutable la necesidad de hablar. Seguí pensando y, de repente, encontré la solución que me dejó satisfecha. Argumenté que la charla excesiva es un defecto femenino, que yo me esforzaría por corregir un poco, aunque sin librarme de él totalmente, pues mi propia madre habla tanto como yo, si no más; en consecuencia, poco puede hacerse por remediarlo, ya que se trata de defecto heredado (2).

Mi argumento hizo reír mucho al señor Kepler; pero, cuando en la clase siguiente yo reincidí en mi parloteo, me impuso una segunda composición. Tema: Una charlatana incorregible. Volví a salir del paso, después de lo cual el señor Kepler no se quejó durante dos lecciones. A la tercera realmente exageré.

– Ana, otro castigo por charlar. Tema: Cua, cua, cua, dice la señor Patagua.

Carcajada general. Yo me eché a reír con mis compañeros, aunque sabía que mi imaginación estaba agotada sobre el tema. Necesitaba encontrar algo nuevo, algo original. La casualidad vino en mi ayuda. Mi amiga Sanne, buena poeta, se ofreció a redactar la composición en verso, de principio a fin.

1. ¿Cuál es el estado de ánimo del curso respecto al consejo de profesores?

2. ¿Cómo justifica Ana Frank sus habladurías en clase?

Me alegré. ¿Kepler quería burlarse de mí? Me vengaría, burlandome yo de él dos o tres veces mejor.

Los versos resultaron magníficos. Se trataba de una mamá pata y de un papá cisne, con sus tres patitos; estos, por charlar demasiado, fueron mordidos a muerte por su padre. Afortunadamente, la broma agradó a Kepler (3). Leyó el poema ante nuestra clase y en varias otras, acompañando la lectura con comentarios.

Desde entonces, no he vuelto a ser castigada, Kepler solo bromea sobre el tema.

Tuya, ANA

3. ¿De qué forma crees que Ana Frank se burló de su profesor con la historia de los patitos?

Cartas de amor a los muertos

Ava Dellaira

Querida Elizabeth Bishop:

Quiero compartir contigo dos cosas que ocurrieron hoy en la clase de Literatura. Leímos un poema tuyo y hablé frente a mis compañeros por primera vez. Hace dos semanas que comencé la secundaria y, durante las lecciones, me he dedicado a observar las aves que vuelan entre los cables telefónicos y los álamos del jardín. Estaba pensando en un joven llamado Sky y en cuáles serían sus sueños más anhelados cuando, de pronto, escuché mi nombre. De inmediato, alcé la vista y noté que la profesora Buster me miraba fijamente (4).

– Laurel, ¿podrías leer?

Los latidos de mi corazón se aceleraron. Ni siquiera sabía por qué página íbamos y, por un instante, sentí mi mente en blanco. Pero Natalie se acercó y ubicó el poema correcto en mi Xerox. Comenzaba de esta manera:

El arte de perder no es difícil de dominar;
tantas cosas parecen decididas a extraviarse
que, cuando ocurre la pérdida, no es tan terrible

4. ¿Cuál era la disposición de la protagonista en la clase?

Al principio me puse muy nerviosa. Pero a medida que avanzaba en la lectura, me identificaba cada vez más con tus palabras, porque comprendía perfectamente a qué te referías.

Pierde algo cada día. Acepta la frustración
de las llaves perdidas, de las horas malgastadas.
El arte de perder no es difícil de dominar.

Practica, entonces, perder más cosas en menos tiempo:
lugares, nombres y destinos a los que deseabas viajar.
Nada de esto será tan terrible.

Perdí el reloj de mi madre. Y, más aún, la última
o antepenúltima de las tres casas que amaba.
El arte de perder no es difícil de dominar.
Perdí dos hermosas ciudades, algunos reinos
que poseía, dos ríos, un continente.
Los extraño, sí, pero no fue tan terrible.

5. ¿Por qué crees que la protagonista se siente identificada con el poema?

Incluso al perderte a ti (esa voz risueña, ese gesto que
amaba) no estaré mintiendo. Es evidente
que el arte de perder no es difícil de dominar,
aunque por momentos parezca (¡escríbelo!) desastroso.

Mi voz tembló demasiado, como si el poema hubiera generado un terremoto en mi interior y, cuando terminé de leer, un silencio sepulcral inundó la sala.

Como siempre, la profesora Buster abrió sus grandes ojos de insecto y nos preguntó:

- ¿Qué opinan sobre el poema?

Inmediatamente Natalie giró en dirección hacia donde yo estaba. No le debe haber gustado que todos los estudiantes estuvieran mirándome, razón por la cual levantó su mano y dijo:

- Es evidente que Elizabeth miente. No es nada fácil perder cosas.

En ese momento, mis compañeros se olvidaron de mí y fijaron sus miradas en Natalie.

- ¿Por qué creen que es más difícil renunciar a algunas cosas que a otras? - continuó la profesora Buster.

- Porque el amor está presente en ellas, por supuesto. A medida que aumenta el amor que tenemos por una cosa, más arduo se tornará perderla -respondió Natalie con seguridad.

Minutos después alcé mi mano casi sin darme cuenta.

- Yo creo que perder algo muy cercano equivale a perder una gran parte de uno mismo. Es por eso que, al final del poema, siente dificultad a la hora de escribir, ya que no recuerda cómo debe hacerlo. Ha olvidado incluso quién es ella misma.

Los ojos de mis compañeros volvieron a centrarse en mí pero, gracias a Dios, sonó el timbre. Ordené mis pertenencias lo más rápido posible y advertí que Natalie me observaba como lo hacen mis amigos cuando se esperan para retirarse juntos. Tal vez había llegado el momento en que dejaría de almorzar sola junto a la cerca.

Sin embargo, la profesora Buster desmoronó mi ilusión cuando dijo:

- Laurel, ¿puedo hablar un momento contigo?

En ese preciso instante, la odié muchísimo porque Natalie salió del aula. Me acerqué a su escritorio y ella continuó:

- ¿Cómo estás?

-Mm... bien - respondí con las manos aún sudorosas por haber hablado en clase.

- Noté que no has entregado el primer trabajo que les asigné. La escritura de la carta, ¿recuerdas?

Bajé la mirada hacia el suelo, en el que se reflejaba una luz intensa y murmuré:

- Ah, sí, ¡lo siento! Todavía no la he terminado.

- Está bien. Esta vez te daré más tiempo. Pero me gustaría que la entregaras la semana próxima.

Asentí.

6. ¿Qué reacción emocional provocó en Laurel la lectura del poema?

7. ¿Cómo es la relación de Laurel con su profesora?

- Laurel, si en algún momento necesitas hablar con alguien...
Desconcertada, alcé la vista.
- Antiguamente enseñaba en Sandia -comentó con cautela-. May estaba en mi clase de Literatura.
Me quedé sin aliento y comencé a seguir un terrible mareo. Confiaba en que en esta escuela nadie sabría acerca de lo ocurrido o, por lo menos, nadie hablaría del tema. Sin embargo, ahora, la profesora Buster me observaba fijamente, esperando a que le develara el misterio. Pero para mí era imposible hacerlo.
- May era una joven muy especial -comentó finalmente.
- Así es - respondí nerviosa y, de inmediato, salí de la clase.
El ruido de los corredores se tornó más ensordecedor que de costumbre. Sentí la necesidad de cerrar los ojos y que las voces me empujaran fuera de la escuela.

Sinceramente tuya,
Laurel.

Después de la lectura

8. Si tuvieras que escribir un breve autorretrato de Ana Frank y Laurel, ¿qué dirías sobre ellas?
9. ¿Qué similitudes y diferencias existen entre un diario de vida y una carta? Ejemplifica con las lecturas del diario de Ana Frank y la carta de Laurel a Elizabeth Bishop.

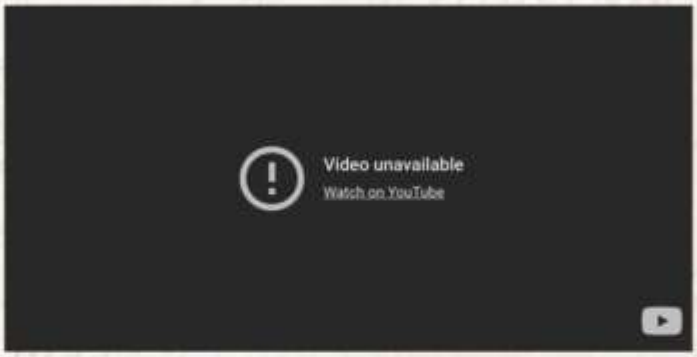
Actividad

En grupo, **dialoguen sobre algún tema educacional que haya aparecido en las lecturas**. Por ejemplo, la promoción de curso, el silencio en clases, los "castigos" del profesor, llegar a un nuevo establecimiento, la confianza con un docente, entre otros. En la conversación, idenfiquen diversas miradas sobre el fenómeno, den su opinión con argumentos, lleguen a una conclusión y, si hay una problemática, busquen una solución.

Lección 4: Búsqueda de acontecimientos e incidentes críticos para la escritura personal

Observa el siguiente video fijándote especialmente en la letra de la canción.

La guitarra, de Los Auténticos Decadentes



Responde las siguientes preguntas y posteriormente compártelas con tus compañeros.

1. ¿Cuál es la temática de la canción?, ¿qué problemática tiene el protagonista?
2. ¿Qué opinas de las posiciones en conflicto?, ¿con cuál te identificas más y por qué?
3. ¿Has tenido una experiencia similar?, ¿cuál, en qué ámbito?

Incidentes críticos

Son eventos que provocan una reacción emocional, cognitiva o conductual en una persona o grupo. Pueden tener un impacto profundo y duradero, ya sea positivo o negativo. En ese sentido, promueven la introspección y reflexión, por ende, la ocurrencia de cambios. Para efectos de identificarlos, es preciso distinguir entre hechos y acontecimientos y dar cuenta de los tipos de estos últimos.

Hechos
Situaciones que no tienen consecuencias importantes en la trayectoria vital de una persona.

Acontecimientos
Sucesos con un gran significado y consecuencias en el desarrollo de una persona. Si son momentos clave se transforman en hitos.

Tipos de acontecimientos

Vitales
Marcan etapas: Nacimiento, momentos en la infancia, muerte de familiares, matrimonio, separación.

Significativos
Generan un cambio en el contexto: domicilio, viajes, estudios, trabajo, premios, graduación.

de Inflexión
Dan cuenta de crisis: conflicto personal, con una amistad o con una pareja, enfermedad, otros.

de Corte
Producen un quiebre radical en la vida (un antes y un después): catástrofes, accidentes y trauma.

Para escribir un acontecimiento que represente un incidente crítico en tu vida, ten en cuenta:

- Identificar el contexto
- Identificar los participantes y roles asociados a la situación
- Determinar las acciones/reacciones/no respuestas ante la situación
- Explicar el suceso
- Posicionarte reflexivamente argumentando tu opinión

Proceso de toma de decisiones

Definir problema → Opciones posibles → Preveer y valorar consecuencias → Tomar decisiones → Plan de acción

Vocación docente: inclinación profunda y significativa por la tarea de enseñar, condicionada por contexto sociocultural

Recordemos algunos tips de escritura

Antes de escribir
Organiza tu tiempo, las ideas principales y las características del escrito: destinatario, finalidad, género y forma textual, tema tratado, extensión del escrito y criterios de evaluación.

Durante la escritura
Elabora un borrador a partir de las habilidades y conocimientos aprendidos en cursos anteriores, como la secuencia narrativa, descriptiva y argumentativa.

Después de escribir
Evalúa tras sucesivas lecturas si se han logrado los objetivos propuestos. Guíate por las propiedades de coherencia, cohesión y adecuación al género.

Cohesión
Asegura que haya continuidad y conexión entre los elementos del texto. Considera, por ejemplo, el uso de conectores, referencias, como repeticiones y sinónimos, o elisiones por contexto.

Coherencia
Procura que tus ideas sean presentadas de forma organizada, bajo una unidad temática, con una progresión lógica y una relación clara entre sus partes.

Actividad

1. Escribe una **carta dirigida a un profesor, familiar o figura importante** en la conformación de tu vocación para estudiar pedagogía, narrando la(s) situación(es) en que tuvo una influencia fundamental y argumenta por qué tiene un impacto hasta la actualidad.
2. Escribe una **entrada de diario de vida relatando algún incidente crítico** que te haya llevado a elegir la carrera docente dentro de tu proyecto de vida. Puedes relatar una vivencia en la escuela, una experiencia de enseñanza aprendizaje, una situación referida al vínculo con pares, profesores o figuras significativas, entre otros acontecimientos.

*En ambos casos utiliza plantillas digitales, como Canva, Genially, Power Point, para integrar elementos textuales y no textuales que le den sentido a tus escritos.

Lección 5: Memorias

Observa las siguientes imágenes

Reflexiona

1. ¿Qué hechos históricos han influido en tu visión de mundo?, ¿cómo te han afectado?
2. ¿Aquellos hechos han repercutido en tu decisión vocacional y proyecto de vida?, ¿de qué forma?
3. ¿Conoces algún género perteneciente a la escritura autobiográfica donde cobre especial relevancia la vivencia personal en torno a hechos sociales?, ¿cuál?

Memorias

El género de las memorias se distingue por ser un relato de recuerdos de un sujeto público, es decir, de un sujeto cuya historia se inscribe en aquellos espacios culturales y momentos de una sociedad donde ha transitado como testigo. Si bien comparte con la autobiografía varios elementos, las principales diferencias tienen que ver con que las memorias presentan un carácter temático histórico (externo) y están acotadas a periodos o eventos específicos .

Similitudes y diferencias entre autobiografías y memorias

Las memorias comparten las características básicas y fundamentales de la autobiografía (revisadas en la primera lección):

- Memoria selectiva
- Retrospección
- Pacto autobiográfico
- Sinceridad e intimidad (verdad subjetiva)
- Resignificación

Autobiografía	Memorias
Narran toda la vida del autor, sin dar preferencia por una época determinada	Generalmente se centran en una etapa concreta de la vida del autor
No se centran en una temática concreta, abarcan multitud de asuntos	Tratan un asunto concreto (histórico) que constituye la trama central del texto
Siguen una cronología	No necesariamente siguen un orden, pueden comenzar por el clímax de la narración
Normalmente están escritas por personajes públicos	Puede escribirlas cualquiera que tenga una buena historia para contar

Ejemplos de memorias

Respeto en la calle a través del aula

Cuando comenzó el movimiento feminista el 2018 no tenía gran conocimiento de lo que implicaban sus demandas. Sentía que sus peticiones eran de sentido común y aceptables, pero tal vez las consignas y panfletos un poco exagerados; por eso me mantuve al margen. Todo cambió cuando fue al liceo un grupo del Observatorio Contra el Acoso Callejero a dar una charla, allí me di cuenta que había naturalizado ciertos comportamientos en la calle. Al salir del establecimiento no pasó ni un minuto para que desde un auto comenzaran a silbar a unas compañeras, sentí rabia y frustración, no podía seguir indiferente a ese tipo de situaciones.

Ya en ese momento tenía la aspiración de estudiar pedagogía, pero el movimiento feminista agregó a esa decisión la necesidad de formar personas más respetuosas, empáticas y con valores hacia los demás.

Catalina, 16 años

Para reflexionar en conjunto

1. ¿Crees que el movimiento feminista contribuyó a generar relaciones más respetuosas en la sociedad?, ¿por qué?
2. ¿Cómo crees que se puede fomentar el respeto en la sala de clases ?

Encender la cámara

Me conmovió que mi profesora quebrará en llanto en una clase online durante la pandemia. La verdad es que al principio me tomé bastante bien la idea de estudiar desde casa. Obviamente, como a todos, a medida que pasaba el tiempo la situación fue cambiando: no solo estaba aburrido de no poder juntarme con gente, sino que también tenía la incertidumbre sobre qué iba a pasar en el futuro. Parece que todo eso afectó de sobremanera a la Miss Diana, especialmente en una clase donde, además de tener todos la cámara y el micrófono apagado, nadie contestaba sus preguntas. Se calló de repente y con sus manos se restregó los ojos, entonces dijo que iba al baño, que esperáramos unos minutos. Cuando volvió expuso la situación: se sentía abrumadamente sola en ese espacio. Entonces me di cuenta que la profesión docente es dura a veces, pero al mismo tiempo sumamente valiosa para humanizar nuestras relaciones. Desde allí unos cuantos decidimos, pese a las incomodidades, encender la cámara y participar en clases.

Daniel, 17 años

3. ¿Crees que la pandemia humanizó las relaciones sociales?, ¿en qué sentido?
4. ¿Cuáles son las consecuencias en términos de interacción entre profesor y estudiantes luego de la pandemia?

Actividad

Escribe una **memoria** que dé cuenta de la relación (o influencia) entre una **vivencia personal de un acontecimiento sociohistórico**, ya sea como testigo o participante activo, y la **decisión vocacional** de estudiar pedagogía.

Lección 6: Ensayo personal

Observa los siguientes conceptos clave de la lección

Reflexiona

1. ¿Cómo se relacionan estos conceptos?
2. ¿Qué tema tratarías en un ensayo personal o autobiográfico?, ¿por qué?

Recordemos

Un ensayo es un tipo de texto en prosa que analiza, interpreta o evalúa un tema específico desde un punto de vista personal y subjetivo. A menudo se utiliza en el ámbito académico y literario para expresar opiniones, reflexiones y argumentos sobre diversos temas.

Parte 2. Desarrollo: Explicación de los argumentos, respaldos y evidencias, como ejemplos, citas y datos, para justificar la posición central del autor.

Parte 1. Introducción: Presentación del tema, contexto, relevancia y **tesis** (idea o posición).

Parte 3. Conclusión: Exposición de una síntesis que reafirma la tesis y amplía el tema.

Ensayo personal de una profesora

Propósito de la lectura

1. Revisar un relato autobiográfico de una profesora bajo la forma de ensayo personal, con el fin de tener un modelo e inspirar la creación de escritos personales.

Antes de la lectura

1. Por qué podría ser una necesidad la docencia?

Durante la lectura

2. ¿En qué sentido la autora afirma que todos llevamos un profesor dentro?

3. ¿Qué significado tiene la docencia en la vida de la autora?

La necesidad de ser profesora

Laura Lucas Palacios (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el "Desarrollo profesional de los profesores" (UNIA: 2011-2012)

Todos, en el fondo de nuestro ser, llevamos un profesor dentro. Es una afirmación profunda pero si reflexionamos sobre ella, creo que todo el mundo estará de acuerdo. El hombre nace como un libro en blanco y desde el primer momento de vida tenemos que aprender, primero a sobrevivir y después a convivir; por tanto, estamos en un continuo proceso de aprendizaje pero también de enseñanza.

Para que una persona aprenda otra tiene que enseñar. Enseñamos a un amigo a jugar a la pelota, a un hermano le ayudamos en la resolución de un problema que "se le atasca", enseñamos a un sobrino a andar en bici y enseñamos a nuestros seres más queridos a que nos quieran de la forma que necesitamos. Entonces, si enseñar y aprender es algo innato y natural en el hombre, ¿por qué resulta tan complejo y problemático este proceso de enseñanza-aprendizaje?

Soy Laura y mi historia es tan parecida a la del resto de mis compañeros. Aun así, me gustaría contar en esta narrativa, cómo surgió en mí la necesidad de ser profesora. Digo necesidad porque para mí ser profesora no es una profesión, es mi forma de vivir, mi pasión. Cada día mi propósito es aprender cosas nuevas para poder ayudar a nuestros adolescentes a integrarse y poder vivir en plenitud en este mundo de locos que nadie entiende y que es la causa de muchos de los problemas educativos.

Como decía, empecé mi formación en la escuela primaria; allí, como todo el mundo, aprendí a leer y escribir; después en secundaria, aprendí ecuaciones matemáticas, análisis morfosintácticos y la historia de las grandes civilizaciones del mundo. En Bachillerato, conocí a los grandes filósofos (Platón, Kant, Marx) y aunque siempre he sido "buena estudiante" y he sacado "buenísimas notas", en realidad no comprendía para qué me servían estos conocimientos hasta que no cursé la asignatura de "Historia del Arte" en 2° de Bachillerato. Por primera vez, algo me interesaba realmente, no estudiaba porque tenía que estudiar o porque tenía que sacar un determinado número en la nota de un examen. Es más, no estudiaba, solamente leía, leía todo aquello que despertaba mi interés, observaba fotografías, detalles de obras de arte, y se planteaban en mí millones de preguntas que quería resolver.

Seguí estudiando en la universidad la licenciatura de "Historia del Arte" y junto con esta necesidad vital para mí, de conocer el Arte, fue surgiendo también la necesidad de enseñárselo a otros. Sin embargo, era consciente de que esto era una tarea ardua y aburrida, me di cuenta de que el arte es algo elitista y que a la mayoría de la gente no le interesa. Y es extraño, día a día convivimos con el arte, cuando paseamos por nuestra ciudad, dibujamos un "monigote" en la esquina de un folio o realizamos un cuadro a punto de cruz. Entonces, ¿cuál es el problema?, ¿tiene sentido enseñar cosas que al otro no le interesan? Cuando terminé la carrera hice el CAP y en este momento todas mis preguntas obtuvieron respuesta. Hubo un profesor, Nico, para mí una persona especial con quien conecté enseguida, pues tenía mi misma forma de pensar y compartíamos inquietudes. Él me enseñó lo realmente bello que es ser profesor. En sus clases, reflexionábamos sobre qué aprendíamos en las distintas etapas formativas y con qué finalidad. La primera pregunta era fácil de responder, ya lo he dicho antes, aprendemos a leer, escribir, sumar, restar... pero ¿para qué aprendemos?, ¿para qué quiero saberme la lista de los Reyes Godos? o ¿para qué quiero saberme de memoria la tabla periódica?
Otra de las preguntas que me ha ayudado a encontrar sentido en la enseñanza es: ¿solo aprendemos conceptos en el colegioo aprendemos también actitudes y valores? La verdad es que también aprendemos a discutir, a compartir, a hacer amigos... El problema es que los conceptos prevalencen sobre los comportamientos y en realidad, los conceptos deben servirnos para orientar estos conocimientos. A menudo nos olvidamos de que las personas no somos máquinas, no tenemos por qué ser los mejores sumando, resolviendo ecuaciones o conocer los principales autores de la literatura española. Los hombres, por encima de todo, somos ciudadanos, seres sociales que tenemos que aprender a vivir en sociedad, y al igual que nacemos sin saber andar, también nacemos sin saber convivir y es por ello por lo que me resulta tan interesante y apasionante ser profesora. ¿Hay algo más bello que enseñar a ser mejores personas y a la vez aprender a hacerlo?

4. ¿Qué obstáculos visualiza la autora en la realidad educativa?

Después de la lectura

5. ¿Cuál es la idea principal o tesis de la autora?, ¿de qué nos intenta convencer y/o persuadir?, ¿qué argumentos utiliza y cómo los respalda?
6. A partir de las reflexiones presentes en el texto, ¿con qué propósitos o sentidos educativos estás de acuerdo y cuáles agregarías?
7. En grupos, elaboren una propuesta para contrarrestar las siguientes dificultades que detectó la autora:

- La falta de cercanía e interés hacia una asignatura en particular.
- Los problemas de convivencia en la comunidad escolar.

Todavía Lopate tiene algo que decirte...

Mostrar y decir

Phillipe Lopate

Un ensayo personal necesita tanto conflicto como un relato corto. Sin conflicto, tu ensayo personal, tus memorias, acabarán varados; repetirás la observación inicial y darás la impresión de ser una persona pegada de sí misma. El dinamismo del ensayo personal proviene de la necesidad de resolver un problema, en especial un problema que no tiene fácil solución. Afortunadamente, los seres humanos somos animales en conflicto, así que nuestra vida está gobernada por no pocas tensiones. Los autores de ensayo personal experimentados saben escoger por adelantado un tema capaz por sí mismo de hacer saltar chispas y saben enmarcarlo para que no parezca demasiado ambicioso ni demasiado insignificante, es decir, saben ofrecerlo en la escala apropiada para una exploración satisfactoria. Si estás sereno y sin conflictos cuando te sientas a escribir por primera vez, lo más seguro es que acabes por quedarte sin combustible. Si abordas un problema filosóficamente demasiado grande o históricamente demasiado enrevesado, te puedes ahogar en los detalles y te darás por vencido.

Aun así, todo esto no son más que cuestiones técnicas, y por mi parte me inclino a pensar que la piedra en el zapato de la mayoría de los ensayos personales no es la técnica sino la psicología: lo que hay que tener es preparación emocional y la generosidad, si así lo quieres, de ser franco y abrirte y exponerte.

¿Qué es necesario tener en cuenta para escribir un ensayo personal según Lopate?

Actividad

- Escribe un **ensayo personal** sobre los p**ropósitos que tienes para ejercer la docencia**, considerando los elementos autobiográficos revisados en las lecciones anteriores y que se pueden enmarcar en un proyecto de vida.

- Al finalizar el ensayo, adjúntalo en un correo programado para recibirlo en el momento que lo estimes conveniente, a modo de **cápsula del tiempo** (digital). La idea es que la reflexión realizada, que condensa un profundo conocimiento sobre ti mismo/a, pueda servir para volver a realizar una retrospección en un momento clave.

Lección 7: Revisión y edición de los textos autobiográficos

Sugerencias para potenciar textos autobiográficos

Mantén tu voz: sé auténtico y fiel a ti mismo (recuerda las *rarezas* que te definen, según Lopate)

Sé honesto y vulnerable: en un relato personal lo que está en juego es la sinceridad

Incluye detalles sensoriales: describe las emociones y sensaciones en los acontecimientos.

Usa diálogos: hace que los relatos sean más reales y dinámicos, además de reflejar la personalidad de los personajes.

Investiga y revisa: agrega elementos que pueden dar mayor contexto y credibilidad.

¿Cómo reviso mi texto?

Revisión global: 1) Lee el texto completo, 2) toma notas.

→ **Estructura y organización:** 1) verifica la estructura, 2) reorganiza si es necesario.

→ **Contenido:** 1) Elimina lo innecesario, 2) agrega detalles.

→ **Claridad y coherencia:** 1) simplifica el lenguaje; 2) verifica la conexión de ideas

→ **Gramática y ortografía:** 1) lee en voz alta; 2) utiliza correctores.

Ahora revisa y edita tus textos autobiográficos. Agrega un título que pueda reflejar tanto las situaciones y reflexiones vivenciadas como tu propia identidad.

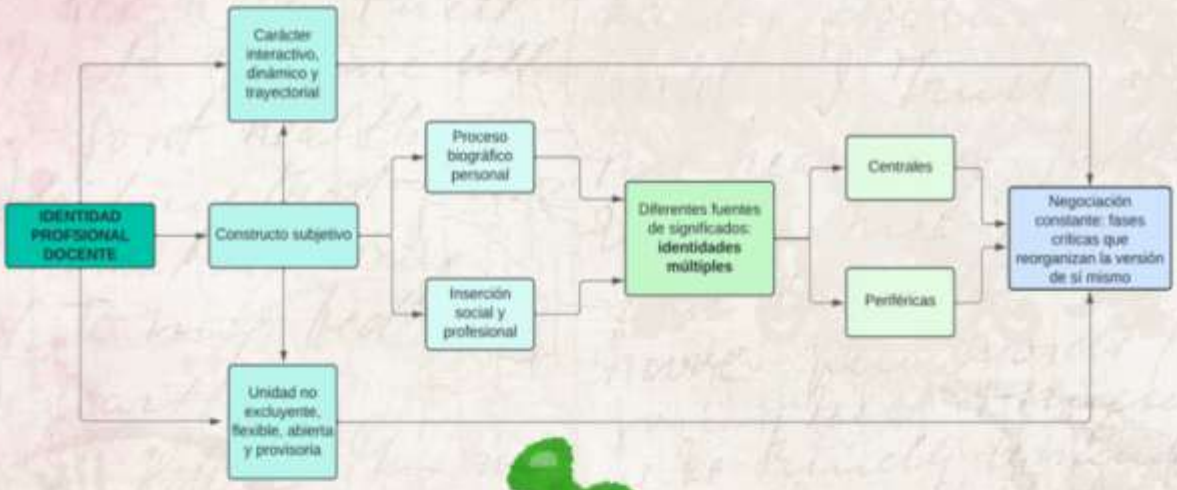
¿Qué pensabas antes de la escritura autobiográfica y qué sabes ahora?

Lección 8: Dialogando sobre la identidad docente

Responde las siguientes preguntas

1) ¿Qué es la identidad?
2) ¿Cómo la caracterizarías en un docente?
3) ¿Qué aspectos consideras relevantes de la profesión docente?

¿Qué es la identidad docente?



La identidad docente se podría entablar como un **constructo subjetivo** asociado a los **significados y representaciones que un profesor elabora de sí mismo** (Gohier et al., 2001; Bolívar et al., 2014), desarrollados en un espacio interpersonal, donde interactúa permanentemente el **proceso biográfico personal** con la **inserción en ámbitos sociales y profesionales** (Bolívar et al., 2004; Bolívar, 2007; Fuentes et al., 2020). En consecuencia, es un **resultado mutable**, en tanto **hay construcciones y reconstrucciones**, de una combinación de factores internos y externos (Miranda y Vargas, 2018), entendiendo los primeros como las narrativas que los individuos tienen de sí mismos y los segundos como las dinámicas situadas en contextos sociopolíticos y educativos específicos (Rodgers y Scott, 2008).

Analicemos temáticas sobre la identidad y profesión docente

Actividad

1. Reúnanse en grupos de cuatro a cinco estudiantes.
2. Lean individualmente el texto asignado.
3. Dialoguen sobre este a partir de sus conocimientos y experiencias biográficas, identificando elementos reconocidos, problemáticas y desafíos de acuerdo a sus vivencias, nuevas perspectivas de análisis e intereses de profundización.
4. Elaboren en conjunto una síntesis del dialogo, señalando los consensos y disensos evidenciados en el proceso conversacional, para ser presentados durante la próxima clase.

*En un trabajo grupal, es importante: distribuir los roles de trabajo (mantener el foco, tomar el tiempo, registrar apuntes, etc.), respetar los turnos de habla e integrar o considerar las perspectivas de todos los integrantes.

*En una presentación oral, es importante cuidar la presentación personal, la fluidez y dicción, la claridad y progresión de las ideas, utilizando un registro formal del habla.

Texto 1

Mirada sociohistórica de la identidad docente

Núñez (2004) plantea que las identidades colectivas de los docentes vienen permeadas por la instalación histórica y el desarrollo del sistema escolar formal. De esta manera, la identidad que apareció con el nacimiento de la escuela se sintetiza en la frase ***la docencia como apostolado***, donde el rol social del profesorado se entendía en términos de apóstol, consejero, guía, vinculándose a una serie de virtudes ascéticas, como la bondad, el sacrificio, la sabiduría, la paciencia, entre otras. Cuando se crearon los sistemas escolares públicos, el Estado Nacional fue el principal factor externo de configuración de la identidad docente, por lo que se definió a los miembros de este gremio como ***funcionarios públicos*** y, en continuidad con la fase interior, como *sacerdocio laico*. La extensión de la cobertura educacional trajo aparejada la incertidumbre respecto a la calidad educativa, por lo que para salvaguardar este último elemento el rol docente asumió un ***carácter técnico***, que tenía que ver con la formación especializada en términos de "conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza" (Núñez, 2004, p. 4). Por último, a partir de los cambios societales globales y locales de fines del siglo XX y principios del XXI surgió el concepto del ***docente como profesional***, en tanto se requería de un educador integral que no solo dominara las competencias propias de la enseñanza, sino que tuviera conocimientos, habilidades y actitudes de mayor complejidad para desenvolverse en el mundo actual.

A pesar de que en la actualidad la docencia está circunscrita a la identidad profesional, **subsisten huellas de prácticamente todas las identidades históricas**. Así, por ejemplo, la identidad de funcionario público pervive especialmente en quienes trabajan en el espectro municipal (o Servicios Locales de Educación Pública), la técnica en los docentes mayores que tienen una formación normalista y el apostolado, probablemente, transmutado bajo el rasgo de la vocación (Núñez, 2004).

Texto 2

Diferenciación por nivel educativo de la identidad docente

Una forma de observar las identidades docentes en la realidad tiene que ver con la diferenciación por nivel educativo. Existe un consenso acerca de que los profesores de básica y media tienen visibles diferencias en la forma de entenderse a sí mismos y al proceso de enseñanza. Aquello se relaciona con la pertenencia a colectivos distintos institucional y culturalmente, en tanto no tienen ni la misma historia ni la misma formación. Tradicionalmente, los primeros se formaron en escuelas normales donde había un foco en el hecho en sí mismo de enseñar, en cambio, los segundos tempranamente se formaron en la universidad, ya sea en institutos pedagógicos o en escuelas de educación, donde se priorizaba la disciplina a dictar. Vale decir, mientras los **docentes de primaria** se enfocaban en el ***cómo enseñar*** o en la práctica de enseñanza bajo una amplia gama de herramientas didácticas; los de **secundaria** se centraban en el ***qué enseñar*** o en las teorizaciones o discursos (historia, filosofía, literatura) y las experimentaciones y observaciones (biología, física, química) de sus propias disciplinas. (De Tezanos, 2012). En la actualidad **se vería cada vez más ausente la tradición de enseñar**, entendiéndola como un arraigo de los modos de ejercer el oficio, en los nuevos profesionales de la educación, puesto que, por una parte, los docentes de educación básica al estar insertos en la universidad diluyen paulatinamente los rasgos identitarios formados en la escuela normal, y, por otra parte, los docentes de educación media habrían estado siempre ligados al rol de ser oficiantes de una disciplina específica (De Tezanos, 2012). De ahí que estuviera más cercana su identidad a la de ser un físico, matemático, filósofo, que pedagogo o educador (Núñez, 2004), lo que, a pesar de poner a los maestros de media más cercanos a la profesionalización de su labor, conduce a un shock con la realidad cuando ingresan a realizar clases (Bolívar, 2007).

Texto 3

Identidad docente a partir de su posicionamiento sociopolítico

Sachs (2003, como se citó en Zamorano, 2021) habla de la ***identidad empresarial*** y la ***identidad activista***: mientras la primera tiene que ver con un profesionalismo gerencial que acepta los controles político-educativos y definiciones externas de la docencia (Day, 2014), por ende, conservadora; la segunda apela a un profesionalismo democrático, que concibe al docente como un agente político que responde a los controles externos a través de una confianza activa y política generativa (Giddens, 1988, como se citó en Sachs, 2000). Una clasificación similar está en los **Modelos Formativos Docentes de Tezgiden** (2016), ya que indica que hay tres modelos: ***el tecnicista, el hermenéutico reflexivo y el crítico***. En este caso, el primero visualiza al profesor como un profesional pasivo que transmite conocimientos producidos por otros especialistas, el segundo lo define como un profesional reflexivo que es autónomo y generador del conocimiento que enseña, y el tercero lo caracteriza como "una figura intelectual y transformadora de la sociedad, que lucha frente a las presiones ideológicas e injusticias sociales que tensionan el trabajo docente" (Cuadra et al., 2021, p. 81).

Texto 4

Factores constituyentes de una incipiente identidad docente

Antes de la formación inicial docente, lo que más influye en la construcción de identidad son las experiencias y personas significativas de la niñez, los propios docentes como modelo y las experiencias previas de enseñanza (Mórtola, 2006).

En la niñez hay **vivencias e influencias de personas cercanas al ámbito educativo** que entregan un **gusto** personal por la **tarea de enseñar** y, en particular, una ***ética del cuidado*** que se manifiesta en relaciones de afecto y protección hacia otro.

En la **etapa escolar** se visualizan constantemente **modelos docentes**. Según el sociólogo americano Lortie (1975), en este periodo se genera un ***aprendizaje por observación***, donde "los estudiantes aprenden a asumir simbólicamente el rol de sus docentes para anticipar las reacciones que probablemente tendrán ante sus conductas. Es un tipo de aprendizaje intuitivo e imitativo más que explícito y analítico y se basa, mayoritariamente, en la apreciación de las personalidades y el carácter de los docentes más que en principios pedagógicos" (como se citó en Mórtola, 2006, p. 97).

De esta manera, se configura una experticia bastante útil de usar en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Alliaud, 2004). Sin embargo, para Lortie el aprendizaje por observación genera una reproducción de las prácticas pedagógicas, normalmente conservadoras, por lo que es relevante actualizarlas y/o transformarlas.

En cuanto a las **experiencias de enseñanza**, la **explicación a pares** en la escuela o la **participación en agrupaciones sociales** donde hay una interacción que fomente el aprendizaje son componentes de la biografía personal que nutren fuertemente el posterior ejercicio docente.

Estos tres componentes experienciales previos a la formación inicial docente pueden englobarse en lo que Fernández (2006) denomina ***aprendizaje vicario***, en tanto contribuye a interiorizar modelos de comportamiento a partir de los cuantiosos referentes del mundo familiar, escolar y social (Guerra y Lovato, 2015).

Texto 5

Tensiones en la profesión docente

Los cambios en la sociedad, en la política educativa y, por ende, en las funciones del docente generan tensiones y conflictos de diversa índole. En la actualidad, los profesores están sujetos a demandas contradictorias y ordenes paradójicas que nacen de la **tensión entre la misión de instrucción y la misión de socialización** (Tardif y LeVasseur, 2018). La figura del maestro que instruye se difumina en varios otros roles que debe asumir, como el de trabajador social, educador, padre tutor, policía, psicólogo, etcétera, por lo que para poder enseñar debe escindirse en estas distintas funciones profesionales, lo que no acontece sin sufrimiento. Se convierte, entonces, en una especie de ***camaleón profesional*** (Tardif y LeVasseur, 2018), que, sin embargo, está constantemente **presionado por el cumplimiento de logros cuantificables de aprendizaje de sus estudiantes**. En el fondo, la sociedad, materializada en instituciones sociopolíticas, medios de comunicación y opinión pública, exige óptimos resultados en pruebas estandarizadas sin, en muchos casos, reconocer la dimensión social y valórica del trabajo docente, a pesar de que también la demanda (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Para el profesor practicante y principiante, la **paradoja** principal se encuentra en las **demandas de innovación** que se le plantean **y la realidad conservadora y alienante de la escuela**. Si bien el docente novato arraiga el mandato de portar aires de cambio en las dinámicas educativas; la exigencia de lograr ciertos aprendizajes en un tiempo determinado y rendir positivamente en las pruebas estandarizadas convierte la primera ilusión en sufrimiento y frustración, puesto que es muy poco viable la hazaña de cambiar lo instituido (Bedacarratx, 2012).

Texto 6

Motivaciones para elegir la carrera docente

En el estudio de las razones para elegir una carrera pedagógica toma relevancia la **teoría de la autodeterminación** (Ryan y Deci, 2000). Esta entiende a la motivación como un continuo que se desplaza en tres estadios: el primero corresponde a la ***desmotivación***, el segundo, a la ***motivación extrínseca***, y el tercero, a la ***motivación intrínseca***. La desmotivación es sencillamente no hacer nada. La motivación extrínseca hace referencia a la ejecución de una actividad solo con el fin de lograr resultados que estén incentivados por una fuerza externa, por ejemplo, conseguir prestigio social, oportunidades de trabajo, aprobación de los padres. Por último, la motivación intrínseca hace hincapié en el involucramiento libre y consciente hacia determinadas actividades con el propósito de satisfacer una necesidad interior sin requerir una recompensa externa. Por lo mismo, esta motivación está relacionada a la autorrealización, la vocación, el altruismo y el propio gusto.

En Chile, al igual que en investigaciones internacionales, se dio cuenta que **la motivación central para ingresar a pedagogía radica en factores intrínsecos muy relacionados con la vocación**. Según Mizala, Hernández y Makovec (2011), tantos estudiantes como directivos destacan un interés importante hacia el ***servicio público***, donde el principal referente mencionado fue la figura de algún profesor durante su etapa escolar, que les inculcó el amor y la pasión de enseñar, y también secundariamente la influencia y el apoyo de familiares significativos. Esta inclinación hacia el servicio público también se nota en las conclusiones de Ávalos y Sotomayor (2012), quienes reportan que la ***vocación para la enseñanza*** y la ***contribución social*** son las razones más importantes para elegir la carrera en comparación con las condiciones de trabajo y el estatus social. En este sentido, se critica la desvalorización de la docencia que se expresa en estos últimos factores.

Propuesta didáctica interdisciplinaria: Instrumentos de evaluación

Rúbrica de evaluación: Producción de textos autobiográficos

Dimensiones	Niveles de logro				Puntaje
	4 Logrado	3 En desarrollo	2 Inicial	1 Insuficiente	
1. Título	Construye un título relacionado al tema, caracterizado por ser claro, breve, simple y atractivo.	Construye un título relacionado al tema, omitiendo alguna de las características mencionadas.	Construye un título relacionado al tema, omitiendo dos o más de las características requeridas.	Construye un título que no se relaciona con el tema y no presenta las características mencionadas.	
2. Contenido y desarrollo	Desarrolla el tema ampliamente: las ideas están bien profundizadas y organizadas.	Desarrolla el tema, pero no de forma amplia: la idea central fue profundizada medianamente bajo cierta organización.	Desarrolla el tema de forma limitada: la idea central está poco profundizada y el texto poco organizado.	Desarrolla el tema inadecuadamente: la idea central y la organización del texto es incomprensible.	
3. Estructura y elementos del subgénero autobiográfico	Considera la estructura textual del subgénero y sus elementos autobiográficos.	Considera la estructura textual del subgénero y algunos de sus elementos autobiográficos.	Considera de forma básica la estructura textual del subgénero y algunos de sus elementos autobiográficos.	No considera la estructura textual del subgénero ni tampoco sus elementos autobiográficos.	
4. Originalidad	Presenta muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen a potenciar la temática.	Presenta algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen a potenciar la temática.	Presenta pocos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen a potenciar la temática.	No presenta detalles creativos y/o descripciones y, si los tiene, no son pertinentes al tema.	
5. Multimodalidad (en caso de ser planteado en la consigna)	Utiliza elementos no textuales que aportan sentido y atractivo a la temática.	Utiliza elementos no textuales que aportan sentido y atractivo a la temática, pero no de forma muy clara.	Utiliza elementos no textuales, pero no aportan sentido y atractivo a la temática.	No utiliza elementos no textuales.	
6. Gramática y ortografía	El texto está libre de errores gramaticales y	El texto tiene pocos errores gramaticales u	El texto tiene algunos errores gramaticales u	El texto presenta varios errores gramaticales u	

	ortográficos.	ortográficos y no afectan la comprensión.	ortográficos que pueden afectar ligeramente la comprensión.	ortográficos que dificultan la comprensión.	
Puntaje total					

Rúbrica de evaluación: Presentación oral del diálogo grupal sobre identidad y biografía

Dimensiones	Niveles de logro				Puntaje
	4 Logrado	3 En desarrollo	2 Inicial	1 Insuficiente	
1. Dominio del tema	Desarrollan profunda y organizadamente el tema, aportando información y opiniones relevantes.	Desarrollan organizadamente el tema, aportando información y opiniones.	Desarrollan el tema, aportando información y opiniones.	Desarrollan el tema de manera desorganizada, con información fragmentaria y sin opiniones.	
2. Uso de recursos (visuales, auditivos, sensoriales, etc.)	Utilizan de forma adecuada y pertinente recursos complementarios a la oralidad en la presentación.	Utilizan recursos complementarios a la oralidad en la presentación.	Utilizan recursos complementarios a la oralidad en la presentación, pero de forma poco adecuada y pertinente.	No utilizan recursos complementarios a la oralidad en la presentación.	
3. Habilidades de comunicación oral	Presentan de manera efectiva, incluyendo frecuentemente el uso del lenguaje corporal, contacto visual y un positivo volumen, dicción y ritmo.	Presentan de manera efectiva, pero incluyen de manera ocasional el lenguaje corporal y el contacto visual, aunque sí hay un positivo volumen, dicción y ritmo.	Presentan de manera mecánica, incluyendo de ocasionalmente el lenguaje corporal y el contacto visual, hay inconvenientes en el volumen, dicción y ritmo.	No presentan de manera efectiva, incluyendo problemas en el lenguaje corporal, contacto visual y el volumen, dicción y ritmo.	
4. Interacción con la audiencia	Interactúan constantemente con la audiencia, apelando a experiencias y/o conocimientos compartidos, planteando situaciones hipotéticas atractivas, haciendo	Interactúan ocasionalmente con la audiencia, apelando a experiencias y/o conocimientos compartidos, planteando situaciones hipotéticas atractivas, haciendo	Interactúan casualmente con la audiencia, no desarrollando acciones planificadas de participación.	No interactúan o interactúan erráticamente con la audiencia.	

	preguntas, entre otras formas de participación.	preguntas, entre otras formas de participación.			
5. Colaboración del grupo	Todos los miembros contribuyen de manera equitativa y coordinada.	La mayoría de los miembros contribuyen de manera equitativa y coordinada.	Algunos miembros contribuyen más que otros, con una coordinación a veces deficiente.	Todos los miembros están descoordinados en la presentación.	
Puntaje total					

Autoevaluación en la unidad

Dimensiones	Niveles de logro			Puntaje
	3 Siempre	2 A veces	1 Nunca	
1. Trabajé de forma responsable en las actividades de lectura y escritura.				
2. Participé en las actividades entregando respuestas, ideas y opiniones.				
3. Respeté las visiones y puntos de vista de mis compañeros.				
4. Consideré la retroalimentación del profesor y pares para mejorar mis textos.				
5. Colaboré en las actividades grupales a partir de mi compromiso con los objetivos de la tarea.				
6. Valoré la escritura autobiográfica como una forma de autoconocimiento, reflexión y desarrollo personal.				
Puntaje total				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C. (2001b). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Alarcón, M. (2011). Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Literatura y Lingüística*, (23), 141-165.

Ávalos, B., Cavada, P. , Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.

Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.

Avendaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33.

Ballesteros de Valderrama, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. Univ. Psychol. Bogotá (Colombia), 4(2), 231-244.

Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.

Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teacher Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.

Bertomeu, F., Canet, G., Gil, V. y Jarabo, J. (2007). Las Motivaciones hacia los estudios de Magisterio. Universidad de Jaume I de Castellón y Universidad de Valencia. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78666/forum_2006_32.pdf?sequence=1

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. Estudios Sobre Educación, 12, 13-30. https://doi.org/10.15581/004.12.24326

Bolívar, A., Domingo, J., y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal*, 7(Suppl-2, M4), 106-112.

Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research,* 6(1), Art.12.

Cabalin, C., Montero, L. y Cárdenas, C. (2019). La identidad docente en los discursos periodísticos sobre los profesores en Chile. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 25(3), 1321-1337.

Carrasco, C. (2018). Identidad profesional docente en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54442/69256.pdf?sequence=4

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 10, 1-34.

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., y González-Palta, N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92.

Day, C. (2014). Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones.

Day, C. and Kington, A. (2008) Identity, Well-Being and Effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16, 7-23.

De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 1-28.

Delgado-García, M. y Toscano, M. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(1), 109-130.

Dubar, C. (2000). La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación. Barcelona, España: Bellaterra.

Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (Comp.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI* (19-69). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Fernández, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Foladori, H. (2009). Hacia el Análisis Vocacional Grupal. Santiago, Chile: Catalonia.

Fuentes, R., Arzola, D. M., y González, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e-727. doi: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107.

Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En Tardif, M. y Canton, I. (Coords.), *Identidad Profesional Docente* (95-111). Madrid: Narcea.

García-Huidobro, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación Educativa*, 18(77), 39-56.

García, JM. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-17.

Gervilla, E. (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, 50(1), 83-90.

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.

Gómez, H. y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía. *Revista Educación*, 43(1) 1-23.

González, C. (2016). Identidad docente en Chile. *Voces de la Educación*, 1(2), 38-45.

González, P., Marín, R., y Soto, MA. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), 1-14.

Guerra, N. y Lovato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 331-342.

Hormazabal, N., Abricot, N., Oyarso, K., Alvarado, M. y Bravo, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, (25), 93-119.

Isbell, D. S. (2014). The Socialization of Music Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 5-12.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.

Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En Román, C. (Ed), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (11-27), Universidad Católica Silva Henríquez.

Marcel, JF. y Cenzano-Vilchez, G. (2018). Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia. En Tardif, M. y Canton, I.(Coords.), *Identidad Profesional Docente* (169-181). Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.

Marcelo, C. y Gallego, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En Tardif, M. y Canton (Coords.), I., *Identidad Profesional Docente* (45-56). Madrid: Narcea.

Martín, A., Conde, J. y Mayor, C. (2012). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.

Merino Pantoja, E., Morong, G., Arellano, A. y Merino Vidangossy, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24.

Mineduc (2019). Bases curriculares 3° y 4° medio. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2019b). Taller Decisión Vocacional y Proyecto de Vida. Taller de Orientación para 3° y 4° medio. Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2020). Taller de Literatura. Programa de estudio 3° o 4°medio. Formación Diferenciada Lenguaje. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc (2023). Orientaciones Didácticas Orientación. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Miranda, G. y Vargas, MC. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-18.

Mizala, A., Hernández, T. y Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Proyecto FONIDE NF511059. Santiago de Chile: Mineduc.

Montero M. (2000). Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Moreno, MA. (2001). Referentes para la orientación y reorientación de la motivación profesional pedagógica. *Ciencia y Sociedad*, 26(3), 363-372.

Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 83-104.

Mórtola, G. y Lavalleto, MA. (septiembre, 2016). *¿Vocaciones eran las de antaño? El discurso vocacional que portan estudiantes de magisterio de la Ciudad de Buenos Aires.* Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.

Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, 1-18.

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.

Pelletier, F. y Morales Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En Tardif, M. y Canton, I. (Coords.), *Identidad Profesional Docente* (57-73). Madrid: Narcea.

Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. En Tardif, M. y Canton, I. (Coords.), *Identidad Profesional Docente* (199-210). Madrid: Narcea.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. Barcelona, España: Editorial Graó.

Pillen, M., Beijaard, D. y Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. doi: 10.1080/02619768.2012.696192

Rodgers, C. y Scott, k. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. y Demers, K., *Handbook of Research on Teacher Education* (732-756). New York: Routledge.

Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En Rodríguez, T. y García, M. (Coord.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (51-88). México: Editorial Pandora.

Robbins, S. (2004). Comportamiento organizacional. México: Pearson Education.

Ryan, R. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.

Ruiz, J. I. (2013). Metodología de la investigación cualitativa: (5 ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. https://elibro.net/es/ereader/umce/34009?page=14

Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of education change*, 1, 77-95.

Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XX1*, 6(1), 195-214.

Sandoval, P., Bustos, R., Maldonado, A., Pavié, A. y Valdés, G. (2020). *Interciencia*, 45(11), 532-538.

Serrano, M. J. (1999). Hacia un concepto de significado en la teoría sociolingüística. *Boletín de Filología*, 37(2), 1109-1130.

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhe*, 21(2), 35–46. https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542

Tardif, M. y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En Tardif, M. y Canton, I. (Coords.), *Identidad Profesional Docente* (19-32). Madrid: Narcea.

Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En Tardif, M. y Canton, I. (Coords.), *Identidad Profesional Docente* (75-93). Madrid: Narcea.

Tezgiden, Y. (2016). A critical review of teacher education models. *International Journal of Educational Policies*, 10(2), 121-140.

Vaillant, D. (septiembre, 2007). *La identidad docente La importancia del profesorado como persona*. Presentado en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona.

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.

Von Sprecher, R., Cristiano, J. y Merlo, C. (2022). Manual de teoría sociológicas: introducción a los clásicos y contemporáneos: (1 ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

UMCE (2022). Formulario de presentación: Programas de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior. Santiago: UMCE.

Zamorano, F. (2021). La construcción de la identidad docente del profesorado de música en Chile: estudios de caso en las modalidades concurrente y consecutiva [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/71165/73832.pdf?sequence=4&isAllowed=y