



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

**TRAYECTORIAS FORMATIVAS INFLUYENTES EN LA
CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA PROFESIONAL DE FUTUROS
PROFESORES**

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

**AUTORAS: CONTRERAS BAMBACH, PIARUTZA
SAN MARTÍN RIQUELME, XIMENA
TOBAR SALDAÑA, IVONNE
ANABEL ZÚÑIGA FUENTEALBA, ANABEL**

Profesor Guía: Dr. Friz Carrillo, Miguel

CHILLÁN, 2016

ÍNDICE

Introducción	6
1. Planteamiento del problema	7
1.1 Datos de contexto	7
1.2. Antecedentes teóricos y empíricos	9
1.3 Problematización	13
1.4. Relevancia de la investigación	15
1.5. Preguntas y/o premisas de investigación	18
1.6. Objetivos	18
1.6.1. Objetivo General	18
1.6.2. Objetivos específicos	18
2. Marco Teórico	19
2.1 Introducción al marco teórico	19
2.2. Trayectorias formativas	20
2.3. Identidad.....	24
2.4. Identidad Profesional.....	27
2.4. Construcción de la Identidad Profesional	31
2.5. Comunidades de práctica.....	37
3. Marco Metodológico	45
1. Paradigma.....	45
2. Enfoque o tipo de investigación	45
3. Diseño de investigación.....	46
4. Contexto y participantes	47
5. Técnicas de recolección de la información	51
6. Técnicas de validación	52
7. Procedimiento y análisis de la información	52
Análisis de los datos y Resultados.....	54
<i>Aspectos Personales</i>	54
<i>Aspectos Académicos</i>	55
<i>Aspectos Motivaciones y Estudios anteriores</i>	56
<i>Aspectos Sociales</i>	61
<i>Aspectos Laborales y de Proyección</i>	62

<i>Aspectos Socioculturales</i>	63
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	66
A1. DOCENTES	66
A.2 COMPAÑEROS Y AMISTADES	69
A.3 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	72
A.4 FAMILIA	75
Conclusiones	79
Proyecciones	81
Referencias bibliográficas	82
Bibliografía	85
ANEXOS	89
Anexo 1: Consentimiento Informado	89
Anexo 2: Biograma	96
Anexo 3: Cuestionario de Caracterización	97

Investigación desarrollada bajo el amparo del grupo de investigación en educación y educación matemática.

Agradecimientos

“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Nuestro esfuerzo total es una victoria completa”. – Mahatma Gandhi

Al finalizar nuestra tesis, no podemos dejar de agradecer a todos quienes nos entregaron su apoyo y estuvieron presentes en todo momento, durante estos meses de arduo trabajo. Es por esto que debemos dar las gracias en primer lugar a nuestras familias, ya que si estamos en este lugar y culminando este proceso gran parte se lo debemos a ellos. También debemos agradecer a nuestros novios y amigos, que muchas veces tuvieron que soportar la misma presión que nosotros y a pesar de esto nos animaban a seguir.

Si hoy estamos culminando nuestra etapa formativa debemos agradecer a quienes nos entregaron las herramientas para realizar nuestra Tesis, el Doctor Miguel Frizz y el profesor informante Rodrigo Panes, sin ayuda esto no habría sido posible, ya que nos dieron las herramientas y corrigieron nuestro trabajo cuando fue necesario.

Todos y cada uno de los que estuvieron a nuestro lado merecen una parte de nuestra Tesis, los momentos difíciles fueron bastante sin embargo gracias a ustedes hoy podemos decir que lo logramos.

Muchas gracias.

Introducción

Plantearse el tema de trayectorias formativas supone investigar el conjunto de situaciones, características, expectativas y hechos que inciden en la elección de pedagogía y en la construcción de la identidad del futuro docente. Al hablar de trayectoria se alude a un recorrido, un camino que se construye permanentemente, no es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación, puesto que, trayectoria y camino son palabras necesarias que nos señalan que el docente se hace al andar. Cuando pensamos la trayectoria en relación a la idea de recorrido, la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles que formarán parte de nuestro análisis posterior. Es por esto que dentro de nuestra investigación daremos a conocer las diversas situaciones que durante su trayectoria de formación escolar e inicial llevaron a los futuros docentes a elegir la carrera de pedagogía y a la vez la formación de su identidad.

Por lo tanto, a partir de las fuentes analizadas y lo desarrollado en el marco teórico, se constituye una vía factible para develar las características de las identidades profesionales manifestadas por los futuros profesores a partir de su participación y aprendizaje en comunidades de práctica durante su etapa formativa, lo cual forma parte del objetivo general de nuestra investigación.

1. Planteamiento del problema

1.1 Datos de contexto

Desde 1842 en Chile se puede hablar de programas institucionalizados de formación de profesores, la creación del primer instituto en las manos de José Domingo Sarmiento, nos da cuenta de una gran tradición en el país para con la enseñanza de saberes y la preparación de educador (Avalos, 2004). Hoy día, las condiciones de ese entorno y su institucionalidad política la podemos reconocer por el concepto de Formación Inicial Docente (FID), hablar de aquello se refiere a toda esa gama de instituciones, programas, políticas y esfuerzos compartidos por una sociedad que considera la formación de ciudadanos en áreas específicas disciplinares de su interés. Una característica no menor en el caso chileno radica es la predominancia de programas y su investigación en universidades del ámbito público y su amplio desarrollo demográfico y de su oferta de formación en el último decenio.

En relación a lo anterior, en la investigación que llevamos a cabo y considerando los propósitos del investigador nos interesamos específicamente por analizar características de un conjunto de estudiantes de pedagogía en su etapa de formación docente de una universidad pública, estatal y regional de la octava región de Chile. Se estudiaron casos de estudiantes de pedagogía debido a la escasa valoración social, la estructura salarial profesional y las difíciles condiciones particulares de desempeño, estos antecedentes laborales nos incentivan a investigar cuales son las situaciones que llevan a los estudiantes de pedagogía a elegir dicha profesión a pesar de las limitantes. Por ende, la presente investigación nos permite indagar en las trayectorias formativas del docente e influyentes en la construcción de su identidad profesional.

La consideración del estudiante de pedagogía como objeto de nuestra investigación la hacemos entendiendo que los cambios producidos a nivel global y las nuevas formas de entender los procesos comunicativos de las personas, y con ello las nuevas formas de interacción entre los sujetos han sido permeados por una nueva fase de análisis. Sociedad

del conocimiento, ha sido uno de los constructos más utilizados para comprender e indagar en estos nuevos cambios en las formas de participación, interacción y comunicación entre los sujetos. Esto es posible notarlo en los niveles de autonomía y de decisión a la cual se enfrenta el estudiante hoy y que difiere sustantivamente de los sujetos pasivos y receptivos que ha caracterizado siglos anteriores (Oliva et al., 2010).

En lo particular del estudiante para profesor creemos que estos cambios producidos por la irrupción de nuevas formas de establecer la comunicación, ha moldeado también nuevas formas de aprender y de relación con otros. Ejemplo de ello, el uso comunitario del espacio circundante y el acceso a la información ha sobrevenido en una adaptación a nuevas formas de aprender con otros. En el ámbito de la formación inicial docente tales cambios se visualizan en las decisiones que estos estudiantes han llevado a cabo para la elección de su formación como profesional, es así como la mirada sobre cómo se ven ellos a sí mismo y las trayectorias y situaciones que le han ocurrido han permeado sus decisiones y proyecciones laborales (Friz, et al, 2013).

La literatura reciente nos muestra que la noción de identidad es central en los nuevos discursos de investigación y pertinente, para dar sentido a las diferencias que se manifiestan entre las diferentes personas y sus formas de aprender (Sfard y Prusak, 2005). Esto puesto bajo el análisis de nuevos referentes teóricos, como perspectivas socioculturales, para entender la constitución de la identidad del futuro profesional o desde el paradigma emergente (Beckett & Hager, 2002) del aprendizaje colaborativo que supera las tradicionales formas de comprender el aprendizaje, nos plantea un desafío para el reconocimiento del estudiante y las condiciones particulares y sociales que han influido durante su construcción de identidad como futuro profesional.

Esta constitución de identidad en la formación inicial docente como foco de la investigación y en particular las formas de aprender y la participación en contexto comunitario, social no aislado con respecto al otro, que interactúan en esta construcción profesional, nos parece adecuada puesto que reportes de investigación, nos muestran que existen rasgos, prácticas, enseñanzas y aprendizajes situados que se adquieren durante la

formación y que son equivalentes al entorno profesional de desempeño que lograrán como profesores (Wenger, 2001). Es decir, las acciones realizadas, decisiones tomadas, las características de su participación y de sus formas de aprender durante su formación inicial son reutilizadas y adaptadas posteriormente en la escuela.

Por tanto estos cambios, estos nuevos constructos de análisis y las condiciones particulares de nuestra formación inicial docente hacen propicia la ocasión para que la identidad junto a la profesionalidad docente tienda a reinstalarse como objeto de estudio y nos permita adentrarnos en el imaginario de los sujetos que hoy se forman como profesores, como plantea Sayago (2008). También, nos anima a situarnos en un plano de debate, construcción y estudio de la formación inicial y de la identidad que los futuros profesores están constituyendo en sus ambientes de aprendizajes y en su relación con el otro en espacios colectivos, comunitarios y sociales.

1.2. Antecedentes teóricos y empíricos

Tras una amplia búsqueda literaria, nos encontramos con investigaciones que aportan antecedentes de carácter teórico y empírico a cada una de las aristas centrales de esta investigación; específicamente las trayectorias formativas del futuro profesor y que tiene directa incidencia en la formación de su identidad personal y profesional. Estas trayectorias formativas comprenden características, expectativas y las principales razones que motivaron la aspiración a la docencia: el gusto por enseñar, por la especialidad, por la educación y por trabajar con niños, niñas y/o adolescentes (Bertomeu, Canet, Gil, y Jarabo, 2007). En este sentido, los datos de una investigación entregan los siguientes datos sobre los motivos que tuvieron las docentes y los docentes para escoger la carrera de pedagogía: gusto por enseñar a niños y/o adolescentes (57%), la educación tiene una función fundamental dentro de la sociedad (56%) y porque gusto de la asignatura que enseña (53%). Un 34% de los encuestados estaba interesado en la carrera en cuarto medio y menos de un 50% de los profesores que se encuentran haciendo clases en nuestras aulas tenía como primera opción estudiar pedagogía (Avendaño y González, 2012). Basándose en

estos datos, es preciso afirmar que son diversos los factores que marcan las trayectorias formativas del futuro profesorado y lo construyen identitariamente.

En Chile, la pedagogía en cualquiera de sus áreas es una carrera que se dicta en 56 establecimientos a nivel nacional. Según el artículo “Mapa de la formación docente en Chile”(disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?GUid=871029af-b8cc-460d-b1b3-64c70efa9800&id=134451>) señala que: un 48% se dicta en universidades privadas, un 39% en universidades del consejo de rectores y un 13% en institutos y centros de formación técnica. Debido a los diversos y múltiples cambios que se han producido en el sistema de acreditación de la pedagogía, los centros que la imparten deben certificar su calidad en general como institución y la calidad de la carrera en todos sus ámbitos. Sin embargo, la pedagogía ha presentado diversas y graduales modificaciones a lo largo del tiempo.

(...) “gradualmente, y especialmente durante el gobierno militar (1973-1989), las condiciones de trabajo de los profesores, sus remuneraciones y, por ende, su prestigio en la escala social, se deterioraron. Se implementaron también políticas desarticuladas de formación del personal docente que contribuyeron a rebajar aún más el prestigio de la profesión. Hubo menos jóvenes capaces que consideraron a la docencia como una posible profesión de vida y las instituciones formadoras se estancaron, al mismo tiempo que se creaban otras nuevas de dudosa calidad. Así, a mediados de la década de los noventa existía una insatisfacción generalizada sobre la calidad de los programas de formación de personal docente; algo que era reconocido no sólo por el público en general, sino también en las propias instituciones de formación”. (Ávalos, 2001, p. 49)

Hoy en día la calidad de la educación se ha vuelto un tema recurrente en el debate que vive nuestro país en materia de políticas educativas. Actualmente la calidad de la educación involucra exigencias particulares al perfil del docente. En consecuencia, esto implica formar buenos docentes comenzando desde el punto base, que es conocer sus motivos para entrar en el área de la pedagogía.

De acuerdo a los antecedentes presentados en esta investigación, se hace relevante explorar de qué manera interactúan los procesos, y expectativas de los estudiantes en la formación inicial docente y cómo van construyendo la identidad profesional del futuro profesor. Para llevar a cabo las intenciones de esta investigación fue primordial la revisión de antecedentes teóricos y empíricos, analizar y reflexionar sobre antecedentes disponibles y complementarios en la literatura especializada a modo de enriquecer tal propuesta y establecer caminos adecuados para la toma de decisiones. El foco se estableció sobre los conceptos de identidad, la identidad profesional y su proceso de construcción; visto desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas como orientación teórica de indagación. Por otra parte, además de la importancia de explorar las trayectorias formativas del estudiante de pedagogía; es vital considerar en esta investigación la identidad como constructo teórico; se ha enriquecido a lo largo de la historia producto de la interdisciplinariedad con la cual ha sido abordada.

En este sentido, no sólo la psicología o la antropología han producido y aportado en el desarrollo e investigación de la identidad profesional de futuros docentes, sino también áreas imprescindibles como las ciencias de la educación y la sociología que han promovido su utilización. Para Vera y Valenzuela (2013) puede ser vista como un concepto de carácter unificador entre las diversas disciplinas, debido a la integración de sus perspectivas y dimensiones. Otras investigaciones que han indagado en las diversas facetas de la identidad las podemos encontrar en trabajos que estudian netamente al profesor en servicio (Husu, 2007; Zembylas, 2003) o la identidad de los formadores. (Grootenboer, 2006). En esos casos la etapa en que se sitúan los estudiantes aspirantes a convertirse en profesores, dotan de información valiosa sobre la formación de concepciones, creencias y actitudes que posteriormente están directamente relacionadas en su desarrollo profesional, en este sentido existen antecedentes científicos que respaldan que el pregrado de estos estudiantes es fuente valiosa de conocimiento sobre la identidad profesional del profesor.

En este ámbito, la revisión bibliográfica exhaustiva nos entregó información clara y precisa sobre la identidad en el contexto laboral, en este caso, denominada identidad

profesional y los procesos que intervienen en su construcción (Wenger, 2002; Nasir, 2007; Sayago, Chacon, Rojas, 2008). Los resultados de esta revisión nos develó que la identidad profesional se origina durante la práctica verbal y en el intercambio comunicativo con otros (Husu, 2007). En este mismo sentido y desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, Wenger (2001) considera que esta construcción se produce por la interacción de los miembros en el mismo contexto donde se desarrollan. En relación a este tema, Wenger nos proporciona un marco para explicar las relaciones que se dan al interior de una comunidad en términos de las identidades que se van construyendo como proceso de socialización. (Lazzaro-Salazar, 2013). Bajo esta perspectiva, se logra inferir que la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes no es un proceso simple, y en él interfiere constantemente su interacción con el medio.

Siguiendo el foco de la exploración del proceso de construcción de identidad profesional de los futuros profesores, otras investigaciones, han dado cuenta de un posicionamiento dinámico de la identidad profesional donde se articulan experiencias, historicidad y situaciones de otredad, esto en ambientes discursivos, contextualizados y de aprendizaje. (Wenger, 2001; Navarrete-Cazales, 2015). Es decir, la identidad profesional es considerada como un resultado de una continua negociación (Sánchez, 2000) y como el encuentro con el proyecto mismo de la persona (Habermas, 1998). En su trasfondo, estos estudios coinciden con lo expuesto por Bolívar (2009) y el planteamiento en el cual nos situamos, donde la construcción de la identidad de los profesionales de la educación es el resultado de la socialización al interior de espacios formales e informales donde se aprende y se participa.

Sobre las influencias que se ejercen sobre la construcción de una imagen como profesional, Valverde (2013) las sitúa sobre la relevancia dada a la enseñanza, mientras que Grootenboer, Smith y Lowrie (2006) consideran los ambientes de aprendizaje como el elemento que reúne la configuración de identidades tanto de estudiantes como de profesores. En este ámbito, son varios los autores que consideran que consideran el concepto de identidad profesional como un proceso constante de socialización.

Considerando las concepciones establecidas anteriormente, es factible afirmar que estas nos proporcionan información necesaria y se enmarcan como base para apoyar marcos más específicos al interior de la pedagogía, como la identidad real y la identidad designada (Sfard y Prusak, 2005) que operan como un marco conceptual para comprender la identidad desde una perspectiva narrativa. La investigación de Balderas (2014) de igual forma, debido a su abordaje cualitativo y narrativo nos nutre con herramientas de análisis que posibilitan el entendimiento de la construcción de la identidad según las dimensiones personal, social o local a las que se refiere Day y Gu (2007).

Como hemos establecido anteriormente, el desarrollo en el campo de la investigación han avanzado de manera sustantiva en el campo internacional, asimismo estos estudios ofrecen un marco conceptual y metodológico para el entendimiento del proceso de construcción de la identidad de aquellos estudiantes que aspiran a la pedagogía en cualquiera de sus diversas áreas. Producto de la revisión bibliográfica y de antecedentes surge la necesidad de avanzar desde la investigación local para conocer la realidad de nuestras escuelas de pedagogías, este acercamiento al corazón de la profesión, la formación inicial y el estudiante en particular. En este ámbito resulta relevante el fortalecimiento de nuestro sistema formativo de los futuros profesores que educaran a las múltiples generaciones que surgirán en nuestro país.

1.3 Problematicación

Los mayores antecedentes de investigación que actualmente se han desarrollado en torno a la formación inicial docente en Chile, tienen que ver con las características de la formación, la estructura de los programas y las condiciones en la cual se desarrolla la formación de la pedagogía (Avalos, 2014). Sin embargo, el sujeto estudiante y futuro docente, no ha sido sujeto de las preocupaciones de los investigadores en Chile, lo que trae como consecuencia, el desconocimiento de las situaciones que han experimentado para desarrollarse, así también, se desconoce los significados, sentidos y rasgos que durante la etapa formativa, el estudiante ha construido y le ha permitido constituirse en un profesional con competencias, conocimientos y actitudes para su desarrollo en el aula. Esto

claramente, en los términos de la importancia de la formación inicial docente para el fortalecimiento del sistema educativo chileno se encuentra invisibilizado y no se cuenta con los antecedentes necesarios para su análisis.

Si bien la literatura extranjera, ha dado cuenta de la importancia de caracterizar la perspectiva profesional de estos docentes a partir de los procesos de formación (Llinares, 1998; Ponte y Chapman, 2006, Friz et al, 2013) los estudios aún son incipientes en Chile (Montero, 2014). Las consecuencias de ello, se reflejan en desconocer cómo se desarrollan durante la formación inicial distintas concepciones sobre la disciplina, su enseñanza y aprendizaje, como también los antecedentes en torno a cuáles son las experiencias que han permitido una vocación hacia pedagogía y el trabajo docente; los procesos, hechos y situaciones que han ocurrido durante una trayectoria que incluye la educación formal escolarizada y la superior de profesionales y que han validado una vocación son escasamente reconocidos.

La revisión de estudios entregó vagos antecedentes con respecto a apreciaciones y actitudes de estos futuros profesores con respecto a distintos temas propios de su campo disciplinar, es decir en esos aspectos de la dimensión afectiva del profesional que no estando sistematizados no nos entregan importantes antecedentes para un reconocimiento del actuar del futuro y actual profesional docente (Vaillant, 2013; IEA TEDS, 2010). Esta situación perjudicial para un área estratégica del sistema educativo se acrecienta cada vez más cuando son los ciudadanos quienes reclaman por mejores profesores y un mejoramiento de la enseñanza en escuelas chilenas.

Se reporta además que el grado de participación y socialización de aprendizajes que han sostenido los estudiantes de pedagogía durante un promedio de escolarización y formación de más de 12 años han influido en los procesos de construcción de su identidad profesional. Desde la mirada sociocultural de aprendizaje, también incipiente en su campo investigativo chileno, se han originado constructos que nos permiten develar estas manifestaciones de la identidad. En particular las formas de participación y construcción de conocimientos colectivo y social (Lave y Wenger, 1991), junto al aprendizaje como

elemento que genera identidad profesional, a la par del entorno y los contextos de comunidad nos sirven para situarnos teóricamente y revelar información necesaria para la caracterización de como se ha construido identitariamente el profesor chileno en sus múltiples áreas de desempeño.

Es así, como situándonos desde una perspectiva sociocultural y situada del aprendizaje (Wenger, 2001; Hughes, Jewson y Unwin, 2007), y enfocándonos en los procesos de participación y del aprender, creemos poder caracterizar el camino recorrido, esa trayectoria comunitaria que ha vivido el estudiante de pedagogía durante su etapa formativa. Tal reconstrucción en los términos de su identidad profesional construida nos permite evidenciar, comprender y proyectar características personales y sociales del grupo de estudio como también en un aspecto local, reconocer situaciones puntuales que han devenido en su quehacer en el aula, característicos de la formación inicial recibida.

Estas definiciones las asumimos considerando que los actuales cambios en esta sociedad del conocimiento (Mateo, 2006), los cuales han moldeado nuevas formas de comunicación, y han impactado de sobremanera en los individuos, también en el futuro profesorado se evidencian. Creemos que las formas tradicionales de constituirse en sujeto profesional bajo conocimientos y actividades que son aprendidos en procesos individuales y de cognición, han sido superados por el paradigma emergente donde la identidad profesional se ha construido en el hacer social, colectivo, comunitario y participativo, que junto a las formas del aprender vividas durante la trayectoria de formación se han constituido en los ejes fundamentales de una nueva pedagogía de profunda base identitaria.

1.4. Relevancia de la investigación

En la actualidad, para comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de futuros profesores, se hace imprescindible explorar las trayectorias formativas que inciden directamente en ello; he aquí donde toma relevancia este estudio a fin de encontrar respuesta a esta interrogante. Está centrando la atención de investigadores en un amplio rango de las ciencias humanas y sociales, incluida la sociología, antropología

y la historia, puesto que la noción de identidad es central en los nuevos discursos de investigación para dar sentido a las diferencias que se manifiestan entre las personas y sus formas de aprender, de allí la importancia de indagar sobre esta materia.

De acuerdo con lo anterior y a la luz de nuevas perspectivas que buscan situar la constitución de la identidad a partir de procesos de participación y aprendizaje, desde un paradigma emergente (Beckett & Hager, 2002) basado en perspectivas socioculturales y situadas del aprendizaje se vislumbran nuevas formas de entendimiento del proceso identitario. Estos nuevos entendimientos son posibles de relacionar entre estas perspectivas y los resultados, como por ejemplo Bozu (2009) señalaba que en el caso de los profesores en ejercicio el aprender y relacionarse aisladamente es una característica de la profesión del último siglo. En tal sentido y considerando que la formación docente subyace bajo una lógica de participación y aprendizaje social y comunitario, nos impulsa a constatar si tales resultados son reflejo también del proceso de formación docente de nuestros profesores de pedagogía. Resulta necesario ampliar el abanico de conocimiento sobre nuestra formación de profesores, en otras áreas fuera de la psicometría propia de una cultura estandarizada. Nuestro estudio busca avanzar y contribuir en el campo de la identidad de los futuros profesores del sistema escolar chileno, campo inexplorado en esta dimensión y sobre las condiciones particulares que ocurren posteriormente en el sistema educativo chileno. En ese sentido, podría complementar investigaciones como la de Galaz (2011) sobre la identidad de profesores en ejercicio. Esto contribuiría a reflejar características globales, analizar las imágenes y rasgos que futuros docentes en ejercicio profesional desarrollan y aplican durante sus procesos de intervención en el aula.

Dado lo anterior, nos interesamos decididamente en este estudio a analizar el impacto real de la participación y el aprendizaje en el lugar “formal” de adquisición, como es la escuela de pedagogía, específicamente a través de la identidad y trayectoria de los futuros docentes, esto a partir de procesos de reflexión diseñados específicamente para esos fines, los cuales creemos, también pueden ser un objeto de aprendizaje y de dispositivo didáctico para los futuros profesores. De esta misma manera, aportamos a la literatura

metodológica existente al utilizar una técnica cualitativa de estudios de casos, en esta instancia se trabajará con un biograma que bajo ambientes controlados nos develarían información con menores riesgos de generalidad, aunque asumimos la subjetividad propia de nuestra aproximación paradigmática. Situación que en estudios previos revisados es considerada una limitación de las investigaciones sobre identidad.

Es sabido que existen fundamentos que sostienen un estudio de características similares, sin embargo creemos que bajo condiciones de un entorno colaborativo, comunitario y reflexivo, estos futuros profesores podrían evocar y proyectar su futuro desempeño en la docencia como también reconstruir su trayectorias de aprendizajes. En el sentido ético, los fines, los aprendizajes obtenidos y los resultados esperados no solo beneficiará al investigador sino que también a los sujetos de su acción. Se beneficia el sujeto, debido a que encontrará razones del por qué su identidad está construida de dicha manera, podrán reconocer la trayectoria de su formación, las crisis a las que se han visto enfrentados que los han llevado a modificar su propia identidad.

Es por ello, que queremos situar la investigación en los estudiantes de pedagogía de una universidad pública y regional de la octava región perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUECH) que ya hayan experimentado en su etapa formativa algún acercamiento directo con el aula y la docencia como tal. De esta manera se pretende evocar experiencias, significados, aprendizajes e identidades que se han originado producto de la etapa formativa. El motivo para enfocarnos en los estudiantes de pedagogía de dicha universidad se debe a que estos se ven enfrentados a prácticas pedagógicas tempranas, las que se desarrollan antes de su práctica profesional, por lo que al ya haberse enfrentado a la realidad podrán tener una idea clara al momento de proyectarse como docentes. Sin embargo no podemos enfocarnos en estudiantes recién ingresados a los estudios de pedagogía, ya que los resultados esperados no serían los mismos, esto producto de que solo tienen la trayectoria de su proceso formativo inicial y no se han visto enfrentados de frente con la realidad.

1.5. Preguntas y/o premisas de investigación

1. ¿Cuáles son las características de las identidades profesionales manifestadas por los futuros profesores a partir de su participación y aprendizaje en comunidades de práctica durante su etapa formativa?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo General

Explorar las características de las identidades profesionales manifestadas por los futuros profesores a partir de su participación y aprendizaje en comunidades de práctica durante su etapa formativa.

1.6.2. Objetivos específicos

1. Explorar las trayectorias formativas de construcción de la identidad profesional de los futuros docentes.
2. Caracterizar las identidades profesionales presentes en los discursos de los futuros profesores cuando reflexionan sobre sus experiencias de participación y aprendizaje en comunidad.

2. Marco Teórico

2.1 Introducción al marco teórico

Los procesos a través de los cuales se construye la identidad profesional de miembros del sistema educativo han adquirido un fuerte desarrollo en los últimos años, tratar de explicar los fenómenos asociados a la identidad que llevan al profesado a actuar y tomar decisiones bajo determinadas directrices ha propiciado una variedad de enfoques y diseños para su abordaje. Esto junto a los distintos cambios propiciados por una sociedad cada vez más tecnológica, que avanza más rápido que los procesos educativos generan nuevas formas de aprender y nuevas formas de interactuar en los sujetos. Estas características han permitido situar en el debate y en los discursos oficiales de políticas educativas y de la formación inicial a la identidad profesional que el futuro profesor ha construido a partir de situaciones experimentadas en su trayectoria formativa.

Recientes investigaciones en el área matemática han tomado como objeto la identidad y su proceso de construcción (Groootenboer et al., 2006; Nasir, 2007; Sfard y Prusak, 2005) desde sus resultados resaltan características sociales en su conformación influidas por los procesos de desarrollo de la praxis educativa (Husu, 2007) y que incluyen dimensiones personales, sociales y locales (Day y Gu, 2007). El proceso de la praxis educativa es sumamente importante debido a que la multiplicidad de lugares, situaciones y experiencias irán constituyendo el ethos identitario, el que nos muestra que su formación en la práctica (Friz et al, 2009) y en los espacios de formación del docente son mediatizados por el significado y sentido que del aprendizaje se desarrolle (Wenger, 2001). Es por esto que a partir de la identidad comenzaremos a trabajar en nuestra investigación.

El capítulo comienza con una revisión de las trayectorias formativas, las que son fundamentales en el proceso de la construcción de la identidad del sujeto. De este modo a partir de la trayectoria daremos paso a la identidad, su función como organizador de modos de pensar, de decisión y de actuación. Del mismo modo se describen las dimensiones que la literatura ha propuesto como medio para su abordaje. Luego se revisa, describe y

caracteriza los procesos y factores que influyen en la construcción de la identidad profesional entendida ésta tanto en los procesos formativos como de práctica del docente.

2.2. Trayectorias formativas

Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. Bajo este contexto, plantearse el tema de la identidad supone transitar por la multidimensionalidad y complejidad que significa la etapa de trayectorias formativas de cada futuro docente; este término que abarca lo cultural, social, psicológico, sexual, personal, entre otros, nos coloca frente a un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma como cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos de actuación. Nicastro S. y Greco M. (s.f.) consideran que una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc; ni perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, casi irreal, ni en presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes. Entonces, se asume la identidad como dinámica y progresiva de acuerdo con las interacciones en las que estamos inmersos como sujetos pertenecientes a un contexto determinado.

Tal como plantea Tobin (2011), el modo como los sujetos cuentan y narran su historia representa un sistema complejo y completo de conocimiento, que parte de una realidad social, política y cultural, fruto de una construcción histórica y biográfica. En este sentido, es su propia historia y experiencia las que de una manera u otra influirán en la construcción de su propia identidad docente (Esteve, 2009), es por ello, que conocer previamente sus creencias nos ayudaría como docentes a diseñar estrategias adecuadas para su futura práctica educativa (De Vicente, 2004). En este mismo sentido, durante las últimas

décadas la formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso que comprende el desarrollo personal; cuya trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional. Por otra parte, es una construcción singular, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En segundo lugar, es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (Cattonar, 2001, 2006), por lo tanto se puede extrapolar que cada sujeto es distinto y al momento de la interacción y relación con su entorno va construyendo su propia identidad.

Desde esta perspectiva, cabe señalar que los procesos formativos deben articularse con la propia trayectoria biográfica, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del futuro profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas. Al respecto, las historias de vida permiten partir del amplio corpus de conocimiento y de experiencias que han configurado la propia identidad personal, como base para insertar biográficamente la formación y asentar la identidad profesional en la personal (Bolívar, 2005; Goodson, 2004). En los últimos años, en el contexto de la formación docente universitaria, la exploración de las trayectorias formativas que inciden en la construcción de la identidad se ha convertido en objeto de especial interés para realizar nuevas investigaciones, esencialmente porque el devenir histórico chileno está sometido a incesantes y múltiples cambios que inciden de manera contundente en la forma de percibir la tarea docente y cómo se ven a sí mismos quienes eligen ser profesores.

El futuro y el desarrollo de un país dependen directamente del nivel de educación de su gente, por lo tanto a la escuela como institución docente le corresponde el papel formal de la educación, pero lo más importante durante el proceso de la educación es la formación inicial que corresponde a la instancia donde se ejecutan todas las acciones para formar egresados con determinadas cualidades que les permitan enfrentarse a la vida y entrar al mundo laboral (Rodríguez, Peteiro y Rodríguez, 2007). La evidencia aportada por investigaciones recientes, sugieren que los buenos maestros y maestras marcan una clara

diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos y alumnas, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos puedan tener (Latorre, 2005).

Ahora bien, es relevante hacerse las preguntas ¿por qué estudiar pedagogía en nuestro país? ¿Cuáles son las motivaciones de los futuros profesores? El contexto motivacional se presenta como un constructo sujeto a una multiplicidad de factores (Pérez y Blasco, 2001) los cuales están estrechamente relacionados con la trayectoria formativa del futuro docente, puesto que, las trayectorias son el camino que nos permite tener una visión del pasado y recuperar las motivaciones de los futuros docentes mediante la experiencia en la etapa escolar y su formación inicial. Dentro de ellos, se reconocen factores extrínsecos al ámbito pedagógico como lo es la remuneración, la imposición familiar, la recomendación de amigos e, incluso, la influencia que ejerce la publicidad y las ofertas que cada universidad ofrece para acceder fácilmente a estos estudios superiores.

En relación a las situaciones que han llevado a los futuros profesores a elegir la docencia como carrera profesional, una parte importante posee motivos de índole vocacional y altruista. Estos hechos de índole vocacional (de carácter intrínseco) ha sido muchas veces reforzada y/o detonada por experiencias previas académicas y/o profesionales, como por ejemplo, haber realizado algún curso o haber tenido la experiencia de trabajar en el área. Otro tipo de hechos, que son de origen más pragmático (extrínseco) destacan la seguridad y estabilidad en el trabajo, mayor demanda laboral, disponibilidad de tiempo libre o porque la nota en pruebas de selección universitaria no les alcanzó. (Colén Riau, Castro González and Pérez Cabrera, 2014)

Para los estudiantes, el profesor es quien entrega a sus alumnos lo necesario para crecer como personas y para convivir en sociedad; ser sujetos integrales. Esta responsabilidad es reconocida y asumida por los alumnos; tanto así que afecta directamente a la vida actual y futura de las personas, y es por esto que a su vez afecta también a la sociedad en general, puesto que serán estos alumnos los que construyan el mundo del mañana. En este sentido, toma fuerza la idea de que la relación profesor-estudiante, debe ser caracterizada por la confianza, alegría, optimismo y diversión, donde la principal función del profesor debe ser motivar e ilusionar a sus estudiantes por el aprendizaje,

ayudándolos en todo lo necesario y transmitiendo la seguridad y el cariño que requiere todo proceso educativo. (Colén Riau, Castro González and Pérez Cabrera, 2014)

Todos estos factores influyen directamente en la formación de la identidad del docente a lo que Olins (1991) refiere que el proceso de conformación de la identidad personal expresada en términos de distinguirse y diferenciarse, facilita la condición de identificarse con una carrera o profesión que, en función de un futuro, ofrezca garantía de éxito y, de manera general, responda a las interrogantes: ¿qué quiero ser?, ¿para qué? Toda elección lleva implícita una identificación, pero se definirá en su relación con lo real, profundizando conocimientos, ya que la elección de una carrera no se produce en términos abstractos, en lo puramente conceptual, sino que está ligada a lo sociocultural, histórico, económico, etc.

Por otra parte Bolívar, Fernández y Molina (2004) señalan que, las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Agregan estos autores, que ningún sujeto puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. Entre otros mecanismos, la identidad se aloja en procesos biográficos, por ello necesita que se le complemente como acontecimiento social y relacional. Entonces, la identidad docente, para nuestro estudio, está estrechamente relacionada con las trayectorias formativas así como también el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal.

Por lo tanto muchos autores hablan de identidad del docente teniendo en común que esta se transforma continuamente y tiene que ver con la definición que el docente realiza de sí mismo e implica vínculos constantes con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse ni reconocerse, puesto que, estos antecedentes son base para nuestro estudio y dan evidencia de cómo se han formado esas identidades en pregrado.

2.3. Identidad

Hoy en día ofrecer una caracterización de identidad única y diferenciable no parece ser una tarea fácil, en el proceso en que su significado se ha construido históricamente, han reconceptualizado términos, se han elaborado teorías y marcos que la interconectan, así también se ha desarrollado todo un campo de investigación que busca indagar sobre la identidad presente en sujetos, instituciones, comunidades y sobre los procesos que han permitido su construcción. Es debido a esto que en el campo específico de las ciencias sociales, según Vera y Valenzuela (2012), ha constituido un concepto unificador de gran influencia en las investigaciones realizadas por antropólogos, historiadores, filósofos, sociólogos y educadores. Es esta cualidad, asociada a múltiples enfoques y aplicada en diversos contextos no ha permitido esa única y definitiva definición (Navarrete, 2015).

Producto de la articulación investigativa, se ha construido un concepto complejo, elaborado por la base a lo investigado, multifacético y adaptable. El cambio histórico y los devenires de su construcción social, es lo que define la identidad individual para Larraín (2003), en contraposición de otras caracterizaciones que la sitúan como un elemento estático, inmutable y determinada por la cuna o por el medio social donde se manifieste, la identidad logra una redefinición simbólica en el contacto con el otro. En términos de narrativas el contacto, las habilidades individuales y las capacidades personales permiten internalizar actitudes y expectativas del otro, que un afán reflexivo se convierten en objeto para sí mismo. Por su parte la redefinición identitaria, no converge solo lo que se posee sino que ocurre un encuentro con el proyecto mismo de la persona (Habermas, 1998). Para Fernández (2006) este proceso continuo de construcción de sentidos estará mediado por los atribuidos de la cultura subyacente, al tal punto de tener una preeminencia sobre otros procesos. Así coincide Gonzales y Videla (2014) al considerar la identidad como una construcción donde las posibilidades se amplían y/o diversifican en lo cotidiano.

Siguiendo esta misma línea investigativa pero desde un enfoque distinto, otros autores consideran la identidad como un valor resultado de una continua negociación, por tanto variable y elaborada por la relación con el entorno y por las interacciones que se dan

en tal entorno, se posicionan contrarios a la idea esencialista de la identidad y partidarios de un proceso continuo que puede ser modificado o estancado (Léase Sánchez, 2000).

Por otra parte, Navarrete-Cazales (2015) recalca la importancia de la otredad en la configuración identitaria, señala, que no sería posible una identidad histórica, discursiva y contextualizada sin una contraparte, puesto que una identidad para así mismo, reducida y acotada a un para siempre resultaría en una inmutable, finalizada y acabada. Desde nuestra perspectiva, nos situamos y consideramos a la identidad como no estacionaria, sino como un concepto en continua redefinición, con fijaciones temporales de creencias y concepciones que pueden variar de acuerdo al contexto. Situarnos desde esta perspectiva implica entenderla como un sistema complejo de relaciones construida socialmente, por lo tanto, interpretable por la perspectiva teórica y analítica desde la cual se sitúa el investigador. Como un concepto dinámico y no acabado, su estudio permite atribuir más significados y características en el contexto particular investigado.

Consideramos como relevantes el estudio y caracterización de los elementos constitutivos de la identidad presentados en Sayago (2008) y propuestos por Revilla (2003) a modo de anclajes de la identidad, puesto que dan cuenta de la imagen proyectada hacia el otro, como también se infiere de ello el autoconcepto y la forma en que se es percibido por el otro. Desde el estatus de futuro profesor, recae sobre los estudiantes una carga de índole cultural e histórica sobre una profesión que ha estado presente desde los albores de la humanidad y que los define con un nombre propio, en este caso “profesor”. La importancia incluso constitucional en algunos estados-naciones y su importancia en el desarrollo económico y cultural otorga responsabilidad de actos y obligaciones.

Se pone énfasis en un tercer elemento constitutivo de la identidad, que consiste en la autoconciencia y la memoria, entendidas como la cualidad de verse y pensarse a sí mismo (Sayago, 2008). En su proceso formativo el futuro profesor ha transitado por un cúmulo de experiencias de carácter escolar, experiencias cotidianas y relaciones de pertenencia que lo han posicionado históricamente en un tiempo y espacio determinado. Es sobre la memoria y con base al recuerdo selectivo de situaciones, hechos y a las valoraciones que éstas han tenido se ha filtrado y reorganizado ordinalmente en nuestro esquema cognitivo. Dichos

elementos sobre la narrativa se plasman y operan como parte de las biografías propias del sujeto y que configuran su identidad.

La percepción del proceso educativo por la comunidad escolar y las intenciones que emanan tanto por el estado como por grupos de interés y la sociedad civil hacia el sistema educativo en general, le exigen al profesor cierto desarrollo integral, deseable y actuaciones determinadas. Desde esta perspectiva social y personal de la identidad del sujeto, un acercamiento en los términos descritos permite situarse formalmente en los contextos, percepciones y la imagen proyectada por el sujeto, que en términos de Larraín (2003) son identificables con sus características propuestas, puesto que se requiere la identificación con una categoría mayor o más general para situarse socialmente con una identidad y se requiere la existencia de otros para otorgar sentido de significación y diferenciación.

Para autores como Sfard y Prusak (2005) Hall, Stuart y Du Gay (2006) lo dinámico del proceso que permite la construcción de la identidad, genera una tensión permanente entre el statu quo y el cambio, este diálogo asumido para lograr identificación se irá constituyendo en historias que definirán la identidad el sujeto. Por su parte, Quiñones y Cely (2008) comparten la idea que tal construcción conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones que significan, a su vez, compartir ideologías, actitudes, representaciones, valores y sentimientos que conducirán al sujeto a una reformulación de su identidad. En el caso de la identidad profesional del docente de aula, su construcción se produce siendo parte de una comunidad de práctica (Wenger, 2002) que requiere de una participación y negociación de aprendizajes y significados que den sentido a la identidad. En Chacón (2010) la investigadora da cuenta que los docentes tienen identidades culturales específicas que informan y moldean su identidad profesional. En este sentido, Fajardo (2014) incita a los profesores a que asuman una identidad como resultado de su experiencia adquirida en el proceso de enseñar a aprender, puesto que la participación en comunidades de maestros se adquieren y desarrollan habilidades y competencias fundamentales para comprenderse a sí mismos desde la perspectiva de la identidad.

Como vemos, desde las características sociales y personales se constituyen elementos que permiten visualizar la identidad, el futuro profesor por tanto ha adquirido

una identidad social y personal producto de su socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 2001). Junto con su caracterización social y personal, específicamente en esta investigación estamos interesados en abordar aquella producida en contextos de desempeño profesional, esta identidad profesional define características particulares de análisis que para el caso de futuros docentes adquieren relevancia sobre todo en periodos de cambios y reformas educativas.

2.4. Identidad Profesional

En concepto de identidad docente se ha convertido en un área de investigación en evolución (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004), así como en un campo de investigación independiente (Bullough, 1997; Connelly y Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet, y Boak., 1996). Este se refiere a la relación entre la vida y experiencias personales de los docentes con su vida profesional. Este campo empieza a cobrar importancia dado que la identidad profesional determina cómo enseñan los profesores, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se relacionan con los cambios educativos (Schepensa, Aeltermana y Vlerickb, 2010) que se reflejarían significativamente en la eficacia en la escuela.

En las últimas décadas, al hilo de las nuevas sensibilidades propias de la segunda modernidad, la formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional.

Bajo esta conceptualización y construcción del significado, autores como Bolívar, Fernández-Cruz y Molina (2005), Bolívar (2009), García-López, Jover y Escamez (2010) o Gómez-Chacón (2010) concuerdan en determinar que la identidad profesional es una de las dimensiones netamente pertenecientes a la identidad. La profesionalización desde este punto de vista se entiende como un proceso de reconstrucción asociada al hecho de compartir experiencias, formas de entender y existencia de conocimientos comunes, identidades que son producidas y reproducidas por trayectorias compartidas coincidentes

con la formación profesional y las experiencias vocacionales en un ambiente común y bajo una cultura de trabajo equivalente. Tal concepción adoptada por esta investigación se apoya en la conceptualización dada por Wenger (2002) al aprendizaje como participación legítima periférica donde el papel del aprendizaje dado en una práctica social implica a toda la persona y que es, en este ambiente, donde se hacen explícitas sus características, es por tanto el aprendizaje quien distingue a una persona de otra por medio de las posibilidades habilitadas por estos sistemas de relaciones, de esta manera el aprendizaje se vuelve esencial como elemento constitutivo de la identidad profesional.

En países europeos la formación profesional del profesorado ha oscilado entre dos grandes polos: el disciplinar, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina, y el metodológico o pedagógico (en gran medida desvalorizado frente al primero) dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar. Si bien en el ámbito profesional Bozu (2009) plantea que el desarrollo profesional docente ha estado marcado por altos niveles de individualismo y de aislamiento, lo que ha provocado que el aprender con otros y de otros de manera aislada, ha empobrecido las relaciones de trabajo y resentido el aspecto colectivo. Entonces, la formación inicial presenta antecedentes opuestos, ya que la escolarización y experiencias llevadas a cabo en el pasado se han visto influidas por contextos de participación cooperativos y colectivos, lo cual nos podría entregar antecedentes necesarios para su indagación. En este sentido las investigaciones desde una perspectiva sociocultural (Wenger, 2002) revelan que la construcción del conocimiento no solo se produce desde una perspectiva individual, sino también social. Por otra parte, se considera que el desarrollo del conocimiento se da a la par del desarrollo de la identidad (Garrido, 2003) y ambos interactúan recíprocamente mediados por la participación periférica legítima lo que impacta significativamente en la construcción.

Buscando hacer operativa la definición de la variable identidad profesional Rivera y Martínez(s/f) la asocian al desempeño laboral, así, para su ejecución se requiere de un cuerpo de conocimientos, la adherencia o una pertenencia que le permite situarse socialmente ante sí mismo como también identificarse externamente siendo integrante de

alguna categoría profesional o laboral, en el caso que no se consideren parte de ella. El estudio de Balderas (2014) nos resulta relevante por los medios por los cuales se acerca a la identidad profesional, asumiendo lo subjetivo del concepto su abordaje integral desde un enfoque cualitativo y narrativo instrumentos que posibilitan el entendimiento. Se declara en consonancia con nuestra revisión y asume la multiplicidad conceptual (Walshaw, 2010) del concepto, se plantean su estudio desde una base integral del concepto por ello utilizan relatos de vida, entrevistas narrativas y semiestructuradas para acercarse a la multiplicidad de factores que intervienen.

En nuestra investigación utilizamos previa adaptación y modificación algunos rubros y propósitos que describe Balderas (2014) como son:

1. El origen de la profesión docente: que implica el conocimiento de hechos y situaciones afectivas que han posibilitado la elección de una carrera profesional.
2. Las formas en que se ha reconfigurado la identidad: serie de cambios, experiencias y aprendizajes que han moldeado un conjunto de rasgos identitarios.
3. Las imágenes de sí mismo como profesional y relaciones sociales: autopercepción sobre el cómo me veo y me ven los otros, tanto con mi asignatura como con el papel de profesor.
4. El reconocimiento social: valoración dada a la profesión docente
5. El tiempo, entendido éste, como el carácter temporal de sus percepciones que posee el futuro profesor en su actual etapa formativa.

Buscamos así en conjunción con la propuesta de Wenger (2002) escudriñar en el proceso formativo y en las futuras actuaciones que podrían emanar de las identidad que han construido los estudiantes producto de los dispositivos, normas y acciones que se han propuesto para su aprendizaje de futuro profesor. Siguiendo esta línea la investigación de Balderas y Wenger permite un acercamiento a dimensiones particulares dentro de la misma identidad profesional. Por su parte, Day y Gu (2007) plantean la existencia de tres tipos de identidades de profesores: personal, social y local; en la dimensión social se describen las

relaciones sobre las expectativas de un buen formado y su ideario profesional. La dimensión local situada en el contexto escolar, por tanto, influida por las condiciones del entorno específico (los alumnos y su conducta, niveles de aprendizaje) y por el liderazgo y soporte recibido y la dimensión personal más propia del individuo, situada fuera del contexto escolar, vinculada a la familia y a su rol social. Sin embargo, ciertas investigaciones determinan que los futuros profesores no muestran cambios significativos en su identidad, sino más bien presentan características similares a las presentes una vez recién egresados de la universidad.

Estas intenciones son reforzadas por investigaciones previas (Panés, Friz, en prensa) que nos alimentan en la indagación, puesto que la formación inicial del profesor en términos de las concepciones, creencias y actitudes que han desarrollado en la formación inicial ha permitido una modificación de éstas en lo que respecta a disciplinas en particular y su utilidad. Pero los resultados dan cuenta que en relación a como se debe llevar a cabo el acto de enseñar y aprender los futuros profesores no muestran cambios de sus rasgos identitarios, manteniendo concepciones y creencias equiparables a los estudiantes que recién ingresan a la universidad, esto lo interpretamos como un hecho relevante toda vez que al parecer las experiencias al interior del proceso formativo universitario no está consiguiendo dotar al futuro profesor de nuevas prácticas e ideas sobre cómo afrontar esta futura labor profesional. Como han planteado los autores precedentes y sus investigaciones el estudio de las identidades profesionales también implica un reconocimiento de las situaciones que ha permitido su desarrollo, es decir, y como plantean Day y Gu(2012) no solo los aspectos más técnico de la enseñanza son constitutivos de la identidad, sino también, las interacciones, las experiencias, el ambiente social, cultural e institucional en que se desenvuelve a diario la persona permite esa reunión de actos que configuran la identidad. Se reconoce además que en esa reunión de actos profesionales, sin duda lo personal y social de las identidades son aspectos indisolubles de la persona, de sus actos de pensar, sentir y actuar.

En una de las mejores obras sociológicas sobre el tema, Giddens (1995) mantiene que, en las condiciones actuales de la modernidad tardía, donde se intensifica la necesidad de

individualización y reflexividad, la identidad se convierte en un “proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, continuamente revisada” (pp. 13-14). Como tal es un proyecto personal de acuerdo con sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones en que habitan. Como ha puesto de manifiesto Dubet (2006), en las profesiones dedicadas al “cuidado del otro” (médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores), la institución (en este caso, la escuela) ya no proporciona una identidad reconocida a sus profesionales que, como suelen vivenciar a diario, tienen que ganársela de modo personal en el propio contexto de trabajo. Por tanto, la identidad, en cuya búsqueda andan los individuos, ya no es un lugar adscrito a una posición en un orden establecido; es –por tanto, más bien– un proyecto a realizar.

2.4. Construcción de la Identidad Profesional

Se puede precisar que el concepto de Identidad Docente corresponde a un tipo de identidad colectiva, que nace por un lado de “una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (Valliant, 2007:3). Se entiende desde esta perspectiva, la Identidad Docente como un proceso de construcción y como tal dinámico y continuo, que no obedece exclusivamente a la obtención de un título profesional, sino se asocia al despliegue de la trayectoria propia del profesor, que necesariamente vincula la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que se desarrolla según particulares características de las realidades laborales circundantes.

La identidad profesional del docente constituye el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992:12). Esta identidad es preciso construirla y esta construcción requiere de un proceso tanto individual donde cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, creando valores,

juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente, también la construcción de la identidad es un proceso colectivo, el cual les permite reflexionar acerca de su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir en conjunto lo que les es común y lo que los diferencia, lo que hacen y esperan de su profesión. De este modo, es partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente su identidad profesional docente (Prieto. 2004). Estos dos procesos individual y colectivo se mantienen durante todo el periodo laboral docente.

Existen diferentes maneras de abordar la construcción de la identidad profesional del profesor de pedagogía general básica. Adoptar una perspectiva profesional para analizar de qué manera los procesos de formación de los estudiantes para profesor modelan la identidad profesional del docente en formación de Educación básica supone la vinculación de diferentes dimensiones, concepciones, tareas y actividades. Beijard y colaboradores (2004) comprenden la identidad profesional como un proceso de construcción de conocimiento para la práctica caracterizado por la integración continua de lo que es visto, individual y colectivamente, como relevante para la enseñanza.

Al respecto, Sayago, Chacón y Rojas (2008), indican que hace una década quienes optaban por la profesión docente, proyectaban una imagen de sí mismos más centrada y estable en relación con los referentes personales, el discurso circulante y la estabilidad ofrecida por el contexto socioeducativo. Esta situación ayudaba a configurar una identidad más coherente con las dimensiones de la cultura, la organización escolar y la carrera. Sin embargo, actualmente quienes optan por la profesión presentan más incertidumbres e inestabilidad marcadas por la realidad social y mensajes contradictorios de las políticas estatales que regulan el ejercicio de la docencia; sumado a lo anterior, están los cambios pedagógicos que constantemente se presentan en las escuelas y exigen estar al día con las nuevas concepciones de ser docente, llevando a construir una identidad en continua transformación, descentrada de visiones y proyecciones tradicionales de la condición de ser profesor.

Otra clasificación de las investigaciones relacionadas con la identidad que se puede considerar es la realizada por Grootenboer, Smith y Lowrie (2006). Estos autores señalan que la *identidad* reúne elementos múltiples e interrelacionados que poseen los estudiantes y profesores involucrados en un ambiente de aprendizaje y que puede ser pensada desde cómo los individuos conocen, cómo se llaman así mismo y cómo son considerados por otros. Para explicar esta construcción plantean tres perspectivas: psicológica, sociocultural y postestructuralista. Desde una perspectiva psicológica, el foco recae principalmente sobre el individuo y las explicaciones que se dan para la construcción de la identidad están fuertemente relacionadas con el autoconcepto de una persona. La identidad estaría determinada por las formas en que el sujeto se adapta a los acontecimientos y situaciones de vida. Desde la perspectiva post-estructuralista la formación de la identidad es vista como un fenómeno dinámico, inestable y continuo.

Walshaw (2004) analiza el papel que juega la práctica de enseñanza en la construcción de la identidad del profesor de pedagogía. Emplea como marco referencial los planteamientos de Foucault para explicar las relaciones de poder que rodean la participación del estudiante para maestro y la negociación en una comunidad de práctica. Para Foucault la identidad es histórica y circunstancialmente producida. Esta idea sugiere que las prácticas de aula modelan al profesor que en interacción con otros elabora un autoconcepto de sí mismo. Desde esta postura, la autora señala que la identidad profesional del profesor en formación se relaciona con la escuela, el aula, el profesorado, el curso de la universidad, experiencias de aulas anteriores, la biografía personal, etc.

Todas estas dimensiones se conjugan para formar la *identidad* del estudiante como “docente”. Desde la perspectiva social la identidad se percibe como un constructo fluido que a la vez forma y es formado por el contexto social (Nasir, 2007; Wenger, 1998). Desde la perspectiva de Wenger la *identidad* se desarrolla a través de lo personal y a través de las prácticas sociales, de ambos. Desde una perspectiva sociocultural, Wenger (1998) señala

que construir una *identidad* consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales. El concepto de *identidad* actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se pueda hablar de lo uno en función de lo otro. Las investigaciones sobre la identidad del profesor y del estudiante para profesor muestran que ésta se desarrolla a través de prácticas sociales.

Husu (2007) realiza una investigación con profesores de educación primaria donde muestra cómo la construcción de las *identidades* profesionales de los profesores ocurre en la práctica verbal, en la práctica de enseñanza real y en el intercambio comunicativo con otros. Señala que la identidad no es una condición fija, estable, sino un fenómeno relacional, por lo tanto debe ser comprendido a partir del conocimiento del profesor como un proceso de construcción de conocimiento práctico considerado como relevante para la enseñanza. Según este autor, la *identidad* del profesor se relaciona con el trabajo diario de los profesores y con lo que es permitido por el contexto social de la escuela.

Bolívar (2007) destaca que como constructo la identidad profesional se ha constituido en un nuevo prisma para analizar el modo como los profesores sienten y ejercen su oficio. Argumenta que la formación inicial universitaria desempeña un papel de primer orden en la configuración de la “identidad profesional de base”, dependiendo de cómo se aprendan los conocimientos teóricos y los modelos de enseñanza y de cómo se adquiera una primera visión de la práctica profesional.

Coincide con otros autores que la identidad profesional docente es, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una construcción singular, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En segundo lugar, es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás.

A su vez Hammerness et al. (2005) identifican cinco elementos que conforman el concepto de identidad del docente: (1) visión (imágenes de lo posible y lo deseado); (2) comprensiones (conocimiento profundo del contenido, la pedagogía, los estudiantes y el contexto social); (3) disposiciones (hábitos de pensamiento y actuación hacia la enseñanza); (4) prácticas (desarrollo, aplicación y representación de un repertorio de actuaciones) y (5) herramientas (recursos conceptuales y prácticos para su utilización profesional) en su mirada se coincide con lo planteado previamente por Sayago(2008) sobre los elementos intervinientes en una formación de identidad profesional, que permite un acercamiento integral y un marco conceptual y metodológico para su abordaje.

Para Galaz (2015) la noción de identidad profesional alude a una definición de sí en referencia a un campo de desempeño , considera que se trata de un proceso situado, dinámico e interactivo de construcción, en el cual confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal), social (los modelos de referencia) y contextual (condiciones de trabajo). Estas variables al ser puestas en juego, dotan a los profesionales de un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos proyectos, etc., que permiten el dominio (percepción de sí) y el reconocimiento (social/oficial) señala.

Ocaña, A. Reyes, L. (2011) trabajan sobre la base de las identidades personales y profesionales en una experiencia de innovación educativa y a través de la reflexión individual y conjunta a través de narrativas autobiográficas se ha tratado de promover el aprendizaje colaborativo y democratizar las relaciones didácticas, se destaca así la narrativa como medio para la indagación del constructo.

Day y Gu (2007) caracterizan la identidad del profesor como un constructo tridimensional que incluye las dimensiones a) personal, b) social y c) local. Mientras que

Chronaki (2005) expone que en un contexto de formación de profesores, aprender sobre “identidades de aprendizaje” de prácticas escolares, implica al menos dos dimensiones:

1. Aprender a valorar el uso de herramientas formales
2. Aprender sobre formas de actuación relevantes en las prácticas matemáticas escolares.

El sustento teórico de la identidad profesional es amplio, como da cuenta esta revisión y su abordaje, ha permitido darnos cuenta que han predominado los enfoques narrativos y que desde la utilización de diferentes instrumentos se han permitido su caracterización y profundización posterior. Aunque nuestra elección es narrativa, tenemos en cuenta la investigación de Solari, Rasskin y Marín(2013) que al hacer una revisión a la literatura con respecto a la identidad profesional da cuenta que el periodo 2001-2011 se caracterizó por una distribución donde prevalecen los diseños cualitativos(42%), diseños mixtos(33%) e investigación con diseños meramente cuantitativamente (22%), situación diametralmente opuesta a la revisión hecha por Biejaard, Meijer y Verloop (2004) donde el 88% de las investigaciones del periodo 1988-2000 se caracterizó por un diseño cualitativo.

Estos resultados nos llevaron a inferir que en el contexto de nuestra investigación, podemos caracterizar a la identidad de los futuros profesores como una entidad compleja que:

I. Está formado por distintas dimensiones, que interactúan unas con otras.

- a) Dimensión personal (experiencias, aspiraciones)
- b) Dimensión social (demandas, exigencias...”buen profesor”)
- c) Dimensión local (contexto de formación)
- d) Dimensión de aprendizaje

II. Tiene una función narrativa.

III. Se identifican a través de acciones que tienen lugar en contextos educativos.

Creemos necesaria el abordaje más sistematizado del aprendizaje como forma de construir identidad profesional, por ello en el apartado siguiente hacemos una revisión del concepto de comunidad de práctica (Wenger, 2001) de modo de establecer un marco común que utilizaremos durante los análisis de esta investigación. Dado su escasa utilización en las ciencias de la educación como elemento de base teórico creemos que es importante la caracterización desde su origen y su trayectoria conceptual, con base en ello luego mostramos los tipos de identidad que utilizamos como medio de análisis a posterior de nuestro estudio.

2.5. Comunidades de práctica

Una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles (Wenger, 1998a; Wenger, 1998b; Wenger y Snyder, 2000).

Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares. Aunque el término puede ser nuevo, la experiencia no lo es. La mayoría de las comunidades de práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros. Sin embargo, si durante un momento consideramos nuestra propia vida desde esta perspectiva, todos podremos construir una imagen bastante buena de las comunidades de práctica a las que pertenecemos ahora, de aquellas a las que pertenecemos en el pasado y de aquellas a las que nos gustaría pertenecer en el futuro.

La adquisición del aprendizaje no constituye una ciencia exacta, existen diversos tipos de teorías de aprendizaje y cada una de ellas destaca aspectos diferentes del mismo y, en consecuencia, cada una es útil e importante para fines diferentes. En cierta medida, estas diferencias reflejan un enfoque deliberado en un aspecto del problema multidimensional del aprendizaje y también reflejan diferencias de carácter más fundamental en cuanto a los supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, de conocer y del conocedor y, en

consecuencia, sobre lo que es importante en el aprendizaje (Wenger 2001) Aunque tradicionalmente el aprendizaje ha sido objeto de estudio de la psicología, corrientes con enfoques no psicológicos como la teoría de la actividad (Vygotsky, 1934), las teorías de socialización (Parson, 1964) y las teorías de la organización (Snyder, 1996) han logrado desarrollarse y proponer enfoques pedagógicos alternativos a las ya dominantes teorías psicológicas basadas en la conducta y la interacción con el entorno. Todas aquellas teorías de las cuales se ha hablado anteriormente proponen un elemento común; la capacidad de aprender y desarrollarse en determinados entornos, permitiendo comprender de qué manera se presenta el aprendizaje en un entorno tan fundamental como lo es la escuela.

Durante el último siglo, el tránsito y puesta en juego del aprendizaje en la escuela han transitado desde las corrientes behavioristas, basadas en la modificación de la conducta por medio del estímulo y la respuesta, con foco pedagógico en el control y adaptación de la respuesta, hasta teorías como el constructivismo centrada en los procesos mediante el cual los estudiantes construyen sus propias estructuras al interactuar con un entorno, logrando bastante aceptación en la escuela. En este ámbito, los distintos enfoques pedagógicos de estas corrientes han dado cuenta de su insuficiencia para ser puesto en juego en cuestiones relacionadas con el significado, limitándose a automatismos y entrenamientos (Sperling,2004). Sin embargo, el enfoque pedagógico centrado en tareas que fomentan las actividades prácticas y orientadas al diseño y descubrimiento, propuesto por el constructivismo, sigue siendo predominante en la formación inicial de profesores. En base a lo expuesto anteriormente, Wenger (2001) considera que las distintas teorías de aprendizaje abordan distintos aspectos del problema, proponiendo una teoría social del aprendizaje que considera cuatro premisas fundamentales para abordar la situación:

1. La característica fundamental que somos seres sociales, por tanto, nos formamos en relación a otros y que el aprendizaje es parte esencial de la relación.
2. El conocimiento es una cuestión de competencia y que posee cierto valor agregado.
3. El conocer es cuestión de participación
4. El significado, al participar y experimentar el mundo, es lo que debe producir

aprendizaje.

Lo que subyace como centro de interés en esta teoría, es el aprendizaje como participación social (Sanz, 2009). Bajo esta teoría, la participación no sólo hace referencia a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance, que consiste en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y construir identidades en relación con estas comunidades. Considerando los componentes de esta teoría social; significado, práctica, comunidad y generación de identidades, Wenger (2001) acuña el concepto de comunidad de práctica entendiéndose como grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor, basándose en la interacción y la regularidad. El concepto ha logrado tal nivel de aceptación que se le ha considerado lo que denominan los anglosajones “buzz word” palabra de moda (Sanz, 2009). Considerando a John Seely B. junto con Lave y Wenger como fundadores del concepto (Sanz, 2015), más el inmenso desarrollo investigado llevado a cabo, se ha permitido ampliar la definición de una comunidad de práctica incluyendo la intencionalidad, la variedad de actores, el compromiso, el tiempo y los significados que se negocian al interior como parte constituyente de la comunidad. Bajo estas definiciones se puede afirmar un hecho importante, todos pertenecemos a una comunidad de práctica.

Efectivamente todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: somos parte de varias comunidades de práctica en cualquier momento dado y estas a su vez cambian en el curso de nuestra vida. Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. En este sentido Bozu (2009) plantea que la finalidad de una comunidad de práctica es la de hacer explícita la transferencia informal de conocimiento ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo. A su vez, este autor considera que los elementos claves de una comunidad de práctica serían la práctica o experiencia que genera un antecedente común, un sentido de identidad, una estructura que potencie un espacio de intercambio significativo y de confianza que fomenta

la interacción y el desarrollo de relaciones, y el dominio de un repertorio común de conocimiento y formas propias de actuar y sentir.

Por su parte, Correa y colaboradores (2015) consideran que desde la perspectiva de la comunidad de práctica, el aprendizaje está inextricablemente ligado al proceso de desarrollo de una enseñanza o la identidad profesional, que requiere el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el desarrollo de un repertorio compartido. Señalan los autores que cuando hay compromiso mutuo, los miembros comparten ideas a través de la discusión y el diálogo. El segundo requerimiento implica que la comunidad tiene objetivos convergentes e intereses similares. Finalmente, un repertorio compartido sugiere que los miembros desarrollen sus propias narrativas, metáforas, historias o artefactos físicos para adaptarse a las necesidades de la comunidad de práctica, esto implica pasar de la periferia al núcleo de una comunidad dada. Entonces, una comunidad de práctica no solo implica compartir en un evento de connotación social y recreativa, sino también compartir conocimiento, experiencias y perspectivas de vida.

Indagando específicamente en el área de la educación, la investigación de Pacheco (2004) da cuenta que las comunidades de práctica están siendo adoptadas por educadores e instituciones educativas en todo el mundo, tanto de forma presencial como en sistemas virtuales. Lave y Wenger (1991) consideran que las diferencias entre estas comunidades virtuales no sólo recaen en las opciones disponibles incluidas dentro de los dispositivos de internet sino, principalmente, en la intencionalidad de su uso; no se trata de poner lecciones en línea sino de reconocer el conocimiento que surge en la interacción entre sujetos (geográficamente lejanos); en crear experiencias comunes y negociar significados para designarlas; en el compromiso propio y del grupo en la ejecución de una tarea y en la construcción de la identidad, fundada en la participación periférica legítima a modo de reconocer el valor de la pertenencia a una comunidad de práctica. Algunos autores afirman que este enfoque comparte algunos aspectos con las redes de aprendizaje de Ivan Ilich y la educación informal. Mientras tanto, los fundamentos del marco curricular chileno según

Cox (2011), plantean que la experiencia escolar debe ayudar a los jóvenes a orientarse en un mundo que está en constante cambio y entregarles bases seguras para ello, sin embargo la evidencia da cuenta que no existe una asignatura y menos unos contenidos específicamente dedicados a comunicar una adecuada relación con el cambio. He aquí donde toma fuerza la idea de que las características de la comunidad de práctica a la cual pertenezcan los futuros profesores serán influenciadas en la construcción de su identidad.

Entonces, todo aquello que aportan las comunidades de práctica podría verse reflejado en los intereses y concepciones que los propios futuros profesores comunican, Solís (2011) muestra que al verificar los intereses de los futuros profesores chilenos estos lo centran principalmente en aprender a desarrollar los aspectos procedimentales del proceso de enseñanza. Los mismos resultados son obtenidos por Joram (2007) quien demostró que entre estudiantes de pedagogía, docentes universitarios y profesores del sistema escolar existen desacuerdos epistemológicos respecto del conocimiento que son fundamentales para ejercer la profesión docente. Como un medio de formación se transforma y a su vez va construyendo identidad, para Wenger (1998) ocurre en la negociación de significados y en la experiencia de participación al interior del espacio sociocultural. Para Lazzaro-Salazar (2013) el constructo de comunidad de práctica integra las dimensiones bases descritas por la literatura sobre la construcción de éstas, es decir, un rasgo individual generado a partir de procesos de socialización como miembro y participante de comunidades sociales en entorno multiculturales. En base a estos aspectos tratados con anterioridad, autores como Wenger proponen que la identidad estaría constituida por cinco dimensiones básicas.

Estos aspectos de la identidad constituirían el marco organizador de cinco dimensiones de la identidad propuestos por Wenger y descritos en Lazzaro-Salazar (2013). Una primera identidad como experiencias negociadas, esta dimensión destaca que la identidad es el resultado de la participación de actores sociales en una comunidad y de las experiencias que dentro del subsistema han negociado producto de su involucramiento, en ese sentido concuerda con Valverde (2013) al considerar la identidad profesional no solo como un

proceso sino también como un producto influido por percepciones personales e influencias internas y externas. Cuando se superponen diversas participaciones e identificaciones a través de los roles que han conformado en la interacción se constituye en experiencia negociada (Wenger, 2001) esto debido a que la identidad no es estable ni permanente como se ha descrito anteriormente. Para Madueño (2014) el ser conscientes de las experiencias vividas y las formas en que se participa devela la identidad y la formación de la misma, lo que implica que quien se sitúa como futuro docente otorgará significado en el desarrollo de la práctica. Así también, se plantea que en la construcción de identidad se requiere adaptarse y participar dentro de la comunidad a modo de contraer experiencias, hechos, etc. Durante el periodo formativo de cada futuro profesor.

Una segunda dimensión de la identidad siendo miembro de una comunidad implica que estos se adecuen y aprendan a ser parte de la comunidad en tanto de sus formas de participación. Por su parte, Madueño (2014) plantea esta dimensión como una afiliación a una comunidad que exige un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Señala además que estos elementos podrán describir la forma en que se presentan o no las participaciones y que permitirá develar las características de los grupos de trabajo o practica en cuestión. Estas exigencias según lo señalado por Lazzaro-Salazar (2013) requiere que los individuos compartan el conocimiento y conozcan los hechos, posiciones y recursos apropiados que están asociados con una particular identidad profesional lo que permitirá la co-construcción en el contexto de interacción. Para Wenger (1998) esta dimensión permite diferenciar a comunidades de práctica de otros grupos de trabajo e intercambio. Esta dimensión puede describirse según lo planteado por Hernández y Flores (2013) quienes consideran que en la educación matemática una comunidad de práctica la constituye, básicamente, un grupo de profesores que aprenden en su actividad, negocian significados sobre la acción docente, generan oportunidades de desarrollo profesional y mejoran la enseñanza en contextos particulares. Las autoras resaltan además, que no cualquier grupo de trabajo es, en sí, una comunidad de práctica: para ser considerada como tal se deben reunir las características específicas que plantean autores

como Wenger y otros. No se trata de un grupo cualquiera donde sus miembros se unen porque tienen en común el compromiso de realizar una labor (por ejemplo, enseñar matemáticas), en el que cada individuo aprende al margen de otros y, una vez concluida la tarea, los integrantes se dispersan. Para constituirse como una comunidad de práctica el grupo debe compartir un aprendizaje y una identidad. Esta segunda dimensión, se enmarca entonces bajo la consigna de que el pertenecer a una comunidad como tal, requiere adecuarse y ser parte ella en contexto de participación.

La tercera dimensión de la identidad como trayectoria de aprendizaje, implica que durante su constitución han interactuado múltiples trayectorias convergentes y divergentes (Madueño, 2014) producto de la partición en contextos sociales. El cómo manejarse y las características desde donde se sitúan los estudiantes para profesor es producto de su contexto, de los modelos de enseñanza experimentados en primaria y secundaria y de su relación didáctico-curricular con las matemáticas (Sanhueza, Penalva, Torregrosa, 2009). Este hecho reafirma lo propuesto por Kumpulainen y colaboradores (2009) en el sentido que llegar a ser profesor no implica solamente el desarrollo de destrezas y competencias. En este sentido, Madueño (2009) afirma que las trayectorias de aprendizaje forman parte de los procesos de aprendizaje, ofrece además un marco explicativo de los eventos que dan sentido a la práctica. En palabras de Wenger (2001) las trayectorias de participación periférica que considera al aprendizaje como una actividad situada de involucramientos en las actividades de formación es nuestro caso, las trayectorias entrantes de miembros que se unen a una comunidad, las trayectorias limitáneas vinculadas a los nexos que genera la comunidad y las trayectorias salientes que propician e hipotetizan un futuro desarrollo profesional son explicativos de una identidad profesional.

En la cuarta dimensión de la identidad como nexo de multifiliación (Madueño, 2009) se exploran las relaciones entre el actor social y sus múltiples identidades con su nexo de pertenencia a otras comunidades. En su etapa de formación el futuro profesor se ha relacionado directamente con la vida universitaria, ya sea, en términos de afiliación

académica como de pertenencia social a distintos colectivos o comunidades. Es posible por ejemplo, identificar como futuros profesores participan en contextos de políticas partidistas, grupos de interés pedagógico que promueven ciertos modelos de entender la acción docente o simplemente son parte de colectivos culturales y deportivos que conforman distintas identidades particulares, estas adscripciones otorgan valores positivos a su identidad (Lazzaro-Salazar, 2009). La capacidad de negociar significados al interior de cada comunidad, su forma de actuar y comportamientos son para Madueño indicios claves de su participación e identidad. Así los valores afectivos, el nivel de involucramiento, el tipo de actividad que desarrollan, en el entendido que puede ser disímil en cada comunidad son influidos y negociados de acuerdo a la situación pero conforman la identidad (Álvarez y Estrada, 2007).

Por último, La quinta dimensión de la identidad propuesta por Wenger (2001) la define como una relación entre lo local y lo global, para Álvarez y Estrada (2007) producto de negociaciones locales de pertenencia a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios. Esta dimensión establece la conexión que existe entre las prácticas situadas de una comunidad con el contexto más amplio de comunidad, es decir, implica entender el papel que juega participar activamente de las actividades de una comunidad de práctica, así como también lo que significa comprender su labor personal y en la comunidad general. Entender la identidad como un proceso de afiliación a una comunidad de práctica requiere comprender las configuraciones de las identidades que en la práctica han desarrollado cada uno de los miembros de éstas, en tal sentido, adquiere valor entender este proceso de aprendizaje situado ocurrido en la formación inicial docente como medio para el análisis de las distintas configuraciones de esta identidad que no es excluyente. Asimismo este constructo brinda diferentes estructuras para su entendimiento y visualización de un futuro desempeño profesional.

3. Marco Metodológico

1. Paradigma

Según Pérez Serrano (2008) se entiende por paradigma un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica, y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos. Esta construcción conceptual de la identidad profesional en la comunidad científica se ha visto fuertemente influida por características interpretativas, su naturaleza y sus fines apoyan tales decisiones bajo la cual sostenemos nos llevan a situarnos bajo ese paradigma.

Así también, desde esa concepción de interpretación nuestra investigación coincide por lo propuesto por Pérez Serrano (2008) en razón a que las características de este paradigma son interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural, además de intentar comprender la realidad.

2. Enfoque o tipo de investigación

La naturaleza del término identidad es compleja, cambiante y asociada al contexto institucional donde los estudiantes interpretan los significados a sus percepciones e intereses personales. Asimismo la identidad profesional personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, requiere emplear, como técnicas de recogida de datos, estrategias que permitan el análisis individual y colectivo contextualizado (Bolívar, 2005).

Comprender, explorar e identificar significados y sentidos que han formado producto de su formación inicial docente los futuros profesores implica una reconstrucción de ideas, de interpretaciones y un acercamiento a las subjetividades de los investigados. Un acercamiento inductivo desde diversas perspectivas que posibiliten la comprensión del fenómeno como un todo, refuerza el situarnos desde un enfoque cualitativo.

De este modo, coincidimos con autores como Cornejo, Sanhueza, Rioseco (2012) al declarar que este tipo de enfoque es pertinente cuando se intenta descubrir el sentido y significado de los hechos. La naturaleza orientada hacia lo inductivo y hermenéutico (Ruiz, 2007), como también a lo subjetivo, al significado y al sentimiento, según Ruiz (2007) propios de enfoques cualitativos refuerzan la decisiones, da sentido y coherencia a nuestra problemática planteada.

3. Diseño de investigación

Como planteamos previamente la naturaleza del fenómeno estudiado ha transitado por diversas opciones de diseño metodológico, la investigación de Solari, Rasskin y Marín(2013) al hacer una revisión a la literatura con respecto a la identidad profesional da cuenta que el periodo 2001-2011 se caracterizó por una distribución donde prevalecen los diseños cualitativos(42%), diseños mixtos(33%) e investigación con diseños meramente cuantitativos (22%), situación diametralmente opuesta a la revisión hecha por Biejaard, Meijer y Verloop (2004) donde el 88% de las investigaciones del periodo 1988-2000 se caracterizó por un diseño cualitativo. Consideramos en razón de nuestras elecciones previas diseños locales para cada objetivo y un diseño general de la investigación que desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo sea coherente con las decisiones llevadas a cabo.

Los antecedentes recopilados por la revisión bibliográfica mostraron una predominancia de la óptica interpretativa, como así también desde un enfoque cualitativo y narrativo investigaciones como Gee(2001), Sayago (2008), Lazzaro-Salazar (2013),

Balderas (2014) estos proveen un marco de estrategias para el análisis y diseño de investigación en identidad profesional que consideramos pueden aportar a las decisiones que tomamos para llevar a efecto esta investigación. Considerando aquello, primero buscamos explorar las trayectorias de construcción de la identidad profesional bajo la premisa que en las etapas sucesivas de formación y experiencias previas existen hechos, situaciones y rasgos que han propiciado un conjunto de elementos identitarios del futuro docente. Los datos se obtuvieron a través de biogramas, entendidos estos como una estructura general y cronológica del recorrido formativo de un individuo donde convergen acontecimientos de su existencia y carrera (Sayago, 2008).

4. Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en el curso “Práctica Pedagógica”, código 325078, de una escuela de formación de profesores de matemática adscrita a una universidad pública y regional del sur de Chile. Dicha escuela de formación posee un registro de 14 generaciones de egresados y cuenta con 5 años de acreditación en los registros de la Comisión Nacional de Evaluación (CNA). Las características del curso desde donde se recopila la información, dan cuenta de una asignatura obligatoria, asociada al área de formación práctica; cuenta con 2 créditos y tres horas de dedicación semanal. Una segunda característica asociada al curso viene dada por ser la instancia que coordina la primera práctica formal e introductoria al sistema educativo escolar. En términos cronológicos, la experiencia investigativa se lleva a cabo el segundo semestre del año 2016 que corresponde al segundo semestre del cuarto año de la carrera. No obstante dicha carrera se ha tomado a modo de ejemplo para analizar a futuros profesionales de la educación, como se acaba de mencionar la carrera posee prácticas a partir del cuarto año, a diferencia de otras carreras que poseen prácticas tempranas a partir del primer año como es pedagogía en educación general básica.

Los participantes futuros profesores de matemáticas (N= 26), corresponden a los estudiantes adscritos a la materia, según progresión en la malla curricular y solicitudes cursadas ante Comité Académico de la Escuela en cuestión. No existió selección de la muestra y no se manifestaron incompatibilidades entre investigadores y participantes ni conflictos éticos o legales que afectasen el desarrollo del trabajo de campo propuesto.

Con el fin de recolectar información relevante para esta investigación, se creó y aplicó un cuestionario de caracterización del futuro profesor de matemática (Anexo N° 3) muestra de estudiantes que se utilizó a modo de ejemplo, este instrumento busca indagar las particularidades de nuestros participantes. En su composición se integran aspectos personales demográficos, académicos, sociales, motivacionales, laborales y familiares. La elección de tal composición se apoya sobre estudios como los de Parra (2004), Galaz (2011) y Sylvia, Low y ChuanChong (2011) quienes entienden la identidad como un proceso dinámico constituido por historias personales, así como también por referencias y pertinencias colectivas. Desde ese escenario de constante tensión y construcción (Sylvia et al., 2011) la formación inicial docente es un “durante” para el proceso de identificación que se ve influido por el antes y el después de la formación profesional, el cual, a su vez, está influenciado por las experiencias vividas no solo en lo académico sino también en lo laboral y familiar, por ejemplo. De esta manera, como construcción social para Molina (2000) quien nos señala que la identidad es una compleja red de identificaciones primarias y de los hechos que el sujeto tiene en relaciones tempranas ocurridas en la experiencia de vida. Estos estudios dirigen por tanto su atención a los contextos sociales de participación e interacción del sujeto, por lo cual resulta pertinente su abordaje en un cuestionario para estos fines.

En particular, la inclusión de elementos del ámbito laboral, familiar y experiencial se sostiene en premisas como las de Dubar (1991) quien considera a la identidad como un proceso relacional que pone en juego las interacciones que atribuyen las instituciones y que son asumidas por grupos o sectores sociales. De acuerdo a lo planteado por el autor, recoger información en ese contexto permite adentrarse en su configuración.

En la misma línea, Hong (2010) establece ámbitos donde se sociabiliza la identidad, reconoce estadios de identidades sustanciales, donde se tiende a reafirmarse la construcción identitaria e identidades situacionales, correspondientes a ámbitos de sociabilización que transitoriamente se aceptan, pero que constantemente se tienden a modificar. De esta breve revisión, vemos que las instituciones de trabajo, la relación familiar y el ámbito social en que se dan las experiencias de desarrollo del individuo, como se aprecia, aporta sustancialmente a su caracterización.

La construcción del cuestionario consideró además la inclusión de la variable género, dado que, como reportan Butler (1997) y López (2013), entre otros, esta categoría como construcción histórica de la identidad define e incorpora estereotipos y roles que deben construir y cumplir tanto hombres como mujeres. De su análisis crítico, descriptivo y comparativo se aprecian experiencias de socialización diferentes entre hombres y mujeres, como también, diferentes interpretaciones de situaciones de desigualdad o de motivación hacia la profesión tanto individual como estructural, como plantea Bourdieu (2005).

En consideración de lo anterior, en aspectos personales demográficos se buscó indagar el género edad de los participantes (Preguntas [P] 1 y P2). En aspectos académicos nos interesó describir el tipo de colegio [P3] y la dependencia administrativa del colegio [P4] al que han asistido, sus notas promedio de egreso para la disciplina y para la enseñanza media [P5], como también los puntajes asociados a su ingreso a la formación inicial docente [P6, P7], el año de ingreso [P9] y el lugar de preferencia [P8] dado a esta pedagogía. También se recogió información sobre estudios anteriores [P10] y las motivaciones y/o razones para escoger esta formación para profesores [P11].

En aspectos sociales se indagó en qué organizaciones, colectivos y/o grupos forman parte nuestros participantes tanto en la universidad [P12] como fuera de ella [P13]; por ello les solicitamos, referirse a si han efectuado ayudantías académicas [P14] o son beneficiarios de becas y/o ayudas sociales [P15], en vías de reconocerse entre y con otros grupos (ver Galaz, 2011).

En aspectos laborales actuales y de proyección se les interrogó por su situación laboral actual [P26], las experiencias laborales previas tanto en otras disciplinas [P24] como en disciplinas docentes [P25] y su proyección laboral según el tipo de institución [P16] donde les gustaría ejercer y el nivel educativo de acción [P17], situación que se asocia con la proyección de estudios académicos interrogada [P18].

En aspectos familiares se pretendió caracterizar el entorno sociocultural de los padres [P23], reconociendo el nivel educativo [P19] y [P21] y la actividad laboral [P20] y [P22]. Como plantea Mieles y García (2010) la familia, es clave en la socialización y la interacción social, siendo quien acoge e inserta al individuo en un contexto y tejido sociocultural. En tal sentido, las condiciones socioculturales y laborales, dentro de este proceso dinámico de la construcción identitaria para Góncú(1999) y Brooker & Woodhead (2008) pueden llevar a la imitación, modelación e identificación con actividades compartidas. Se desprende de ello, la posibilidad en nuestros participantes de compartir características tanto culturales de la familia, como de la cultura social en que están inmersos (Mieles y García, 2010).

La recolección de esta caracterización se llevó a cabo durante la sesión uno del plan de trabajo. En la ocasión luego de presentar los objetivos de la investigación en curso y las consideraciones éticas implicadas, firmadas en un consentimiento informado creado para tal efecto, se procedió a entregar el cuestionario a cada uno de los presentes. En la sesión, se les dio tiempo a los participantes para realizar preguntas sobre el estudio y aclarar dudas. Las preguntas de los estudiantes apuntaron principalmente hacia la privacidad de los datos y el resguardo de la información, respuestas que se abordaron explicitando donde se encontraba dicha información en el documento de consentimiento informado (anexo 1).



5. Técnicas de recolección de la información

Para explorar las trayectorias de construcción de la identidad profesional se diseñaron biogramas (Anexo 2) individuales que permiten apreciar las experiencias previas de los futuros profesores, este instrumento de acuerdo a Sayago (2008) es relevante para interpretar valorativamente situaciones significativas de la vida del sujeto. Su intencionalidad en los términos de Sandín (2003) adquiere relevancia cuando se desea con base en registros biográficos comparar y resaltar eventos significativos.

Algunas consideraciones generales para el diseño y aplicación del instrumento fueron:

- Generación de estructura tipo del biograma uniforme a ser utilizado en la plataforma virtual.
- Presencia de las dimensiones cronológica, histórica y sociocultural de los sujetos.
- Presencia de una dimensión evaluativa-afectiva de los eventos.

Las narrativas de los estudiantes para maestro, según, Sanhueza, et al. (2013) dejan ver significados institucionalizados, evidencias de la integración de conocimientos, creencias e intuiciones personales en el contexto de las aulas escolares, así como también motivaciones, y dificultades que asocian a su proceso de aprendiz junto a las competencias disciplinarias asociadas a esos contextos.

6. Técnicas de validación

Si bien los procesos de validez y confiabilidad están más asociados a la investigación cuantitativa, Martínez (2006) señala que progresivamente su inclusión en la investigación cualitativa hace necesaria de procedimientos y técnicas que reduzcan los sesgos.

En esta investigación se utilizaron ciertos descriptores y técnicas, que según lo señalado por Martínez (2006) pueden ayudar a superar esta lógica positivista, como por ejemplo el uso de categorías que poseen un nivel bajo de inferencia; dadas por el constructo teórico y los descriptores planteados por los referentes teóricos considerados; la colaboración de los sujetos informantes; el uso de medios y técnicas con apoyo tecnológico de modo de no perder generalidad en la transcripción e interpretación. Asimismo el uso de técnicas e instrumentos utilizados y validados previamente en investigaciones pasadas son consideradas para este estudio.

7. Procedimiento y análisis de la información

El análisis de los datos se realizó a través del análisis de biogramas que permitieron sintetizar e interpretar la información cada una de las fases propuestas. Los análisis de los biogramas realizados por los futuros profesores fueron sintetizados a partir de un análisis del contenido. Para ellos, utilizamos biogramas múltiples Sayago (2008) para la reducción de la información buscando integrar comparativamente las trayectorias y eventos más significativos del grupo estudiado.

Para el análisis de la información en una primera instancia se realizó una lectura completa de los biogramas, de esta manera se busca generalizar a través de categorías aquellos hechos que han marcado a los futuros profesores. Dichas categorías más tarde serán detalladas a través de subcategorías relevantes para nuestra investigación.⁹

Análisis de los datos y Resultados

A partir de lo expuesto por los 26 estudiantes que participaron de la investigación, se presenta el siguiente informe con los datos obtenidos a través de las técnicas de recolección de datos antes descritas. Para su análisis y descripción, se incorporó la información en el software de gestión estadística PASW 21, lo que permitió resumir y presentar la información de acuerdo a los aspectos antes señalados utilizando tablas, gráficos y figuras según la naturaleza de las variables.

Los resultados del cuestionario de caracterización (anexo 3) del futuro profesor de matemática se presentan a continuación de acuerdo al orden de aspectos señalados previamente.

Aspectos Personales

Los participantes de la investigación poseen un rango de edad entre los 21 y 31 años. Siendo la mediana 22 años. En cuanto a su sexo la distribución es bastante equitativa 12 estudiantes son del sexo masculino (46,2%) y 16 del sexo femenino (53, 8%).

La Tabla N°1, muestra la distribución, según edad y sexo

Tabla N°1. Distribución de la muestra según edad y sexo

		Sexo	
		Masculino	femenino
		Frecuencia	frecuencia
edad	21	6	4
	22	1	6
	23	1	2
	24	2	1

	25	0	1
	27	1	0
	31	1	0

Fuente: *Elaboración propia*

Aspectos Académicos

De acuerdo a los datos los participantes del estudios han desarrollado su formación de secundaria principalmente en colegios de dependencia administrativa subvencionada particular (61,5%), mientras que el restante de los estudiantes han estudiado en colegios municipales (38,5%). No hay registro de alumnos que cursaran su enseñanza media en colegios particulares. Con respecto a la modalidad de enseñanza, el 34,6 % de los participantes se han formado en especialidades técnicos profesionales y el 65,4% en modalidades científico-humanistas. Con respecto a los promedios de enseñanza media, el rango declarado va desde las notas 4,9 a 6,9. Mientras que el promedio obtenido durante la enseñanza media para la asignatura de matemática se encuentra en el rango de 6,0 a 7,0, siendo la 6,5 el promedio modal de la muestra. Además, es posible apreciar que 3 alumnos declaran haber obtenido la calificación máxima (7,0) en la asignatura como promedio de enseñanza media.

Tabla N°2

		Sexo	
		Masculino	Femenino
		Frecuencia	Frecuencia
media2		1	2
	6,0	1	2

6,2	1	0
6,4	1	1
6,5	3	3
6,6	0	1
6,7	1	0
6,8	1	2
6,9	1	1
7,0	1	2

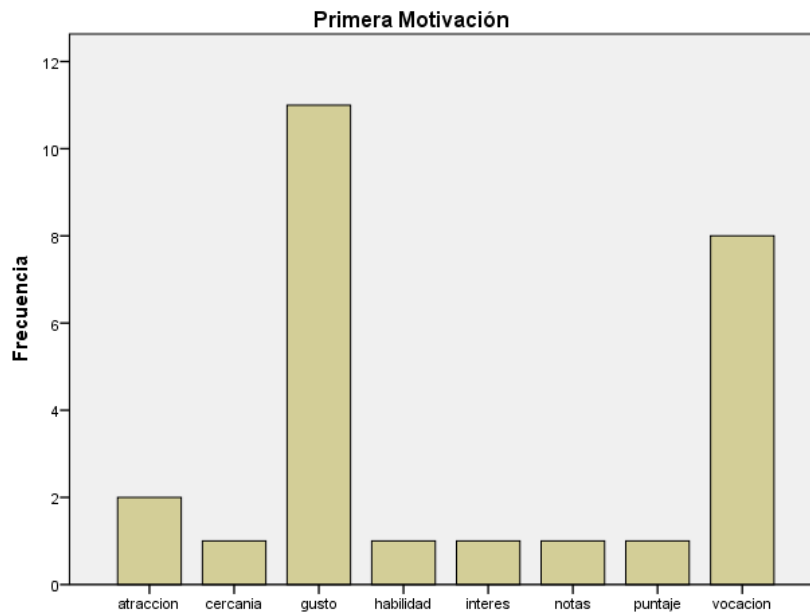
Fuente: *Elaboración propia*

En lo referido a las características de los puntajes de ingreso a la formación inicial docente, los estudiantes que han ingresado entre el año 2010 y 2013, poseen puntajes promedios mayores a la media nacional (513 puntos; Fuente: DEMRE). En la Prueba de Selección Universitaria (PSU) el rango de puntajes se sitúan entre 550 y 723 puntos y en la Prueba Obligatoria de Matemática los puntajes varían entre 580 y 677 puntos. Asimismo se aprecia que la Pedagogía en Educación Matemática es la primera preferencia en el 92,3 % de los alumnos.

Aspectos Motivaciones y Estudios anteriores

Se les solicitó a los estudiantes pronunciarse sobre las motivaciones, razones o deseos para ingresar a estudiar pedagogía, el 100% de los estudiantes manifestaron al menos una razón, tres estudiantes no declararon un segundo motivo y 12 estudiantes no declaran una tercera razón. Los motivos declarados por los estudiantes, se presentan en la Figura N°1.

Figura N° 1



Fuente: *Elaboración propia*

Como se aprecia las primeras y mayores frecuencias manifestadas se deben al gusto por pedagogía (42,3 %) y a la vocación pedagógica (30,8%).

Las segundas y terceras motivaciones se aprecian las tablas N°3 y N°4.

Tabla N°3

		Frecuencia	Porcentaje
Válido		3	11,5
	Atracción	2	7,7
	Becas	2	7,7
	Cercanía	2	7,7
	Facilidad	2	7,7
	Gusto	3	11,5
	Habilidad	3	11,5

	Interés	1	3,8
	Notas	1	3,8
	Padres	1	3,8
	Ubicación	1	3,8
	Vocación	5	19,2
	Total	26	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla N°4

		Frecuencia	Porcentaje
Válido		12	46,2
	Becas	3	11,5
	campo-laboral	3	11,5
	Cercanía	2	7,7
	compañeros	1	3,8
	Gusto	2	7,7
	Habilidad	1	3,8
	Proyección	1	3,8
	relaciones-pub	1	3,8
	Total	26	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Se puede observar a la vocación docente (19,2%) como el segundo gran incentivo para los estudiantes. De igual modo, el gusto (11,5%) y la habilidad hacia el trabajo matemático por ejemplo (11,5%) son recurrentes en las respuestas dadas. De la Tabla N°3,

se aprecia un (46,2%) no manifiestan otras motivaciones, pero surgen las becas (11,5%) y el campo laboral (11,5%) como variables que han sostenido sus decisiones.

Las tablas N°5, N°6 y N°7 nos muestran las motivaciones declaradas por los participantes según el género que declaran. Como se aprecia, mientras que uno de los primeros estímulos de los hombres es el gusto de alguna asignatura en particular en este caso matemáticas en un ejemplo, las mujeres declaran a la vocación como su más importante incentivo.

Tabla N°5

		Sexo	
		masculino	Femenino
		frecuencia	frecuencia
razones1	Atracción	1	1
	cercanía	0	1
	gusto	8	2
	Habilidad	0	1
	interés	1	0
	Notas	1	0
	puntaje	0	1
	Vocación	0	8

Fuente: *Elaboración propia*

Al observar la tabla N°6 correspondiente al segundo gran factor motivante hacia los estudios, el 36% de los hombres incluye a la vocación, mientras que la habilidad (21%), las becas (14%) y el gusto (14%) son referentes en las mujeres.

Tabla N°6

		Sexo	
		Masculino	femenino
		Frecuencia	frecuencia
razones2		1	2
	atracción	1	1
	Becas	0	2
	cercanía	1	0
	facilidad	1	1
	Gusto	1	2
	Habilidad	0	3
	interés	0	1
	notas	1	0
	padres	0	1
	Ubicación	1	0
	vocación	4	1

Fuente: *Elaboración propia*

La información provista por tabla N°7 muestra que las motivaciones hacia seguir estudios en pedagogía en matemáticas por ejemplo, son declaradas mayormente por hombres. Un 57% de las mujeres no declara un tercer incentivo hacia los estudios, mientras que aparece la variable campo laboral como un elemento de atractivo en hombres y mujeres pero marginalmente en su declaración.

Tabla N°7

	Sexo	
	Masculino	femenino

		Recuento	Recuento
razones ³	Sin respuesta	4	8
	Becas	1	1
	campo-laboral	2	1
	Cercanía	1	1
	compañeros	1	0
	Gusto	1	1
	Habilidad	0	1
	Proyección	0	1
	relaciones-pub	1	0

Fuente: *Elaboración propia*

Del universo de encuestados, solo 3 estudiantes han cursado estudios previos universitarios. En dos casos realizaron estudios sin terminar en el área de la ingeniería (computación y biotecnología) y un alumno cursó la carrera de Tecnólogo Médico. Para el 88,5% de los participantes la pedagogía en educación matemática es su primera experiencia formación de universitaria.

Aspectos Sociales

Se les consultó a los estudiantes sobre instancias de participación en las cuales interactúan, tanto al interior de espacios universitarios, como en organizaciones y/o grupos sociales fuera de la universidad. Las respuestas muestran que 7 de cada 10 estudiantes no participa o no forma parte de tales instancias. Solo 6 estudiantes (23,1%) comparten espacios de socialización al interior entre los que se cuentan el centro de estudiantes, club de ajedrez, club de futbol y grupos cristianos (G.B.U).

El estado de participación de los estudiantes fuera de la universidad muestra tendencias similares. 7 alumnos declaran interactuar con otro grupo en espacios como la

iglesia, organizaciones comunitarias (junta de vecinos) y clubes de fútbol. El 69,2% restante no declara pertenencia ni participación en espacios sociales fuera al universitario.

Cuando se les consulta sobre ayudantías académicas realizadas, 11 estudiantes han realizado esas labores principalmente en asignaturas del área disciplinar, como geometría, estructuras algebraicas, e introducción a la matemática. Un caso, de estos estudiantes, señala haber realizado ayudantías académicas en las tres áreas de formación, es decir en asignaturas, como filosofía, psicología educacional, cálculo e investigación cualitativa.

De los participantes el 100% posee becas o beneficios para su formación, entre las que se cuentan, la Beca de Excelencia Académica superior, la Beca Vocación del Profesor, Fondo Social de Crédito Universitario y la beca de mantención.

Aspectos Laborales y de Proyección

Consultados sobre su situación laboral actual solo 8 estudiantes presentan estas actividades ligadas principalmente a las ayudantías académicas y clases particulares, existiendo dos casos que declaran como actividad el trabajar en un casino y ser empaquetador. En relación a experiencias laborales en tareas y funciones que no involucran a la disciplina el 57,7% manifiesta haber realizado dichas labores, dentro de aquellas se incluyen labores como jornalero, asistente de aseo, empaque, examinador, contador, administrador, recolector de temporada, atención de público, entre otras.

En cuanto a experiencias laborales que involucran la disciplina o la pedagogía, 8 estudiantes correspondientes al 30,8%, han trabajado en ellas, principalmente a través de clases particulares y ayudantías.

En relación al tipo de institución y el nivel educativo que proyectan como futuro desarrollo profesional, los datos muestran que un 65,4% de los futuros profesores prefieren desarrollar docencia en colegios públicos, el restante 34,6% prefieren colegios subvencionados. Mientras en cuanto al nivel educativo donde desean ejercer docencia el 11,5% elige la enseñanza básica, el 65,4% la enseñanza media y el 23,1% la enseñanza en nivel superior. Para complementar y fortalecer sus competencias aproximadamente el 80%

de los estudiantes creen necesario seguir estudios de posgrado (61,5% magister, 19,2% doctorado), solo un 19,2% no manifiestan deseos de seguir formándose.

Aspectos Socioculturales

Los niveles educativos de los padres y las madres, respectivamente, se presentan a continuación en las tablas N°8 y N°9:

Tabla N° 8

		F	%
Válido	estudios básicos	9	34,6
	estudios medios	14	53,8
	estudios universitarios	3	11,5
	Total	26	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla N°9

		f	%
Válido	estudios básicos	8	30,8
	estudios medios	15	57,7
	estudios universitarios	1	3,8
	Total	24	92,3
Perdidos	Sistema	2	7,7
Total		26	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Como se aprecia, en ambos padres prevalecen los estudios secundarios [P= 57,7% ; M= 53,8%], en menor medida un 30,8% de los padres y un 34,6% de las madres de los participantes del estudio poseen estudios de enseñanza básica solamente. Los estudios universitarios en los padres y madres son aislados, 1 de 24 en el caso del padre y 3 de 26 en el caso de la madre.

Las actividades laborales en las cuales se desempeñan los padres y madres se muestran en tablas N°10 y N°11.

Tabla N°10

		F	%
Válido		6	23,1
	agricult	1	3,8
	apiculto	1	3,8
	cesante	1	3,8
	comercia	1	3,8
	empleado	11	42,3
	empleadp	1	3,8
	ingenier	1	3,8
	pensiona	2	7,7
	temporer	1	3,8
	Total	26	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla N°11

		f	%
Válido		2	7,7
	Agricult	1	3,8
	comercia	1	3,8
	dueña-c	13	50,0
	empleado	5	19,2
	empleadp	1	3,8
	independ	1	3,8
	profesor	2	7,7
	Total	26	100,0

Fuente: *Elaboración propia*

Para el caso de las actividades del padre 20 estudiantes señalan su actividad laboral, siendo empleado asalariado con 42,3% la mayor frecuencia. Para el caso de la madre 24 señala actividad laboral, ser dueña de casa (50%) es la asociación laboral que los participantes vinculan con su madre.

Una de las interrogantes clave dentro de esta investigación se refiere a qué trayectorias formativas marcan a cada uno de los participantes y por ende, incide en su decisión de estudiar pedagogía y en la formación de su identidad profesional. Por ello es importante conocer qué imagen tienen de la profesión para la que se van a formar, qué ilusiones, motivaciones y qué proyecciones hacen de su futuro.

Tal como plantea Tobin (2011) el modo como los sujetos cuentan y narran su historia representa un sistema complejo y completo de conocimiento, que parte de una realidad social, política y cultural, fruto de una construcción histórica y biográfica. En este sentido, es su propia historia y experiencia las que de una manera u otra influirán en la construcción de su propia identidad docente (Esteve, 2009). Para la investigación, hemos considerado los biogramas como instrumento de recogida de información, y su estudio nos

aporta información sobre las experiencias vividas de los estudiantes, permitiéndonos aproximarnos a la comprensión de los significados que se expresan, organizan y crean en ellos (Bruner, 2002; Crossley, 2003; Goodley, 2001). De manera general, enmarcada en una metodología de corte cualitativo, el proceso de análisis de datos seguido en la investigación se realiza en función de lo expuesto en cada uno de los biograma de los participantes.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

El análisis de los resultados se estructura en cuatro grandes categorías que indican cuáles serían los principales hechos, situaciones y personajes influyentes que llevaron a los participantes a escoger la pedagogía y fueron clave en su formación identitaria profesional.

La primera de ellas se refiere a aquellos participantes que encontraron su principal estímulo en los *docentes* (A1) con los cuales han tenido experiencias que los han marcado durante un periodo determinado. La segunda categoría se orienta a definir como principal incentivo a los *amigos* (A2) de participantes y que han jugado un rol importante. La Tercera categoría apunta a aquellos participantes que han otorgado mayor implicancia motivacional a las *experiencias pedagógicas* (A3) y la cuarta categoría está directamente relacionada con la *familia* (A4) y cómo los participantes han encontrado en ello su principal fundamento frente a la pedagogía.

A1. DOCENTES

Se refiere a aquellas manifestaciones donde los participantes consideran que los docentes son quienes aportan a sus alumnos lo necesario para crecer como personas y para convivir en sociedad. Esta responsabilidad es reconocida, asumida y valorada por los alumnos en tanto, que afecta directamente en su vida actual y futura como personas y profesionales; y es por eso que a su vez repercute también a la sociedad en general, puesto que serán estos alumnos los que construyan el mundo del mañana. Ejemplo de ello:

“En el transcurso del ramo gracias al docente que impartió el ramo, me ayudó a pensar y ver lo que quiero en los próximos años de mi vida. Me ayudó dándome

cuenta de mi rol que tendré como futura docente, y me inspiro en seguir estudiando y siempre dar lo mejor de mí”. Estudiante 1. a

Además, se concibe la importancia de la relación profesor-estudiante caracterizada por ser una relación de confianza, alegría, optimismo y diversión, donde la principal función del docente es motivar e ilusionar a los alumnos por el aprendizaje, ayudándolos en todo lo necesario y transmitiendo la seguridad, el cariño y apoyo que requiere todo proceso educativo. Este aspecto se visualiza en:

“Mi profesora de matemática me inspiraba a ser profesora. Me gustaba lo dedicada que era en cada clase y el apoyo que me daba”. Estudiante 2. b

Otro punto importante que se visualiza, son aquellas motivaciones orientadas a los aspectos personales del docente. Se les concibe como maestros motivados, orientados a la mejora de su acción educativa, empáticos, innovadores y constantes. Esto se observa en:

“Una profesora de matemáticas nos enseñó con actividades recreativas los temas de números, álgebra y geometría lo cual favoreció mi aprendizaje en interés por las matemáticas ya en enseñanza básica”. Estudiante 15. a

Al igual que en:

“En estos años tuve una profesora que me gustó mucho como enseñaba y cómo trabajaba, Cristina, es una de las personas que influyó sobre mi decisión de estudiar pedagogía”. Estudiante 19. b

Subcategorías

A.1.1 Metodología docente

Cada vez, surge con más fuerza el hecho de que el grado motivacional de un profesor que asume como principales funciones el ayudar, orientar y guiar a sus alumnos,

está directamente relacionado a uso de metodologías y técnicas que llaman al aprendizaje significativo y despiertan el interés y la participación activa de los alumnos. Gran parte de los futuros docentes, enfoca su gusto por esta carrera en la imagen docente proyectada por sus profesores durante los años de estudio, y específicamente la metodología utilizada por estos; que influyó tanto en el entender académico como también en la concepción de la importancia de la pedagogía.

Ejemplo de esto:

“Entrada a mi primer año nuevo, primera clase de matemática con el profesor Apolonio Figueroa. Donde su explicación, aunque daba sueño era la única explicación de matemática que podía entender sin factores externos.” Estudiante 16.b

A.1.2. Relación Docente-estudiante

Se refiere a aquellas manifestaciones donde la relación profesor-estudiante, es caracterizada por ser una relación de confianza, alegría, optimismo y diversión, donde la principal función del docente es motivar e ilusionar a los alumnos por el aprendizaje, ayudándolos en todo lo necesario y transmitiendo la seguridad y el cariño que requiere todo proceso educativo. Sin duda todo proceso, y en especial el de enseñanza –aprendizaje se torna mucho más motivante si los participantes se insertan en una relación basada en el cariño y respeto; y no solo en un mero traspaso de conocimiento.

Ejemplo de esto:

“Aunque la mayoría de las escuelas lo consideraban serio y enojón, conmigo se llevaba muy bien porque me veía interesada en sus clases y siempre le estaba haciendo consultas. Un día me pidió que fuera su ayudante en sala que ayudara a mis compañeros clase a clase en las cosas que no entendía, tal situación hizo despertar en mi más interés por aprender sobre matemáticas.” Estudiante 13. a

A.1.3. Expectativa generada por el docente

Se refiere a aquellas manifestaciones donde el modelo educativo que se esconde tras la imagen del proceso de enseñanza – aprendizaje que describen los estudiantes no es el único factor gatillante del deseo por estudiar pedagogía; el rol de profesor como guía del aprendizaje se mezcla con el de transmisor de conocimientos. Así, conceptos como impartir y transmitir siguen estando presentes en el vocabulario de los futuros maestros.

Este aspecto se visualiza en:

“Estaba en el Colegio de la Purísima Concepción en Chillán, cursando primero medio y mi profesora jefe ante la dificultad que presentaban algunas compañeras en ciertas asignaturas, me solicitó hacer clases de reforzamiento de matemáticas. Aquello fue muy inspirador ya que me motivo a buscar estrategias para facilitar el entendimiento de mis compañeras.” Estudiante 14. d

A.2 COMPAÑEROS Y AMISTADES

Son aquellas manifestaciones en donde los encuestados consideraron que sus experiencias pedagógicas previas con sus pares, ya sea, amistades o compañeros son algunas de las situaciones que influyen de manera positiva a los alumnos para elegir una carrera docente. Así también las diversas charlas pedagógicas previas en las que hayan participado los alumnos les ayudan para adquirir experiencia en un futuro como docente. Ejemplo de esto se puede reflejar en la siguiente cita:

“Realicé 4 charlas de senda previene en los cursos de 7° y 8° básico, ya que senda solicitó ayuda al centro de alumnos del liceo, en cual yo era la tesorera, teniendo un gran éxito con las actividades.” Estudiante 4. b

Además se destaca la importancia de que en la educación inicial los alumnos puedan generar lazos con sus pares, ya que, al ser buenos estudiantes se pueden ayudar entre ellos, puesto que, muchas veces es más fácil entender la explicación de un compañero que de un profesor y esto les permite también a los estudiantes darse cuenta de sus diversas

capacidades para enseñar, es por tanto que, uno de los participantes señala y afirma lo expuesto a continuación:

“Ya en esta instancia mis compañeros me pedían que estudiara para las evaluaciones con ellos, esto me permitió darme cuenta que tenía cierta capacidad para enseñar y al hacerlo me di cuenta que esto me gustaba”. Estudiante 10.b

Finalmente se puede destacar que muchas veces los estudiantes que han elegido la carrera de pedagogía en su formación básica o media han tenido buen rendimiento lo que ha generado que sus profesores les accedan a realizar clases de reforzamiento lo cual les permite crear diversas estrategias para poder enseñar a sus pares y estos les logren entender, tal definición de puede corroborar mediante lo destacado en la siguiente cita:

“Estaba en el Colegio de la purísima concepción en Chillán, cursando primero medio y mi profesora jefe ante la dificultad que presentaban algunas compañeras en ciertas asignaturas, nos solicitó hacer clases de reforzamiento, a mí en particular de matemáticas. Aquello fue muy inspirador ya que me motivó a buscar estrategias para facilitar el entendimiento de mis compañeras”. Estudiante 14. b

También dentro de esta macro categoría podemos encontrar que se subdivide en algunas subcategorías donde predomina la ayuda a sus amigos en enseñanza básica y amistades o compañeros en la universidad.

Subcategorías

A.2.1. Amistades en el colegio

Muchas veces en el colegio los estudiantes comprenden más la explicación de sus amigos o compañeros, puesto que, lo explican con un lenguaje más cercano o cotidiano y no tan específico o científico como los profesores es por esto que hay alumnos que se dan cuenta de ciertas habilidades en pedagogía o como docente al momento de tener que

explicar a un amigo o compañero alguna asignatura que este domine donde deberá buscar estrategias para que su amigo/a pueda comprender más fácil y adquiera el aprendizaje, participante del sexo femenino, a partir de lo anterior señala:

“Un día una de mis mejores amigas me pide que la ayude a para una prueba, ella necesitaba sacarse una buena nota, estudiamos varios días antes de la prueba, cuando nos entregaron los resultados a ella le fue muy bien, y el ver su alegría y lo agradecida que estaba me hizo darme cuenta lo mucho que me gustaba enseñar y ver esa expresión de alegría de las personas al aprender algo nuevo”. Estudiante 26. b

Gracias a lo anterior se puede extrapolar que al momento de enseñar a alguna amigo/a o compañero/a un estudiante se puede dar cuenta de sus diversas capacidades y habilidades para la pedagogía y a la vez también sentir la satisfacción de que un amigo/a es capaz de entender algo nuevo y lograr obtener buenos resultados, siendo esto último lo que produce felicidad en cualquier docente.

Aparte de ayudar en la enseñanza a compañeros o amistades del colegio la situación también se repite en la educación superior como lo es la universidad cuando ya se ha elegido la carrera de pedagogía o incluso en otra carrera siendo ayudante de algún ramo se dan cuenta de cuál es su verdadera vocación.

A.2.2 Compañeros en la universidad

En la educación superior siempre los estudiantes tienen diversas oportunidades como de participar o realizar distintas charlas sobre algún tema en específico, así como también ayudantía en algún ramo que tenga más dominio y no necesariamente en la carrera de pedagogía sino en otra como ingeniería como es el caso del siguiente participante que estudio esta carrera y al ser ayudante de un ramo de álgebra se dio cuenta de su verdadera vocación el participante lo afirma en la siguiente cita:

“El poder aportar y ayudar a alumnos con el ramo de álgebra significó un gran logro para mi tanto académicamente como emocionalmente, pues sentí que lo hice bien y

di lo mejor de mí, además para mí tuvo una real importancia, ya que pude ayudar a un gran número de estudiantes en un ramo que a mí me trajo conflictos en mi primer año de universidad”. Estudiante 1.b

A.3 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Se refiere a todas aquellas experiencias que el futuro docente haya tenido a temprana edad y durante sus estudios que hayan influido en la elección de la carrera Pedagogía en educación matemática. Acercamientos con la pedagogía tales como ayudar a compañeros, amigos y familiares a estudiar, realizar reforzamiento en las escuelas o ayudantías en la universidad. Un ejemplo claro de esto es:

“Mi profesor de matemáticas de enseñanza básica tenía especial cuidado en cómo enseñaba matemática, él lo hacía con pasión, le gustaba mucho las matemáticas. Aunque la mayoría de la escuela lo consideraba serio y enojón, conmigo se llevaba muy bien porque me veía interesada en sus clases y siempre le estaba haciendo consultas. Un día me pidió que fuera su ayudante en sala, que ayudara a mis compañeros clase a clase en las cosas que no entendían. Tal situación hizo despertar en mí más interés por aprender sobre matemáticas.” Estudiante 4.b

Es importante señalar que gran parte de los estudiantes que han sido motivados a estudiar Pedagogía se debe a experiencias previas que hayan tenido durante su desarrollo educacional, esto se debe en gran parte a que eran motivados por sus docentes a colaborar con aquellos estudiantes con mayores dificultades realizando ayudantías o reforzamiento a los compañeros más débiles, un ejemplo de esto:

“Ingrese a realizar ayudantías en INACAP Chillán, de matemática I y geometría, lo cual me da más seguridad en mis conocimientos y en mi vocación de ser profesora”. Estudiante 4.e

Es debido a lo anterior, que se debe destacar que aquellos estudiantes de Pedagogía que han tenido experiencias pedagógicas previas son los estudiantes que se han destacado durante sus estudios por sus habilidades y notas, siendo por lo general estudiantes destacados, que gracias al impulso por ayudar a los demás han descubierto la vocación por enseñar y educar. Es el ejemplo de esto:

“Estaba en Colegio la Purísima Concepción en Chillán cursando primero medio y mi profesora jefe ante la dificultad que presentaban algunas compañeras en ciertas asignaturas, nos solicitó hacer clases de reforzamiento, a mí en particular de matemáticas. Aquello fue muy inspirador ya que me motivó a buscar estrategias para facilitar el entendimiento de mis compañeras”. Estudiante 14.b

Subcategorías

A.3.1 Reforzamientos

Dentro de esta subcategoría se pueden encontrar todas aquellas situaciones que hayan influenciado al estudiante a elegir la carrera de Pedagogía a partir de reforzamientos en la escuela a compañeros, reforzamientos solicitados en una primera instancia por profesores, los mismos compañeros de estos estudiantes o personas encargadas de la escuela, situaciones que le ayudaron a descubrir su vocación por la pedagogía o el gusto por enseñar. Por ejemplo:

“Ya en esta instancia mis compañeros me pedían que estudiara para las evaluaciones con ellos, esto me permitió darme cuenta que tenía cierta capacidad para enseñar y al hacerlo me di cuenta que esto me gustaba”. Estudiante 10.b

Como se puede apreciar en la cita anterior existe una gran tendencia a descubrir el gusto por enseñar o la vocación hacia la pedagogía, a partir del apoyo que se puede brindar a compañeros que requieren más ayuda para comprender la materia. Sin embargo hay

situaciones en la que los estudiantes ya han estado estudiando otra carrera y a través de reforzamientos a otras personas han descubierto o confirmado su vocación. Un ejemplo claro:

“Clases de reforzamiento de matemática gratuito. Aquí fue cuando tomé la decisión final, me retire de Ingeniería Civil Informática y decidí hacer lo que me apasionaba sin importar lo que el resto quería de mí” Estudiante 28.e

A.3.2 Tutorías y ayudantías

Las tutorías y las ayudantías, al igual que el reforzamiento son experiencias que pueden conducir a la persona a darse cuenta que lo suyo realmente es la vocación hacia la pedagogía. Sin embargo a diferencia del reforzamiento estas suelen darse educación superior, las tutorías buscan ayudar a integrarse a los estudiantes que recién comienzan con su educación superior. Dichas tutorías y ayudantías suelen ser dictadas por estudiantes de cursos más avanzados que tiene buen rendimiento, pero puede darse que a través de la realización de estas tutorías descubran que lo suyo es la pedagogía. Ejemplo de esto:

“Buen rendimiento académico hizo que recuperara la motivación por la carrera y la realización de ayudantías generó un acercamiento a lo que sería mi experiencia como docente” Estudiante 27.e

A.3.3 Clases particulares

Las clases particulares son hechos que suelen marcar a aquellas personas que aun estudiando en la enseñanza media, en la universidad o inclusive ya en una carrera de Pedagogía motivan e incentivan a dicha persona a enseñar, a descubrir el gusto por la pedagogía. Dentro de esta subcategoría encontramos personas que a través de la realización de clases particulares al ver avances y progresos de sus estudiantes se motivan más por la pedagogía. Encontramos por ejemplo:

“A partir de tercero medio empecé a realizar clases particulares de matemáticas, muchas veces sentía temor ya que ni siquiera estaba en la universidad, pero realmente era gratificante ver como una persona se sentía tan feliz de entender algo que le complicaba tanto y más aún si era gracias a ti” Estudiante 14.d

A.4 FAMILIA

Se refiere a aquellas manifestaciones que aludes al grupo familiar, considerando que la familia actúa como el primer grupo de personas con las cuales el ser humano que nace entra en contacto, siendo este grupo de personas importante al momento de decidir que estudiar, este factor es importante al momento de elegir qué camino tomar para un buen futuro profesional, el apoyo brindado por parte de ésta es crucial para los estudiantes. Un ejemplo de esto:

“Cuando era pequeña un día salimos de paseo con mi papá y él me dice que le gustaría que yo estudiara pedagogía en matemática, yo en ese entonces era pequeña y no lo tome mucho en cuenta, pero a lo largo de los años me di cuenta que eso era realmente lo que quería estudiar, no sé bien y ese hecho fue decisivo en mi decisión pero sé que desde siempre tuve el apoyo de mis padres”. Estudiante 26.a.

Además se considera importante dentro de los factores impulsar al estudiante de pedagogía a practicar su profesión tanto en centros de práctica como fuera de ellos, ayudando con el crecimiento profesional del futuro docente. Tal como se menciona en:

“Mis padres me piden que le realice clases de reforzamiento a mi hermano menor el cual este año debe rendir la PSU. El sentir esa confianza y seguridad que tienen mi familia en mí y mis capacidades como futura profesora es un hecho que me impulsa a seguir creciendo como profesional”. Estudiante 11.d

Otro factor mencionado por los participantes es el estímulo de algún familiar que es profesor, ya sea porque este es un modelo a elegir para el estudiante o por que aconseja al estudiante incitándolo a elegir dicha profesión, esto lo podemos visualizar en:

“Ir a ayudar a una tía profesora de general básica desde pequeña a hacer clases, influyo que quisiera ser profesora”. Estudiante 25.a

Subcategorías

A.4.1 Disminución de los gastos gracias a beneficios estudiantiles.

Un factor importante al momento de decidir qué rumbo tomara el futuro de cada persona, es la forma en que se financiaran la carrera universitaria, gastos que muchas veces generan inquietud y preocupación en las familias. En varias oportunidades estos gastos están sujetos a la obtención de algún beneficio estudiantil para cubrirlos de forma parcial o total, siendo de gran ayuda tanto para el estudiante como para la familia que está tras esté.

Teniendo en cuenta que en varias oportunidades los estudiantes pertenecen a familias vulnerables, la obtención de una beca que cubra la totalidad de la carrera genera tranquilidad y felicidad en el grupo familiar, pudiendo así el alumno estudiar sin preocupaciones económicas. Esto lo podemos observar a continuación.

“Aprobación de la beca vocación de profesor, que me permitía poder estudiar sin salir de la casa de mis papas. Y otorga el apoyo de mi familia” Estudiante 16.d

Como también:

“En un principio estaba indeciso de estudiar pedagogía, pero me alcanzó el puntaje para recibir la beca de vocación de profesor, por lo que me decidí de estudiar pedagogía” Estudiante 23.d

También se señala el factor económico en:

“Teniendo el puntaje psu en mis manos y el gusto por el área de las matemáticas. Estudiante. Decido inscribirme en Ing. Comercial netamente por el sueldo que prometía dicha carrera, ya que con la edad y la poquísima experiencia laboral en ese entonces, no me sentía preparado para decidir completamente la carrera en la que estaría toda mi vida. Luego de inscripción de las carreras en las cual Ped. En matemáticas fue mi 5° opción, fui aceptado en ing comercial, pero yo no quería, lo que de verdad quería era intentar en ing en minas pero por motivos de dinero y puntaje no pude. Al recibir la noticia de mi beca y decidí elegir entre mis opciones y tome la decisión de seguir por la pedagogía ya que converse con mucha gente y según ellos trabajo no me faltaría y las vacaciones serían más extensas que en todos los demás trabajos”. Estudiante 8.c

A.4.2 Estudiar en un lugar cercano al hogar familiar.

El apoyo familiar durante el proceso universitario es muy importante, el adaptarse a una modalidad nueva muchas veces genera conflictos y dificultad, además el tener a la familia lejos dificulta aún más este proceso. Por esta razón muchas estudiantes al momento de decidir que estudiar unos de los puntos a analizar es la ubicación geográfica de la universidad en la que estudiaran, teniendo presente que ésta esté cerca del hogar familiar.

Lo podemos observar a continuación, siendo mencionado en ambos testimonios vivir cerca de los padres.

“Me enfrente a la decisión de elegir cual carrera elegir, siendo mis preferencias Pedagogía en Matemáticas y Medicina Forense, influenciada por mi familia a que estudiara pedagogía ya que medicina no se encuentra cercana al sector donde vivo”
Estudiante 11.d

Otro ejemplo de esto:

“Enterado de los puntajes PSU tuve varias opciones para ingresar a diferentes carreras pero decidí pedagogía en matemáticas por la atracción que sentía hacia

ellas y porque la carrera se encontraba en la ciudad donde viva, así iba a estar más cómodo ya que seguiría viviendo con mis padres...” Estudiante 18.c

Teniendo en cuenta esta importante categoría y todos los temas que se desprenden de ella, asumimos que es de gran importancia en el proceso universitario el apoyo familiar, influyendo tanto en el área académica como también en el desarrollo social de los futuros profesores.

Conclusiones

La gran mayoría de los estudiantes que han escogido la pedagogía, lo hacen por vocación. Cada uno de ellos lleva gran parte de sus años dentro de un aula, por tanto conocen bien el entorno, y han experimentado diversas situaciones con muchos modelos de docentes. Esto significa que han logrado hacer una construcción del docente basada en sus experiencias y reflexiones desde su rol de alumnos. Este aspecto concuerda con lo expuesto por Tobin (2011) en que la manera en que estos estudiantes cuentan y narran su trayectoria formativa, representa un sistema complejo y a la vez completo de conocimiento, ligado a la realidad social, política y cultural; y por ende, fruto de una construcción histórica y biográfica.

Pérez (1998), indica que un relato autobiográfico consiste en una narración que realiza una persona o grupo de personas acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas y fines, que presupone una cierta proyección hacia el pasado y fundamentalmente, se caracteriza por el carácter ideográfico. Los relatos de los participantes de la investigación y la categorización de aspectos asociados a trayectorias formativas, evidenciaron que la identidad profesional docente en los estudiantes constituye un proceso de identificación que no surge de manera automática del ingreso a la carrera, sino que un proceso de carácter individual y colectivo que se va construyendo incluso antes de entrar al sistema educativo formal.

En este mismo ámbito, la categorización realizada en esta investigación concuerda con lo expuesto por Cattonar (2001, 2006) En que las motivaciones para estudiar pedagogía y el proceso de construcción identitario constituye un transcurso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros; de identificación y diferenciación que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás, por lo tanto se puede concluir que cada sujeto es distinto en su recorrido hacia la elección de la pedagogía.

Sin duda, la identidad profesional docente y las trayectorias formativas que han influido en su construcción; constituyen un factor fundamental en la calidad del ejercicio docente en los futuros profesores del país. En base a todo lo expuesto en la investigación, y

en concordancia a lo planteado por Wenger (2001) se sostiene que la identidad profesional docente es una construcción que se produce por la interacción de los miembros en el mismo contexto donde se desarrollan. Por ende, tienen gran implicancia en esta edificación identitaria los personajes que encabezan las categorías de esta investigación; donde destacan profesores, amigos y familia.

A partir de lo señalado anteriormente, el rol del profesor como personaje influyente cobra tal relevancia que gran parte de los estudiantes rescata las buenas experiencias y lo reflejan en la construcción de su identidad profesional, mientras que otros querrían ser todo lo contrario de lo que han vivido. Es por ello, que según lo expuesto por Colén Riau, Castro González y Pérez Cabrera (2014) uno de los retos que se plantean en la formación de profesores será la deconstrucción de los tópicos y conceptos erróneos que tienen incorporados, en base al análisis y teorización de sus experiencias. Es decir, deben desaprender muchos de los conceptos y creencias elaborados para poder aprender con otra mirada y empezar a construir una identidad docente seria, fundamentada, reflexionada y contrastada con sus conocimientos previos.

Bajo esta perspectiva, se le añade igual importancia a la categorización que plantea a familia y amigos como entes motivadores; que marcaron de manera trascendental a los participantes; que fueron incentivo para elegir la pedagogía y que son parte fundamental en la construcción identitaria profesional. Todos estos factores explorados a partir de las trayectorias formativas de estudiantes, adquieren tal envergadura en la educación inicial de los alumnos y en la construcción de su identidad profesional que constituyen un factor que prima en la formación de buenos docentes, aptos para enfrentar con éxito todas aquellas dificultades que compete el formar parte del sistema educativo y ser capaces de lograr grandes cambios en la educación desde la base; la docencia.

Proyecciones

La información obtenida a través de esta investigación puede ser un aporte debido a los siguientes puntos:

- Da a conocer los motivos que llevan a los estudiantes a elegir una carrera de pedagogía, motivos que nos pueden ayudar a identificar aquellos hechos o situaciones que principalmente marcan al estudiante durante su etapa escolar.
- Comprueba que los docentes durante la etapa formativa de los futuros profesores son altamente influyentes, ya que pueden marcar de manera positiva o negativa a los estudiantes y principalmente a los estudiantes de pedagogía.
- Nos demuestra que la mayoría de estos estudiantes de pedagogía tiene una característica común en su identidad, esta es que han elegido la carrera por vocación, por amor a enseñar y lograr que sus estudiantes sean mejores personas y tengan un mejor futuro.
- Da a conocer que las comunidades de práctica en que participa el futuro docente durante su etapa formativa es altamente influyente, ya que durante estas se forma el carácter del profesor.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC/ UNESCO.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28.
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación social*, 3(6).
- Beckett, D. y Hager, P. (2002). Life, work and learning: Practice in postmodernity. *Routledge International Studies in the Philosophy of Education*, 14.
- Beijard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Cornejo, J., Sanhueza, S. y Rioseco, M. (2012). *Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y paper académicos*. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Dubar, C.(1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Grootenboer, P. (2006). Mathematics educators: Identity, beliefs, roles and ethical dilemmas. En P. Grootenboer, R. Zvenbergen, y M. Chinnappan (Eds.), *Identities, Cultures and Learning Spaces* (pp. 270-277). Sydney: Merga.
- Grootenboer, P., Smith, T. y Lowrie, T. (2006). Researching identity in mathematics education: The lay of the land. En P. Grootenboer, R. Zevenbergen y R. Chinnapean (Eds.), *Identities, cultures and learning spaces* (pp.612-615). Sydney: Merga.

Göncü, A. (1999) *Children's Engagement in the World: Sociocultural perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.

Husu, J. (2007). Constructing Teaching as Identity Practice-Linking Teachers Individual minds to their School Communities. En M. Zeller Mayer y E. Munthe (Eds.), *Teachers Learning in Communities* (pp.45-60). Rotterdam: Sense Publishers.

Kumpulainen, K., Toom, A. y Saalasti, M. (2009). Video as a Cultural Landscape for Reflection and Identity Work in Teacher Education. En M. Cesar y K. kumpulainen (Eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings* (pp. 349-375). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK:Cambridge University Press.

Lazaro-Salazar, M. (2013). *Investigating nurses' professional identity construction in two health settings in New Zealand* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, New Zealand.

López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Electrónica Sinéctica*, Julio-Diciembre, 1-17.

Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 8(2), 809-819.

Nasir, N. (2007). Identity, Goals, and Learning: The Case of Basketball Mathematics. En N. Nasir y P. Cobb (Eds.), *Improving Access to Mathematics: Diversity and Equity in the Classroom* (pp. 132-145). New York: Teachers College Press.

- Navarrete-Cazales, Zaira. (2015). Identity Again? A Necessary but Impossible Concept. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.
- Olins, W. (1991). *Identidad corporativa*. Madrid: Celeste.
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Solari, M. y Rasskin, I. Martín, E. (2013). La investigación sobre la identidad profesional en contextos educativos: una revisión bibliográfica. *EiDOS*, 6,18-33.
- Walshaw, M. (2004). Pre-service mathematics teaching in the context of schools: an exploration into the constitution of identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 63-86.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 93, 213 -238.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, Aprendizaje, significado e identidad. Editorial Paidós.
- Wenger, E. (2010). A social theory of learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning; Learning theorists...in their own words* (pp. 209-218). Nueva York, NY: Routledge.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 93 (3), 213-238.

Bibliografía

- Bourdieu, P.(2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brooker, L. & Woohed, M. (Eds.). (2008). La primera infancia en perspectiva 3. El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia. Milton Keynes: The Open University.
- Beijard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. (Spanish). *Estudios Sobre Educacion*, (12), 13-30
- Butler, J. (1997). *Variaciones sobre sexo y género: Beauhavior, Wittig y Foucault*. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Bozu, Z. Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1).
- Cobb, P., Gresalfi, M. y Liai, L. (2009). An Interpretive Scheme for analyzing the Identities that students develop in Mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(1), 40-68.
- Colén Riau, M., Castro González, L. and Pérez Cabrera, M. (2014). *CAMINO HACIA LA PROFESIÓN: SUEÑOS Y DESEOS DE LOS*. 1st ed. Barcelona.
- Correa, J. et al (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education* 48 (2015) 66-74
- Day, C. y Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Dubar, C.(1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107.
- Galaz, A. (2015). Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: análisis de una experiencia. *Revista De Pedagogía*, 35(97/98), 52-70

Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

Grootenboer, P. (2006). Mathematics educators: Identity, beliefs, roles and ethical dilemmas. En P. Grootenboer, R. Zevenbergen, y M. Chinnappan (Eds.), *Identities, Cultures and Learning Spaces* (pp. 270-277). Sydney: Merga.

Grootenboer, P., Smith, T. y Lowrie, T. (2006). Researching identity in mathematics education: The lay of the land. En P. Grootenboer, R. Zevenbergen y R. Chinnapean (Eds.), *Identities, cultures and learning spaces* (pp.612-615). Sydney: Merga.

Göncü, A. (1999) *Children's Engagement in the World: Sociocultural perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. 358-389. Indianapolis, IN: Jossey-Bass.

Hernández, A. flores, R.(2013). Caracterización de una comunidad de práctica orientada al uso de la matemática en la enseñanza de la ingeniería. *Innovación Eduucativa*.Vol. 13, número 62.

Horn, I. (2008). Turnaround students in High School Mathematics: Constructing identities of Competence Through Mathematical Worlds. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(3), 201-239.

Hong, J. (2010) Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher education*, 26 1530-1543.

Husu, J. (2007). Constructing Teaching as Identity Practice-Linking Teachers Individual minds to their School Communities. En M. Zeller Mayer y E. Munthe (Eds.), *Teachers Learning in Communities* (pp.45-60). Rotterdam: Sense Publishers.

Imbernón, F.(2012). La formación permanente a través de las redes. de las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado. *Revista Digital Wadi-red*, vol.2, número 3.

Klein, M. (2002). Teaching mathematics in/for new times: a poststructuralist analysis of the productive quality of the pedagogic process. *Educational studies in mathematics*, 50(1), 63-78.

Kumpulainen, K., Toom, A. y Saalasti, M. (2009). Video as a Cultural Landscape for Reflection and Identity Work in Teacher Education. En M. Cesar y K. kumpulainen (Eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings* (pp. 349-375). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK:Cambridge University Press.

Llinares, S. (1998). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas y procesos de formación. *UNO.Revista de Didáctica de la Matemática*, 17, 51-63.

López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Electrónica Sinéctica*, Julio-Diciembre, 1-17.

Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 8(2), 809-819.

Nasir, N. (2007). Identity, Goals, and Learning: The Case of Basketball Mathematics. En N. Nasir y P. Cobb (Eds.), *Improving Access to Mathematics: Diversity and Equity in the Classroom* (pp. 132-145). New York: Teachers College Press.

Núñez Rojas, M. A., Arévalo Vera, A., & Ávalos Davidson, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? (Spanish). *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 14(2), 10-24

Ocaña, A., & Luisa Reyes, M. (2011). Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas. (Spanish). *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 25(2), 143-158

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) e Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. INECSE (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid:INECSE

Parsons, T. (1964). La institucionalización de las ideologías. En I. Horowitz (1964). *Historia y elementos de sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Eudeba.

Sarama, J., Clements, D. H., Starkey, P., Klein, A. y Wakeley, A. (2008). Scaling up the implementation of a pre-kindergarten mathematics curriculum: Teaching for understanding with trajectories and technologies. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1, 89-119.

Sanz, M. (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. In *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: actas del congreso* (pp. 818-831).

Schliemann, A. D., Carraher, D. W., Brizuela, B. M., Earnest, D., Goodrow, A., Lara-Roth, S. et al. (2003). Algebra in elementary school. En N. Pateman, G. Dougherty y J. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 25th Conference of Psychology of Mathematics Education North America*, Vol. 4 (pp. 127-134). Honolulu, Hawaii: CRDG, College of Education, University of Hawaii.

Sfard, A. (1987). Two conceptions of mathematical notions: Operational and structural. En J.C. Bergeron, N. Herscovics, y C. Kieran (Eds): *Proceedings of the 11th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*.3, pp.162-169. Montréal, Canada: Université de Montréal.

Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. Walshaw, M. (2004). Pre-service mathematics teaching in the context of schools: an exploration into the constitution of identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 63–86.

Snyder, J. (1996). “Curriculum implementation”. En: Jackson, Ph. *Handbook of Research on Curriculum*. New York. MacMillan

Sperling, A. P. (2004). *Psychology made simple*. New York: Cía. General de ediciones S.A. de C.V

Van Dooren, W.; Verschaffel, L. y Onghena, P. (2003). Pre-service teachers’ preferred strategies for solving arithmetic and algebra word problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 27-52.

Vega, Guadalupe; Quijano, Álvaro.(2010)Comunidades de práctica y alfabetización informacional. *Ibersid*, 95-103.

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar* 2001, 47(1).

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). A. Kozulin (Ed.). Buenos Aires: Paidós.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 93, 213 -238.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Consentimiento Informado

1. Contexto de la Investigación

La presente investigación, titulada TRAYECTORIAS FORMATIVAS INFLUYENTES EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA PROFESIONAL DE FUTUROS PROFESORES, es desarrollada por _____ y guiada por la _____, en el marco de su Tesis _____ para optar al grado de _____

2. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación consiste en explorar las trayectorias formativas influyentes en la construcción de identidad profesional en futuros profesores.

3. Breve descripción del proyecto

El proceso de construcción de la identidad profesional de los futuros profesores mediatizada por procesos relativos a la experiencia, el aprendizaje y la participación en comunidades desde una perspectiva sociocultural ha adquirido importante relevancia como medio para explicar las interacciones que se dan al interior de sistemas de formación. Desde un enfoque cualitativo, de estudio de casos nuestra investigación utiliza técnicas

biográficas y reflexivas, para indagar en los futuros profesores su recorrido formativo y la proyección hacia su desempeño profesional.

4. Metodología

Para el desarrollo metodológico de la investigación hemos privilegiado técnicas e instrumentos métodos propios de una investigación interpretativa. En un primer momento pretendemos conocer el camino recorrido por los estudiantes en términos de las experiencias más relevantes de su vida que han influido en su elección como futuro profesor. Utilizamos cuestionario de caracterización para conseguir los datos de los participantes y biogramas como técnica de recolección de datos y así indagar en información relevante acerca de las trayectorias formativas que han sido directamente influyentes en la construcción identitaria de los futuros profesores

5. Solicitud de Participación

Los estudiantes que participan en la investigación lo hacen bajo su expreso consentimiento informado que firman y autorizan. Este documento presenta las directrices generales de la investigación, quien autoriza, conoce y acepta las condiciones de resguardo de información, confidencialidad y uso académico de la información que sea emanada de la investigación.

Al comienzo del curso donde se desarrollará la experiencia se les dará a conocer verbal y por escrito los objetivos y metodologías a utilizar y este documento asociado para su autorización.

Producto de la participación no se generan incentivos económicos ni de ningún tipo, así como, la participación en este estudio tampoco tiene asociado costos para los participantes.

Se recalca el carácter voluntario de la participación en esta investigación y el resguardo de información personal que pudiera identificar a algún participante.

Dadas las características del estudio los datos serán usados solamente en instancias académicas de investigación y aquellas propias de la divulgación investigativa.

6. Confidencialidad

La confidencialidad de los participantes será resguardada por las siguientes medidas

1. Los cuestionarios de caracterización contestado por cada participante, sólo serán conocidos por el cuerpo investigador y serán realizadas en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato.
2. Los biogramas serán desarrollados en un ambiente y disposición de los participantes que asegure que lo redactado sea solo conocido por el investigador.

En el análisis general de los datos utilizaremos una estructura de códigos para identificar la información que surja, su pertenencia al instrumento y el momento en que se realizó.

En la presentación de resultados se reservará todo posible indicio que permita una identificación posible como son lugares, instituciones, cursos, etc.

Asimismo, incluimos para los miembros del cuerpo investigador compromisos de confidencialidad que deben firmar y aceptar, de este modo resguardar identidad.

7. Acceso a los resultados de la investigación

Los participantes podrán consultar la información que ha generado en cualquier instante previa solicitud al investigador principal, quien se compromete a brindar cooperación y proponer vías para tal acceso.

NO se podrán hacer rectificaciones de la información emanada de los instrumentos una vez realizada la aplicación.

El investigador principal se compromete con cada participante a enviar el informe de investigación que se genere al final del estudio a los correos electrónicos institucionales respectivos, así también copia de los artículos de investigación que pudieran resultar del estudio.

8. Almacenamiento y resguardo de la información

Toda la información que se recabe de esta investigación estará siempre resguardada y a cuidado del investigador principal, quien destinará un estante en su oficina donde se guardará todo documento de la investigación doctoral.

Los transcritores o miembros del equipo que participen deberán hacer copias solo con fines específicos y una vez realizada su labor y respaldada en los equipos computacionales del investigador, borrarán todos los archivos que han generado.

Tanto este consentimiento, como los documentos impresos que se generen y sean necesarios utilizar se almacenarán por tres años a contar de la defensa del estudio, una vez finalizado el plazo se procederá a su eliminación de forma reservada.

9. Beneficios

No hay beneficios ni costos directos que asuman por su participación los sujetos a investigar.

En tal sentido creemos que la investigación produce más bien beneficios indirectos en sus participantes puesto que les permitirá reflexionar y comprender de forma holística el camino recorrido para ser profesor.

Así también, el hacer explícita su participación permitirá conocer cómo se desarrolla una investigación educativa, las etapas que intervienen y el diseño propuesto por el estudio, permitiendo en un futuro readecuarlo a fines personales en su desarrollo profesional.

10. Eventuales riesgos o molestias asociadas a la participación en las entrevistas

Si producto de alguna de las intervenciones en las que participen los investigados se genere alguna controversia o molestia el investigador principal deberá asistir a los participantes y actuar como conciliador buscando limar asperezas o eventuales molestias.

Así también en caso de afectar emocionalmente al investigado producto de alguna pregunta, reflexión o biograma que se realice el investigador principal procurará contener emocionalmente y brindará la asistencia requerida.

11. Compromiso

Por su aceptación los participantes se comprometen a:

1. Cumplir con el mayor compromiso y disposición al desarrollo de las actividades de este estudio.
2. Emanar información real en cada instancia que me sea solicitada y responder de acuerdo a mis concepciones, conocimientos y experiencias así también a utilizar mi lenguaje habitual al escribir, responder o reflexionar.
3. Participar en las tres actividades que generarán información para ser analizada.
4. Declarar que conocen los términos de este consentimiento informado, de los objetivos de la investigación de las formas de participación, de los costos implicados y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio.

Por lo cual se deja constancia en este instante que este documento (consentimiento informado) será firmado a dos copias, quedando una de ellas en manos del investigador responsable y la otra copia en manos del participante.

12. Contacto

Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de esta investigación, por favor contáctese con el investigador responsable, Sr. Rodrigo Enrique Panes Chavarría, Académico Departamento Ciencias de la Educación Universidad del Bío-Bío, fono 042-2463538, correo electrónico rpanes@ubiobio.cl.

Nombre del Participante	
RUT	
Teléfono o Celular	
Correo electrónico	
Fecha	

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la Investigación y acepto participar en ella.

Firma

Investigador Responsable

Rodrigo Enrique Panes Chavarría

Investigador Asociado

M_____

Anexo 2: Biograma

Cronología(Año, semestre, estación del año, etc)	Hecho(identificación de acontecimientos, sucesos y/ decisiones y una breve descripción de la situación que ha influido en tí como futuro profesor)	Contexto(es el medio donde surge la experiencia desde lo más próximo al sujeto hasta el ambiente sociocultural del hecho)	Evaluación (valoración atribuida en términos de escala al hecho descrito)

Anexo 3: Cuestionario de Caracterización

Estimado estudiante con el fin de recolectar información para el estudio en curso, te invitamos a completar el siguiente cuestionario. Los datos no requieren tu identificación personal, por lo cual esperamos que reflejen información verídica.

Marca o indica de acuerdo a lo solicitado:

1. Edad:_____
2. Sexo: Masculino_____ Femenino_____
3. Tipo de colegio de enseñanza media: Municipal_____ Particular subvencionado_____ Particular_____
4. Tipo de enseñanza cursada en media: Científico Humanística_____ Técnico Profesional_____ Otra_____
5. Promedio de notas enseñanza media:_____ Promedio notas matemática enseñanza media:_____
6. Puntaje PSU de ingreso a carrera:_____ 7. Puntaje PSU Matemática:_____
8. Lugar de preferencia de asignado a la carrera: _____ 9. Año de ingreso a la carrera:_____
10. Estudios universitarios anteriores: Sí____, cuáles_____ No_____
11. Menciona hasta tres razones por las que has escogido esta carrera: a)_____ b)_____ c)_____
12. Participación en organizaciones al interior de la universidad; Sí____, cuáles_____ No_____
13. Participación en organizaciones fuera de la universidad: Sí____, cuáles_____ No_____
14. Ayudantías académicas: Sí____, cuáles_____ No_____
15. Becas/Beneficios: Sí____, cuáles_____ No_____

16. Proyección laboral de acuerdo a tipo colegio: Colegios públicos____ Colegios particulares subvencionados____ Colegios privados____

17. Proyección laboral ejerciendo docencia: Enseñanza básica____ Enseñanza media____ Estudios superiores____

18. Proyección estudios de postgrado: Ninguno____ Magister____ Doctorado____

19. Nivel educativo del Padre: Básicos____ Medios____
Universitarios____

20. Profesión o actividad del Padre:_____

-

21. Nivel educativo de la Madre: Básicos____ Medios____ Universitarios____

22. Profesión o actividad de la Madre:_____

23. Comuna de residencia:_____

24. Experiencia Laboral en otras disciplinas: Sí____, cuáles____ No____

25. Experiencia laboral en otras disciplinas docentes: Sí____, cuáles____ No____

26. Trabajas actualmente: Si____, actividad____ No____