

# PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA, DE 4° Y 5° AÑO, DE TRES UNIVERSIDADES DE SANTIAGO DE CHILE, RESPECTO DE SU FORMACIÓN Y FUTURO PROFESIONAL

Jaime Martínez<sup>1</sup>

## RESUMEN

Este informe aborda las percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía, de 4° y 5° año, de tres universidades de Santiago, respecto de su formación profesional y la repercusión que esta podría tener en su desempeño laboral, considerando el nuevo escenario aportado por la nueva carrera docente implementada en Chile 2016. Para esto se empleó un cuestionario de autoaplicación, trabajado a través de matrices de análisis de textualidades, que, posteriormente, fueron interpretadas y descritas. Los principales hallazgos informan que temas como “acreditación universitaria”, “vinculación con el medio” e “investigación” no son manejados suficientemente por los estudiantes. Asimismo, sus percepciones son críticas respecto de las metodologías empleadas por los docentes universitarios en relación con el mundo de la escuela. No obstante, valoran (en el caso de dos de las universidades participantes) que haya prácticas tempranas que permitan constatar la vida de la profesión docente y la vocación profesional. En síntesis, el contraste con el mundo de la escuela lleva a los jóvenes a problematizar y discutir su formación, correlacionándola con el actual escenario de la carrera docente, su sentido y su proceso.

Conceptos clave: formación inicial, pedagogía, metodologías docentes, fortalezas y debilidades formativas, futuro laboral.

## PERCEPTIONS OF A GROUP OF 4TH AND 5TH YEAR PEDAGOGY STUDENTS FROM 3 UNIVERSITIES IN SANTIAGO OF CHILE, REGARDING THEIR TRAINING AND PROFESSIONAL FUTURE.

### ABSTRACT

*This report assesses the perceptions of a group of 4th and 5th year pedagogy students from three universities in Santiago, regarding their professional training and the repercussions that this could bring into their working performances, considering the new scenario provided by the latest teacher degree implemented in Chile during 2016. A self-applied questionnaire was conducted and its results were analyzed using a matrix of textualities and then they were interpreted and described. The main findings show topics such as university certification, links between the institution and the academic environment, and that researching is not handled*

---

<sup>1</sup> Universidad Mayor, Santiago, Chile. Contacto: [jaime.martinez@umayor.cl](mailto:jaime.martinez@umayor.cl)

*properly by students. Additionally, students have an unfavourable perception towards the methodologies used by academics related to the school system. Nevertheless, they appreciate (in the case of two of the participating universities) early professional internships that allow them to discover its functioning and to focus on their professional vocation. In summary, the differences between education studies and the school system make young students question and discuss their professional training, regarding the current scenario to become a teacher, its meaning and process.*

*Key Concepts: initial training, education, teaching methodologies, formative strengths and weaknesses, working future.*

## Introducción

La educación chilena, sus reformas y sus actores, han cobrado relevancia en los diversos escenarios de discusión pública y privada (Aziz, 2018), lo que, sin duda, no ha pasado inadvertido para aquellos que están formándose en la profesión docente. Hoy, como quizá nunca, existe mucha y variada información para la construcción de posiciones, reflexiones e imaginarios respecto del tema, lo que ha traído diversas expresiones públicas del profesorado y autoridades, que cuestionan los mecanismos y las propuestas en la materia (Galdámez, Montecinos, Campos, Ahumada & Leiva, 2018). En este escenario, se tensionan las percepciones de los jóvenes estudiantes de pedagogía, generando un clima enrarecido por la escasa información oficial, la que no siempre es discutida por las autoridades y académicos de las facultades de educación. Asimismo, la lectura de la realidad de la profesión docente va de la mano de las prácticas profesionales, espacio que les permite entrar en contacto con la realidad del mundo laboral y leer en clave crítica su preparación disciplinar, pedagógica y de competencias blandas.

Por otra parte, las escuelas de pedagogía de las universidades muchas veces no conocen las percepciones de sus estudiantes sobre sus procesos formativos ni como estos impactan en los campos escolares. Podría decirse que los elementos referenciales, desde los cuales los estudiantes construyen la realidad social profesional, van de la mano de la lectura diaria de la vida intra y extrauniversitaria (estilos docentes, posicionamiento social de los profesores, modelación profesional, formas y actualización de la enseñanza). No obstante, los campos escolares durante las prácticas aportan a la mayoría de los estudiantes una visión más crítica de la profesión, ya que, al entrar en contacto con los docentes de esos sistemas y sus culturas, se revelan realidades que muchos cuestionan. También, en muchos casos, en una revelación y un afianzamiento vocacional (Araya, 2014). Complementa este escenario, la situación de la carrera docente, tema que ha sido discutido en diversas instancias académicas y extracadémicas, y ante lo cual los estudiantes generalmente han manifestado un notable interés.

## Marco referencial

### ¿Por qué estudiar pedagogía?

Las razones por las cuáles un sujeto decide estudiar pedagogía, han sido estudiadas por muchos autores. En efecto, los estudiantes atribuyen valores intrínsecos o extrínsecos a las carreras por las que optan (Picazo, Montero y Muñoz, 2013). Los valores extrínsecos están relacionados con el pensamiento práctico, como es el caso de elegir una profesión por el dinero o el prestigio que implica en la sociedad; los intrínsecos se relacionan con los afectos del individuo, vale decir, con aquello que el individuo valora. En consecuencia, la elección de una carrera está fuertemente influida por los valores de la persona y por sus imaginarios. Según Marín (1976), estos valores pueden ser de tipo utilitario (dinero, por ejemplo); vitales (la salud física); estéticos (alguna rama del arte); intelectuales (ciencias, humanidades, tecnología); morales (referidos al bien y el mal) y trascendentales (en los que cabe la valoración de la filosofía y la religión). Por otra parte, los imaginarios encaminan hacia una forma de construcción de la realidad social, y, en consecuencia, a un tipo de lectura y respuesta ante el mundo (Martínez, 2014). Los jóvenes optan entonces por una carrera profesional o técnica de acuerdo con los valores e imaginarios que los movilizan, relevándose cuestiones personales, históricas, familiares y culturales (Daros y Tavella, 2002).

En el ámbito educativo se manifiestan interacciones constantes entre los más diversos elementos, como las personas que componen la comunidad, los paradigmas pedagógicos que se seleccionan, las estructuras organizacionales y administrativas, entre otros. Por consiguiente, se puede apreciar que la opción por una carrera de tipo educativo involucra valoraciones que podrían relacionarse con la adhesión a valores de tipo intelectual y moral.

No cabe duda de que, en la elección de carrera, se involucra también la autopercepción respecto de las habilidades que permiten al individuo proyectar los posibles resultados, tendiendo a elegir la profesión motivado por el posible éxito y por motivaciones externas. Diferente es la situación descrita por Cano (2008), quien relaciona la motivación intrínseca con aquellas actividades que, en sí mismas,

son la recompensa para el individuo. En este caso, el estudiante selecciona su profesión porque le produce placer aprender y laborar en determinado ámbito de disciplinas.

### Relevancia de la motivación por estudiar pedagogía

Es posible suponer que un estudiante motivado intrínsecamente y extrínsecamente por su profesión rendirá con más eficiencia en sus estudios. Por su parte, Soler y Chirolde (2010) constataron que la motivación profesional influye en el rendimiento académico de los estudiantes, porque conlleva actitud emocional positiva y una autoestima desarrollada, indicadores motivacionales fuertemente relacionados con el rendimiento académico. Entre las motivaciones o intereses de los estudiantes que optan por la pedagogía, Bartomeu (2007) destaca el deseo de trabajar con niños y/o jóvenes.

En Chile, el Ministerio de Educación y la Universidad de Chile (2005) llevaron a cabo un estudio en el que destacaron esta misma motivación, interés y gusto por enseñar a niños y jóvenes. En este estudio se menciona también, como elemento fuerte de interés, el deseo de contribuir a la educación, por el importante rol que ésta cumple dentro de la sociedad. Otro estudio, de Mizala y Romaguera (2001) releva que los estudiantes de pedagogía manifiestan una fuerte vocación por su carrera, frente a un porcentaje menor de estudiantes de otras carreras, que evidenciaron vocaciones no tan claras.

Hay antecedentes que muestran que aquellos docentes motivados intrínsecamente tienen mayor compromiso y eficiencia, que quienes lo están por motivos económicos, tradición familiar u otros (García, 2007), asunto que se complementa con lo que señala Moreno (2001), quien plantea que el ingreso a pedagogía se da mayoritariamente por intereses relacionados con las respectivas disciplinas a enseñar. Y plantea además que, por lo general, aquellos estudiantes que seleccionan la pedagogía como su opción son los que tienen menos posibilidades de ser aceptados en otras carreras más exigentes y valoradas. No obstante, existen otros factores, externos a las motivaciones de los estudiantes, que han irrumpido en el escenario tensionando la formación del docente y la vida de muchos jóvenes en estos días.

En cuanto al género, estudios (Sainz, López-Sáez y Lisbona, 2004) plantean que las mujeres eligen guiadas por motivos intrínsecos, en tanto que los hombres se inclinan más por motivaciones extrínsecas, cuestión que complementan Bravo, Falck y Peirano (2006) al señalar que, en Chile, la gran mayoría de quienes optan por pedagogía son mujeres.

### La construcción cultural de la profesión docente según los jóvenes.

La evidencia aportada por investigaciones recientes sugiere que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que puedan tener (Latorre, 2005, citado en Avendaño y González, 2012). Los mismos autores, citando a Parra, (2005), acotan que las condiciones de trabajo de los docentes chilenos son altamente demandantes y exigentes. Trabajan con escasos recursos, alta exposición a relaciones interpersonales con los diferentes agentes de la comunidad educativa, exigencias de alumnos, apoderados, directivos e instituciones de evaluación externa, lo que origina tensiones que pueden derivar en estrés y consecuencias dañinas sobre la salud de estos docentes y su desempeño laboral. En este escenario complejo, tener profesores más motivados con la pedagogía, para llevar a cabo la misión educadora, es fundamental, porque ello influye directamente en los aprendizajes de los alumnos.

### Los jóvenes docentes y el mundo laboral

Sin lugar a duda, a todo futuro profesional le inquieta conocer tanto las reales perspectivas laborales a las que puede acceder una vez finalizado su proceso formativo, como también qué tan preparado se encuentra para cumplir con las demandas del medio, ambos cuestionamientos válidos y recurrentes, incluso desde la perspectiva de un profesional novato. En este escenario, es importante analizar el rol de la universidad en la integralidad del proceso formativo, partiendo desde la reflexión frente a las necesidades particulares de este siglo. Definir cuáles son las necesidades no es una tarea fácil, pues depende de los conceptos de “persona” y de “sociedad” de los que

se es parte. Como tal, una determinada característica de la sociedad actual puede resultar deseable desde una óptica, pero problemática desde otra. Asimismo, la definición de lo que las instituciones educativas pueden hacer al respecto depende del concepto que se tenga de “educación”. Esta situación, lejos de limitar la acción de la universidad, la fortalece, pues provoca una necesaria discusión en torno a estos temas, haciéndola más dinámica, plural, crítica, libre. En una palabra: más viva (Gómez, 2010).

Lo anterior involucra un gran desafío, pues esta perspectiva y conceptualización debe necesariamente considerar las características del mundo laboral como escenario de inserción del profesional que las universidades están formando. Es necesario considerar que los primeros años de la carrera laboral de los jóvenes docentes están marcados por el paso desde el sistema de educación superior al sistema laboral, lo que tiene un importante efecto en sus vidas, marcando la continuidad o el abandono temprano de la docencia. (Ayala, 2014).

## Metodología

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía, de 4° y 5° año, de tres universidades de Santiago, respecto de su formación y futuro profesional en el contexto de la nueva carrera docente?

Objetivo general

Interpretar y describir las percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía de 4° y 5° año, de tres universidades de Santiago, respecto de su formación y futuro profesional en el contexto de la nueva carrera docente.

Objetivos específicos

1. Recoger las percepciones de los estudiantes de pedagogía de las universidades participantes en el estudio.

2. Interpretar las percepciones de los estudiantes de pedagogía de las universidades participantes en el estudio.
3. Describir las percepciones de los estudiantes de pedagogía de las universidades participantes en el estudio.

## Paradigma y diseño del estudio

El enfoque de la investigación es cualitativo; su paradigma es de tipo interpretativo y por tanto fenomenológico, ya que permite una aproximación a la realidad del otro mediante la interpretación y descripción de sus percepciones. Es decir, se busca el entendimiento e interpretación, reconociendo la subjetividad y valorando tanto los sentimientos como la razón (Ruiz, 2012).

Este diseño permite describir, analizar e interpretar lo que las personas, de un sitio o contexto determinado, hacen, piensan y sienten usualmente, así como los resultados de ese comportamiento, actuado bajo circunstancias comunes o especiales. Por otra parte, la micro etnografía provee una entrada al campo de investigación, con lo que es posible realizar el levantamiento de la información. Los datos recopilados se expresan mediante la descripción detallada de sus costumbres, creencias, patrones de conducta, historia etc., y luego se interpretan. El fin, entonces, es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido, pero sabiendo que esa será siempre una versión de la realidad. Así, el proceso de investigación es flexible, se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

## Sujetos de estudio

Se usó una muestra interuniversitaria, compuesta por 15 estudiantes de 4º y 5º de pedagogía de tres universidades privadas de Santiago de Chile, con acreditaciones de cuatro años, pertenecientes al CRUCH y destacadas en la formación de profesores. Del grupo de participantes, 8 son mujeres y 7 hombres, siendo su conformación producto de quienes demostraron interés en participar en el estudio. Se buscó obtener un variado espectro de miradas, lugares y procedencias, de modo que la información representara una variedad de percepciones



sobre la formación inicial docente. Las citas textuales que aparecen a lo largo del texto se codifican con “E”, que significa “estudiante”.

### Objeto de estudio

El objeto principal del estudio son las percepciones sobre la formación inicial docente de la que es objeto un grupo de estudiantes, y el escenario laboral enmarcado en la carrera docente como un proceso que da cuenta de las condiciones en que un estudiante es formado y ejerce su acto educativo como profesional de la pedagogía. Involucrados en este objeto de estudio están aspectos como: formación universitaria, relación universidad-campos escolares, evaluación del docente, formación inicial del docente, ambiente universitario, participación universitaria, etc.

### Instrumentos de recogida de información

De acuerdo con el tipo de información que se quería recabar, se diseñó una entrevista autoadministrada. Desde el punto de vista ético, la recogida de información estuvo respaldada por consentimientos informados. En cuanto a rigor científico, los instrumentos fueron validados por dos doctores en educación.

### Análisis de la información

Para los fines señalados se usaron tres matrices de análisis cualitativo (codificación abierta, axial y selectiva). Se estructuró la información a partir de categorías y textualidades relevantes extraídas de los cuestionarios de autoaplicación, agrupándolas en frecuencias positivas y/o negativas, y finalizando con las ideas fuerza, respecto de las cuales el investigador construyó sus primeras interpretaciones. Esta fue la forma en que se procedió.

1. Clasificación de los segmentos e identificación de los núcleos de sentido (en categorías de análisis a priori y emergentes), manteniéndose una estrecha cercanía con las manifestaciones expresivas y de contenido.

2. Interpretación, esto es, un proceso de asignación de significados y búsqueda de la profundidad de las categorías; cautelando la emergencia de subcategorías.
3. Diversas triangulaciones para analizar la coherencia de las descripciones que es posible construir desde las categorías y sentidos así identificados.

Acogiendo estas propuestas se procedió a analizar los datos mediante los siguientes pasos:

- Identificación y clasificación de los datos, en torno a las categorías, logrando un primer nivel de análisis en matrices, eminentemente descriptivo Triangulación entre actores para corroborar la información seleccionada.
- Triangulaciones de categorías entre escenarios y teoría, generando descripciones densas y un nivel comprensivo de análisis.

Ejemplo de matriz de codificación abierta

Categorías	Textualidades	Idea fuerza	Frecuencia

## Resultados

La investigación, la acreditación y la vinculación con el medio: implicancias formativas

Las percepciones de los estudiantes participantes reflejan un considerable interés y un conocimiento general acerca de la investigación, la acreditación y la vinculación con el medio, y, en ese mismo orden, decae el grado de comprensión acerca de las repercusiones de estos quehaceres universitarios en la vida y formación inicial docente.

La investigación, como ejercicio académico destinado a generar nuevos conocimientos, es vista por los estudiantes, como una práctica asociada al curso de metodología de la investigación, desde la cual han abordado la articulación de proyectos que se han transformado en trabajos teóricos y de campo, reflejados en tesinas y tesis. Asimismo, valoran las experiencias generadas en estas instancias, particularmente

el rigor científico, la validez experiencial de los temas levantados directamente en los campos escolares y los procesos de escritura académica como un activo profesional de gran nivel y utilidad para toda la vida.

Algunos de los entrevistados dicen que “se le da gran énfasis a la investigación, generando instancias para que los estudiantes realicemos nuestras propias aproximaciones, esencialmente en la tesina y tesis” (E8), o como un sistema que, “no solo debe ser formación, sino también un trabajo que resulte inspirador e invite a sus estudiantes al perfeccionamiento constante” (E4), transformándose con ello en “un aporte intelectual a la calidad con la cual se prepara a los futuros profesores” (E2), y que, por otra parte, al ser introducida tempranamente, podría permitir el desarrollo de competencias, que “pueden construir una visión horizontal, cotidiana a los estudiantes” (E9). Sin embargo, la potenciación de las prácticas investigativas, sus informes y resultados, deberían dar un paso más, para transformarse en conocimiento circulante entre pares, entre universidades y en congresos, generando una nueva cultura que vaya más allá de la evaluación puntual y del lento deceso de los informes en las estanterías de las bibliotecas. Debería constituirse en un activo con sentido, capaz de generar pertenencia autorreflexión y problematización constante del quehacer académico, pues lo que hay “es nulo, no se da a conocer (...); los grupos de investigación deben hacer público lo que construyen y no manejarlo de manera silenciosa” (E3). Es clave para ello el ejemplo que los docentes universitarios puedan aportar en esta materia, ya que, por otro lado, algunos estudiantes dicen “desconocer realmente sobre investigación docente” (E4). Desde una perspectiva complementaria, los estudiantes reconocen la utilidad científica de la investigación y manifiestan gran interés en participar en proyectos no necesariamente ligados a tesinas, tesis o tesis artículo.

### La acreditación de la universidad

Para los estudiantes consultados en este estudio, la acreditación, es un asunto cada vez más importante, que puede determinar incluso en qué casa de estudios hacer una carrera. Entre los nuevos requisitos que los estudiantes exigen aparece también la acreditación de la

carrera y el claustro de académicos que la sirven, lo que significa que las certificaciones entregadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) den cuenta positiva de infraestructuras, recursos, programas y capital humano. Dicho de otro modo, la casa de estudios acreditada es vista como garantía de una adecuada formación, al tiempo que repercute positivamente en la búsqueda de trabajo y en la obtención de beneficios y créditos, como el CAE entre otros. Sin ser la acreditación una actividad sistemática y contingente en la vida de los estudiantes, dado que se realiza cada cierto número de años, todos los participantes coinciden en su relevancia, toda vez que permite vivenciar una cultura de la calidad reconocida, que impregna sus actuaciones y genera un marco político y empírico que robustece el quehacer universitario, permitiendo tranquilidad, confianza y proyecciones, pues toda “acreditación es un medio de respaldo a la formación profesional, ya que significa que la universidad cuenta con parámetros adecuados que le permiten ser reconocida y validada” (E9), “entregando, un gran prestigio a la formación de profesores” (E11). Por lo tanto, los entrevistados mencionan que todas “las universidades no acreditadas le quitan valor al futuro laboral de cada persona” (E15), entendiéndose esto como una restricción al momento de salir a trabajar, pues una universidad no acreditada impacta directamente en los índices de empleabilidad y soporte de sus egresados.

### Vinculación con el medio

En cuanto a la vinculación con el medio, la mayoría de las percepciones de los estudiantes denotan y connotan un conocimiento vago e incluso errado sobre el tema. Solo uno de ellos pudo definirla adecuadamente en función de sus fines: “entidad, dentro de la universidad, encargada de realizar actividades que relacionen la universidad con el contexto exterior” (E3). Pese a que cotidianamente las universidades están desarrollando actividades de este tipo, los estudiantes no las identifican como tales ni mucho menos visualizan su fin estratégico. Hay una leve idea de que la vinculación con el medio se hace en interacción con la comunidad y el entorno; sin embargo, no se aprecian respuestas certeras que apunten a lo medular del asunto, como podría esperarse de estudiantes de cuarto

y quinto año de formación, que viven inmersos permanentemente en acciones de vinculación con el medio desde sus prácticas. Quizá la naturalización de estas acciones, sin una reflexión crítica, ni una definición conceptual u operacional, hace que ellas no impacten en los estudiantes, quienes centran su atención en lo concreto de su formación.

### La universidad y la formación de los estudiantes: roles y responsabilidades

Se puede inferir, desde las percepciones recogidas y analizadas, una visión positiva respecto de que estudiar en la universidad entrega herramientas sociales y aumenta el capital cultural, promoviendo así un desarrollo social. En general, los estudiantes de las tres instituciones participantes en el estudio concuerdan en que la educación, específicamente la obtención de un título profesional, guarda directa relación con más y cualificadas oportunidades de ascenso social y cultural, que puede permitir la participación, la proyección y el protagonismo en diferentes escenarios del desarrollo económico, político y cultural de un país. También, los mismos actores son capaces de entender que, dependiendo de la cultura contextual, estudiar en la universidad no siempre es un camino que asegura el éxito, ya que “hoy en día valen más las conexiones que una carrera” (E14). Es decir, la formación de pregrado no siempre garantizará el acceso a ciertas redes y a mayores beneficios, dejando en evidencia que los jóvenes profesores ven con bastante claridad el sentido estratégico de las influencias, reconociéndolas como otro mecanismo que podría facilitar el aprovechamiento de nuevas oportunidades, concomitantes con el desarrollo del proyecto vital. Otros participantes discrepan de estos planteos, al sostener que estudiar en la universidad no siempre es “para ser alguien en la vida, pues uno siempre será alguien, tenga o no un cartón” (E1).

En cuanto al rol de la universidad en su formación, los estudiantes coinciden en que debería centrarse en el desarrollo de habilidades blandas, aspectos valóricos y acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Asimismo, que debe ser crítica, influyente, constructiva, capaz de trabajar con y desde la comunidad, desafiante

en cuanto a metas y en el modo en que propone y acoge las ideas de los diversos actores universitarios. Por lo tanto, los sujetos de estudio asignan gran importancia a las competencias de inserción, al trabajo con otros y a la formación en valores profesionales sólidos que enmarcan un auténtico ejercicio de la profesión, pues la meta de la universidad debería ser “formar profesionales con valores, interesados en los problemas sociales y comprometidos con los niños y niñas de nuestro país” (E5). No obstante, reconocen que el proceso formativo no es solo tarea de la universidad, sino también de los estudiantes, quienes deben entender y comprometerse con sus procesos. Por lo tanto, “de nada sirven las posibilidades que se dan en la formación si el estudiante no les otorga relevancia” (E1). En tal sentido, son capaces de identificar lo que esperan de sus procesos formativos y de proyectarlos al mundo laboral, entendiendo los diversos niveles de responsabilidad que les competen en los cambios sociales, de los cuales deberán ser promotores y gestores. Destacan también el acompañamiento como una herramienta de conexión con la experiencia de docentes capacitados e idóneos, que debería modelar acciones integrales y de profundo contenido social.

Estudiar una carrera universitaria permite un mejor desarrollo social para los jóvenes, ampliando la visión de mundo, rompiendo paradigmas y promoviendo nuevas interacciones sociales con todo tipo de individuos, de diferentes capitales culturales y sociales y en un universo único. La universidad es una organización que funciona en la sociedad y genera impactos, tanto sobre las personas que laboran en ella, como sobre su entorno social y natural, razón por la cual genera en los jóvenes un cambio relevante en su vida, modificando su noción sobre la vida (Domínguez-Almansa y López, 2015). Las universidades del mundo se apoyan en la interdisciplinariedad y en la transdisciplinariedad para proporcionar una visión amplia e integral del mundo con saberes múltiples a sus estudiantes, relacionando el conocimiento con la realidad. Como tales, son un espacio privilegiado para el aprendizaje en la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional del diálogo entre el arte y la ciencia, lo cual es beneficioso, ya que genera un desarrollo integral y aumenta el capital cultural, proporcionando mayores herramientas para el desarrollo social de los jóvenes (Chávez y Jaramillo, 2014).

Por consiguiente, y leyendo el sentido de las percepciones de los participantes, una universidad debería romper con los prejuicios, favoreciendo relaciones con todo tipo de personas, generando diálogos e intercambios, poniendo en el centro los aspectos éticos, afrontando los problemas, conociendo la realidad, respetando, colaborando, vivenciando y desarrollando la reflexión, el estudio y el sentido mismo de la vida. Junto con esto, toda universidad debería promover una formación valórica sólida, enfatizando el respeto, la igualdad y la tolerancia que llevan a tomar conciencia de los problemas actuales con un sentido de responsabilidad social, capaz de estimular la misión y propósito de sujetos generadores de cambio. Por lo tanto, acceder a una carrera universitaria es más que conseguir un título. En la universidad los futuros docentes incorporan conocimientos y competencias útiles para enfrentar los desafíos del siglo XXI, buscando al mismo tiempo producir nuevos conocimientos.

### La universidad y la formación de los estudiantes: lo que consideran más relevante

A partir de las percepciones, se puede colegir que la importancia de la formación universitaria puede ser analizada en dos grandes áreas: una acerca de la facilitación del conocimiento y el equipo humano que lo realiza, y otra desde las vivencias propias de cada estudiante y relacionadas con el mundo académico. Tanto autores como estudiantes hablan del acto de enseñar, coincidiendo en que el enseñante deja una huella en la formación, ya sea por su habilidad pedagógica o por su nivel emocional y compromiso frente a sus estudiantes. La segunda área se relaciona con las experiencias propias. Algunos estudiantes respondieron desde situaciones muy personales que no se pueden generalizar, por ejemplo: intercambio internacional, embarazo, premios, repetición de curso, prácticas tempranas. En consecuencia, la vida universitaria y su formación abren diversos caminos que, en muchos casos, constituyen una experiencia única.

Por otra parte, se valora al docente en cuanto a su disposición para acercar a los estudiantes al conocimiento desde metodologías agradables, activas, motivadoras y constructivas (Trujillo y Gutiérrez, 2010). Por esta razón, los estudiantes señalan que escuchar la verdad

que se da en las cosas y en el trato con las demás personas debe ser el criterio epistemológico para enseñar humanidades. No existen fórmulas ni recetas para la enseñanza de las humanidades; solo hay caminos por recorrer (Osorio, 2015).

También, los jóvenes participantes, relevan al equipo docente como lo más importante en su formación, pero, a la vez, mencionan que sus propias experiencias personales, tanto en las actividades prácticas como en las teóricas, han posibilitado una formación con sentido que está marcada por las vivencias. Por otro lado, destacan las variadas actividades y sus relaciones con otros actores del mundo universitario como aspectos clave que han aportado a la confirmación de su vocación. Por consiguiente, una formación de excelencia, que refleje estas percepciones, requerirá la consideración de una serie de variables, no necesariamente de infraestructura o presupuesto, sino de la seriedad del proyecto educativo y cómo este puede ser percibido por el estudiantado. De igual modo, según lo mencionan los entrevistados, la casa de estudios debe estar preocupada de validarse tanto nacional como internacionalmente, para dar confianza y respaldo a sus estudiantes cuando salten al mundo laboral. Es fundamental que el estudiantado se sienta parte e identificado, constatando que la universidad está con él realmente, alejando el imaginario de “cliente” que suele manejarse en la actualidad.

Un aspecto fundamental para la validación y seriedad de una casa de estudios es mantenerse vigente. Los hechos actuales requieren que el lugar, el espacio y la construcción epistémica del proyecto institucional estén siempre en correlación con el mundo entero, por lo que es fundamental considerar los sucesos, las nuevas tendencias, los desarrollos y la vanguardia. En los documentos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), convocada por la UNESCO, y en las comisiones de seguimiento de dicha Conferencia hubo sugerencias valiosas acerca de cómo afrontar los desafíos más urgentes, por ejemplo la actualización permanente de los profesores, de los contenidos y del currículo; la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje; la traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas; la modernización de los sistemas de gestión y dirección, y la integración y complementación



de la educación pública y privada, así como de la educación formal, informal y a distancia (López, 2008).

Una universidad no debiese generar el simple conformismo en un estudiante, sino una satisfacción con lo aprendido, con la formación recibida y con la línea académica en que se basa la enseñanza, pues, como afirma uno de los estudiantes, “considero que la formación recibida desde el aula hasta el pasillo puede ir sumando de manera positiva” (E5). Reflexiones como esta denotan interés no solo por el aprendizaje, sino por el énfasis que debe darse a los aspectos relacionales con los estudiantes y sus mundos. Es decir, no se trata solo de impartir los conocimientos dentro de las aulas y en los horarios designados, sino de generar lazos y comunidad, en los que el conocimiento sea transmitido de manera natural. Acerca de aspectos prácticos que preparan al estudiante para enfrentarse al mundo profesional, minimizando la sensación de abandono y deriva de muchos al momento de insertarse en su primer trabajo, uno de los entrevistados señala: “en mi formación profesional, faltaron aspectos clave, siento que tendré que perfeccionarme en otros lados, tomando estudios por fuera” (E9). Esto puede dar la impresión de un egresado temeroso, que siente que, al enfrentarse al mundo laboral, debiese saber todo acerca de las tareas que deberá desempeñar, pero nunca será así. La casa de estudios, entonces, debería abordar elementos como: preparación psicológica, confianza, actitud y consejos prácticos. Es decir, “debe existir una formación completa y transversal en los campos de la educación, incluyendo aspectos de otras áreas u otras disciplinas” (E10), formando a la persona no solo para desarrollar una tarea, sino para mejorar la sociedad.

Preparar a los futuros docentes, tanto en los conocimientos técnicos como en la seguridad para enfrentar el nuevo escenario, es un imperativo. Difícilmente un estudiante podría egresar y titularse de la universidad teniendo conocimiento absoluto en todos los temas; pero las casas de estudio deben hacerse cargo y formarlo, pues, como menciona uno de los participantes, una formación deficiente “podría repercutir de mala manera si se encuentra con vacíos en la formación, tanto en lo profesional como en lo social” (E4). No obstante, encontrarse con vacíos y desconocimiento es una realidad,

sobre todo en los primeros años de ejercicio. Dar con la solución a este asunto no es la cuestión, sino saber cómo buscarla.

Se debe considerar también, que, en este tiempo, una casa de estudios debe ser un lugar de inclusión, un lugar con las puertas abiertas y que no discrimine, donde se construyan las bases de la escuela del futuro, aquella que se construye desde la aceptación de la diversidad y los derechos humanos. En este sentido, son iluminadoras las ideas de Infante (2010) referidas a que, en la actualidad, se observan cambios significativos en la configuración de los establecimientos educacionales y sus participantes. Un gran número de sujetos, que habían sido tradicionalmente excluidos del sistema educacional regular, han ingresado a éste, dejando atrás la idea de que las aulas de clase estaban constituidas por un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a habilidades, raza, género, lenguaje, estructura familiar, entre otros marcadores de identidades.

Reafirmando lo anterior, llaman poderosamente la atención las percepciones que han manifestado las educadoras de párvulos, en cuanto a cómo la universidad ha contribuido en su formación. De las opiniones recogidas destaca principalmente la posibilidad de vivir experiencias de prácticas desde el primer año, para conocer mejor lo que significa ser “educadora de párvulos”. Las diferentes modalidades curriculares y sus dinámicas en la enseñanza de los párvulos es también una opinión recurrente. Igualmente, relevan la adquisición de buenos referentes teóricos acerca de la educación parvularia, unidos al hecho de tener buenos docentes, comprometidos, responsables y motivadores, es decir, contar con un buen equipo de académicos. En consecuencia, enfatizan que la universidad ha contribuido con entregar muy buenas tutorías y ayudantías, que han permitido conocer más y mejor la misión de un docente y la responsabilidad que tiene para con los demás. Otro aspecto relevante son los conocimientos específicos de artes visuales, que ayudan a enfrentar de mejor modo la enseñanza artística, valorando a los profesionales de disciplinas artísticas que han orientado de muy buena forma el desarrollo profesional y la construcción de modelos adecuados para ese fin.

## El currículo de formación, las prácticas y el futuro empleo

Tal como se mencionó, los estudiantes participantes valoran las prácticas y las consideran esenciales para su formación profesional, al permitirles conectar la enseñanza de las aulas universitarias con el mundo de la escuela. Señalan que es importante que sean consideradas desde primer año, pues muestran la realidad y les confirma la vocación por la carrera seleccionada. Asimismo, originan una participación constructiva y un desarrollo crítico autónomo del estudiante, al confrontar situaciones problemáticas mediante la complementación y aplicación de los conocimientos teóricos y el despliegue de experiencias en su desarrollo curricular (Sayago y Chacón, 2006). Se puede inferir de esto y en relación con la información aportada por los estudiantes, que el contacto con la realidad profesional origina un nivel profundo de experiencias que, en la mayoría de los casos, implica un afianzamiento de la vocación, un mayor compromiso y una relación de causa y efecto entre lo aprendido en clases y la puesta en práctica. Constatar directamente que las largas horas de estudio tienen un sentido mayor puede ser una vivencia muy significativa. En consecuencia, los procesos de prácticas profesionales generan dinámicas de trabajo y de relación con el mundo laboral, altamente incidentes en la futura vida profesional. Castellano, Díaz y Peña (2016) mencionan, en un estudio hecho en Venezuela, que las prácticas profesionales generan actitudes y destrezas necesarias para la labor futura, ayudando a la identificación con la casa de estudios, pues están representando a sus universidades en el campo escolar, al igual que permiten el autoconocimiento de posibles debilidades que no pudieron verse en el aula universitaria. De esta forma, la experiencia latinoamericana también confirma que son instancias necesarias, y que “deben de hacerse naturales a los planteles universitarios, pues es el lugar que nos permite identificarnos si realmente deseamos ser docentes” (E4), ya que “lo esencial se ve en la práctica, es la realidad misma la que pone en cuestionamiento nuestra vocación” (E13). Además, implica el ejercicio de habilidades blandas para el trabajo con los actores sociales con los que deben desenvolverse y motiva a seguir aprendiendo y trabajando por un mundo mejor. Es decir, el ejercicio eficaz de aprender-observando y haciendo, cobra plena vigencia. De este modo, queda en evidencia

que participar en prácticas desde primer año es clave para que los jóvenes y futuros docentes puedan ser gestores y responsables de sus aprendizajes, buscando soluciones acordes a lo que se aprendió en el aula, pues, como señala (E15), “ayuda a contextualizarse mejor con las dinámicas del aula”. Cortéz y Montesinos (2016), narran la experiencia de un grupo de estudiantes de primer año de una carrera de pedagogía que aportan a la reflexión en cuanto a generar la sinergia suficiente para que, en el centro de práctica, los estudiantes y los docentes de la universidad sean capaces de generar el conocimiento necesario para una buena labor pedagógica, además de enfatizar que, establecer este tipo de aporte, hace que los practicantes tengan ideas claras sobre su vocación docente. En este sentido, algunas de las estudiantes entrevistadas declararon que las prácticas “son muy tardías” (E9), lo que revela que no todos los planteles tienen preocupaciones y planes similares en esta materia, redundando en moratorias para la entrada al campo, que impactan directamente en la vida profesional de los futuros profesores, lo que podría incidir en la continuidad de los estudios.

Según Correa-Molina (2011), para que la práctica sea una instancia de desarrollo curricular deben darse dos condiciones: una concertación entre el medio escolar y el universitario, y dispositivos de acompañamiento eficaces para el estudiante, en especial si éstos están acompañados de formadores preparados para asumir ese rol. Es decir, no dejar solos a los estudiantes en su proceso, ya que son problematizados en ambos escenarios: el académico y el ejercicio profesional. Por lo tanto, los estudiantes destacan que ha sido positivo tener prácticas tempranas como un medio para vivenciar el mundo de la escuela y comprobar la vocación, es decir, critican que las prácticas estén puestas tardíamente en la malla de estudios, dificultando los procesos de inserción y la construcción de saberes en correlato con la teoría, lo que no permitiría “darse cuenta sobre la vocación, y si es la necesaria para estudiar pedagogía” (E7).

### Metodologías y didácticas de los docentes universitarios

Como idea central, se puede colegir que la manera cómo los futuros docentes son formados puede impactar en su desempeño profesional

y en el proceso de aprendizaje de sus alumnos futuros. Según Vezub (2007), la formación integral de los educadores será de mayor calidad si éstos mantienen una cercana relación con profesionales experimentados con la realidad educativa, es decir, que estén en contacto permanente con las salas de clases y entornos educativos desde los inicios de su formación. Si son educados dentro de un contexto teórico-/práctico, las metodologías y didácticas aprendidas podrían ser replicadas en un futuro contexto laboral, afectando positivamente los aprendizajes de sus alumnos de forma significativa. Vivimos en un mundo global, en el que tenemos acceso a múltiples y variados recursos que facilitan la enseñanza y la adquisición de contenidos, pero, para que éstos sean realmente significativos, los docentes universitarios deben emplear variadas técnicas de transmisión de conocimientos, con la finalidad de motivar y hacer más viables la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con esto, la mayoría de los estudiantes entrevistados respondió que las didácticas y las metodologías son incidentes en sus aprendizajes. Un profesor que sepa utilizar técnicas apropiadas, de acuerdo con la realidad del aula, probablemente será recordado como un docente motivador. Es decir, si el docente se preocupa de transmitir sus conocimientos mediante metodologías actualizadas y prácticas, el aprendizaje de sus alumnos será significativo y posiblemente replicado por ellos mismos. Es clave entonces que, en la formación de futuros profesores, los docentes formadores trabajen la teoría y la práctica, e innoven en sus formas de enseñanza cambiando el paradigma del modelo conductista. Hoy son los estudiantes quienes deben aprender a aprender, y el docente debe ser el guía facilitador que entregue las herramientas necesarias para hacerlos partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

En ese contexto, cobran sentido algunas de las percepciones de los participantes acerca de cómo ven el impacto de las didácticas y metodologías empleadas por los docentes, y cómo éstas se relacionan con sus actitudes y su motivación por aprender, puesto que “la forma como un docente enseña, motiva al estudiante” (E7), sobre todo si sabe, creativamente, “utilizar diversos recursos pedagógicos que faciliten la adquisición de contenidos” (E12), lo que significa que “la

teoría y praxis deben ir de la mano en el proceso de enseñanza” (E4), y no solo ser simulacros sin sentido.

Enseñar mediante ejemplos, motiva al alumno para mejorar sus prácticas docentes futuras; es decir, que pueden ser replicadas. No obstante, existe una crítica hacia aquellos docentes que aún enseñan mediante el modelo conductista, enfocándose solo en contenidos teóricos, relegando a un lado la práctica, lo que es una inadecuada combinación en el ámbito de la enseñanza. Otros entrevistados, aluden a cómo la (des) motivación y poca organización del docente, influyen en el clima de la sala de clases y en el conjunto de estados y procesos internos de la persona, que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada, y que se caracterizan por la motivación, el interés por estudiar la disciplina, la fijación de metas claras por cumplir, la perseverancia y la necesidad de aprender (Montilco, 2004).

En definitiva, motivar a un estudiante es orientarlo hacia una dirección con el fin de lograr los objetivos propuestos. Estimularlo mediante didácticas y estrategias pedagógicas incidirá en hacerlo partícipe de la clase, y quizá quiera seguir aprendiendo. De modo que la relación entre la motivación y las metodologías de enseñanza comienza con la necesidad de reflexionar acerca de la vida en el aula, para lo cual el docente debe convertirse en motivador de los procesos de acción y reflexión cooperativos, de indagación y experimentación, en los que aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar la comprensión de sus estudiantes y, a su vez, desarrolla su propio entendimiento (Palomares, 2007).

Complementando, un grupo pequeño de entrevistados menciona que la metodología y la didáctica “que enseñaron algunos docentes fue significativa” (E3), enfatizando que “el hecho de utilizarlas o rechazarlas depende netamente del contexto en el cual se deba hacer uso de ellas” (E3). Esto demuestra un nivel de madurez y compromiso profesional mayor, por cuanto se discrimina profesionalmente la pertinencia de las metodologías, aclarando que la demostración y aplicación de estas no es falencia ni virtud exclusiva del docente universitario, sino del sentido crítico de la lectura que

el profesor hace de su entorno en cuanto a cuándo, cómo y por qué usarlas. Se puede concluir que, para que los futuros docentes sean guiadores y facilitadores del aprendizaje, deben ser motivados a proponer diferentes estrategias metodológicas a sus alumnos, instarlos a superarse y a innovar en sus didácticas. Aquello será el único modo de cambiar el paradigma conductista por uno participativo, de acción y reflexión.

### El desafío social y cultural de los jóvenes docentes

En correlato con los párrafos anteriores, los entrevistados orientan sus percepciones en dos direcciones: unos plantean que el desafío social y cultural del estudiante universitario está centrado en su formación académica; es decir, en el manejo solvente de lo disciplinar, en las didácticas que harán posible enseñar lo que se sabe y en la investigación como fuente permanente de problematización crítica acerca del quehacer profesional. La otra orientación, y que aparece con mayor frecuencia, se refiere a cómo hacer frente a la multiculturalidad, la inclusión y la integración. Mencionan también que se debe ser un aporte en términos valóricos, ser activo socialmente, participar en la reflexión y análisis de la contingencia nacional.

También es significativa la percepción de las responsabilidades profesionales que corresponden a los docentes, y que los jóvenes participantes manejan como imaginarios culturales de cómo debería construirse la realidad social de la profesión. Expresiones como; “estar preparado para actuar frente a las situaciones de la sociedad de hoy, donde podemos observar que vivimos en un país multicultural” (E2), o “hacer frente a la contingencia, sin caer en la utopía, pero con la convicción de ser un agente de cambio” (E7), reflejan una lectura rigurosa de los signos de la vida y los tiempos, y evidencian interacciones profundas con el entorno y sus hechos. En otras palabras, los estudiantes de pedagogía han construido un nivel de interacción y recursión desde el cual mantienen un diálogo permanente y actualizado con otros actores de la realidad política y profesional, para contestar, fundamentar y proyectar sus acciones de futuro, dado que es muy necesario “tener una mente abierta a nuevas posibilidades y estar siempre informado, ser parte de las redes y activo

socialmente” (E5), para “poder construir un pensamiento crítico-social sobre la realidad educativa de nuestro país” (E11), lo que podría incidir positivamente para “cambiar lo que está pasando y poder ir generando instancias de diálogo, aceptación y tolerancia” (E9).

### La escuela y sus actores: la cultura del espacio laboral

Considerando la formación integral como uno de los pilares esenciales en el pregrado de un docente, se hace indispensable detenerse y analizar las implicancias de esta idea en nuestra sociedad actual. En estos tiempos, en que se reclama una educación sin lucro y de calidad, la universidad debe y requiere plantearse la formación de un docente como una empresa de excelencia. Por lo tanto, solo un profesional de la educación con todas las herramientas en su equipaje puede proporcionar bases sólidas al alumnado. Desde hace tiempo estas nociones han sido consideradas y pensadas por investigadores, en el marco de un análisis crítico de lo que pasa en el aula y de disciplinas como la didáctica universitaria, con el propósito central de superar la condición de profesores intuitivos y avanzar hacia formadores responsables de la calidad de los aprendizajes, porque es fundamental que los profesores estén atentos a sus prácticas para constatar lo que definitivamente funciona e innovar para no caer en lo acostumbrado (Sánchez, 2014).

Estas apreciaciones son las expresadas por la mayoría de los futuros docentes, quienes, de igual modo, expresan temor de no poder responder cabalmente a los requerimientos integrales de sus alumnos. Otros manifiestan que, de ser necesario, perfeccionarán sus conocimientos para desempeñarse cada día mejor. Las percepciones recogidas, en su mayoría, denotan el gran interés por alcanzar la excelencia en su labor y en el conocimiento de las políticas públicas, sobre todo aquellas leyes que promueven incentivos vinculados con la evaluación integral de la calidad de la educación, por ejemplo, la Ley 20.213.

En este contexto, es importante no perder de vista el objetivo de que los docentes son fundamentales en la formación de los ciudadanos, siendo por esa condición actores relevantes y generadores



de cambio cultural. Cruz (2017), señala que las instituciones escolares necesitan plantearse espacios públicos democráticos, en los que tenga expresa cabida el compromiso de involucrar e incentivar en los alumnos el sentido de la participación social, humanística y cívica, y donde se asuma que, al ser ciudadanos, deberán ser conscientes de las obligaciones y derechos necesarios para la construcción de una sociedad más democrática, solidaria, justa y libre.

En otro ámbito, las percepciones de los jóvenes también dan cuenta de la socialización y la innovación; así, expresiones como: “espero poder aportar en la educación inicial en las niñas y niños por medio de experiencias de aprendizaje que sean significativas” (E8), y “consolidar la apropiación de diferentes técnicas artísticas y desarrollo de procesos creativos” (E13), es decir, elevar el “interés por una formación lúdica y artística” (E6), ponen de manifiesto el valor de la educación artística, que las educadoras de párvulos y algunos otros estudiantes entrevistados valoran como un espacio para la educación de la sensibilidad estética y la cultura visual de niños y niñas.

### Transformar el mundo laboral y liderarlo

Transformar el mundo laboral y liderar sus cambios es un tema que a ninguno de los entrevistados dejó indiferente, existiendo muchas miradas para desarrollar los roles que les cabrían en esas acciones. Los estudiantes coinciden en que el trabajo colaborativo y en equipo es la solución más viable. Esto se puede reconocer en percepciones como “llegar en conjunto a soluciones, siendo lo principal trabajar en conjunto” (E5), ideas que surgen como un desafío que moviliza al cambio, a la transformación y a la inauguración de un nuevo estatus para la escuela.

Trabajar en conjunto favorece y puede “propiciar el diálogo y la participación entre todos los profesionales que conformen el equipo, con el fin de ejecutar un trabajo mancomunado” (E9). En relación con esto, queda claro que los equipos de trabajo tienen cada vez un papel más fundamental en el funcionamiento de las organizaciones, transformándose en un factor crucial para su efectividad. Todo apunta al liderazgo del equipo de trabajo y la generación de soluciones en

conjunto. Se habla de “promover instancias de reunión, reflexión y creatividad que fueran manteniéndose constantes en el tiempo” (E3), pues a medida que aumenta la presencia de equipos en las organizaciones, con un impacto de liderazgo positivo, estas aumentan su productividad. Por eso algunas percepciones se refieren a que “en conjunto con la escuela se pueden detectar las debilidades a las que se deben enfrentar” (E11). Además de que, en el equipo de trabajo, “se deben poseer ciertas cualidades generales para las diversas situaciones que se presenten” (E9), vale decir, todo se debe hacer con un enfoque de entendimiento capaz de influir en los procesos y el rendimiento del equipo, consolidándose en aprendizajes que facilitan la adaptación a través de las diferentes etapas de su desarrollo. De este modo, y desde las percepciones de los participantes, el liderazgo compartido se entiende como el proceso dinámico e interactivo entre los miembros de un equipo, cuyo objetivo es dirigirse unos a otros para lograr sus metas, las de la organización o de ambos.

### Debilidades y fortalezas de la formación universitaria

Ingresar al mundo laboral genera mucho estrés y sentimientos de angustia en los jóvenes, por las implicancias sociales de dar un paso a un nuevo mundo, en muchas ocasiones desconocido. Esta experiencia, en muchos casos, significa para ellos actuaciones plenas de responsabilidades, obligaciones y acciones que, sin embargo, en algunos casos son acompañadas por guías o tutores mientras duran los procesos de inserción al mundo laboral. No obstante, existen preocupaciones, que se leen en clave de debilidades, generadas por la universidad desde sus procesos formativos, tales como: “carencia del conocimiento de estrategias didácticas a aplicar con los niños y niñas, así como de herramientas necesarias en nuestra profesión, como el manejo de la voz” (E2); “no he desarrollado las competencias necesarias en el área de evaluación” (E5); “he interactuado poco en aula, por lo que no me siento preparada” (E10). Ante esto, los jóvenes construyen autopercepciones, como depositarias de las deficiencias de la universidad en sus procesos formativos y que se reflejan en temores concretos: “que mi formación profesional no sea suficiente para poder desarrollarme laboralmente” (E7); “desilusionarme de la pedagogía, ya sea por los ambientes de trabajo o por estar sola en la

transformación de la educación inicial” (E6); “no estar preparada en conocimientos para una buena práctica de la labor docente” (E11).

El modo como se enfrenta un joven al mundo profesional está supeditado a dos aspectos principales: el primero, el bagaje formativo obtenido en su proceso de formación total, sujeto en gran medida a la calidad institucional y a su propia capacidad para integrarlo a su conocimiento y práctica, lo cual incluye aspectos cognitivos, habilidades y competencias. El segundo, la propia personalidad del joven profesor que, como eje único y distintivo, será el lugar desde el cual aborde las nuevas situaciones o escenarios. Por lo tanto, es normal que todo joven que ingresa por primera vez al mundo del trabajo sufra de estados de inseguridad, vacilación y angustia, tanto por las dudas sobre el conocimiento que trae, por su personalidad, por los cuestionamientos y dudas propios de su capacidad para enfrentar positivamente esta nueva realidad, y por la carga de responsabilidades que ella implica.

Por eso, es posible esperar que un joven exprese sus dudas, cuestionamientos y temores personales cuando se le consulte sobre sus debilidades al enfrentar el mundo laboral. La mayoría de los jóvenes que participaron en la investigación establecen o reconocen, en mayor o menor grado, que para enfrentar el mundo laboral hay aspectos de su personalidad que no le permiten hacerlo con tranquilidad, ya que sienten que sus principales debilidades están relacionadas con alguna de sus dimensiones integrativas: “mi nerviosismo latente aparece en algunas ocasiones cuando me dirijo a pares” (E3), lo cual es expresión de debilidad en la capacidad para comunicar a otros ideas y opiniones propias; por otra parte, otro joven expone que reconoce “un escaso desarrollo en su capacidad de debatir, fundamentar sobre una postura y defenderla” (E5). También, los sujetos expresan su “miedo a perder la motivación, por lo cual nos esforzamos por motivarnos y podemos perder el foco” (E8), o el temor a “frustrarme por no poder lograr lo que deseo junto con los niños” (E6).

En el aspecto “cordialidad laboral”, se presentan temores sobre las capacidades propias para confrontar e integrar equipos de trabajo: “mi personalidad tímida y mi forma de trabajar quizá no concuerde

con mi equipo de trabajo” (E9). En referencia a la disposición a nuevas experiencias, se exponen los temores a fallar debido que se “tiene poca seguridad” (E2), o, en otro caso, “mi inseguridad frente a algunas situaciones, a pesar de que sé no estoy equivocada” (E12), o la disposición negativa a “enfrentar situaciones difíciles con los adultos, como por ejemplo enfrentar conflictos con las familias, y el manejo del estrés son aspectos que me podrían superar” (E4). También se puede ver que existe intranquilidad ante la obtención de buenos logros profesionales, porque “idealizo bastante, por lo mismo me suelo apartar un poco para no dejarme llevar” (E15).

Un aspecto muy relevante, que permitiría a los sujetos desarrollar con satisfacción su profesión docente, es que en los rediseños curriculares se consideren dimensiones relacionadas con el fortalecimiento de lo afectivo, lo psicológico, las debilidades etc., de forma que puedan enfrentar el mundo laboral y las nuevas responsabilidades personales y sociales con menos angustia y estrés.

El cuestionamiento vocacional es natural en todas las carreras universitarias, aún más, si se va a tener la responsabilidad sobre otros. En pedagogía no sucede distinto. Siempre son variados los cuestionamientos frente a una carrera que implica conocimiento, motivación y vocación. Variadas percepciones grafican de manera detallada los principales temores de los estudiantes de pedagogía de cuarto año.

El universo de respuestas que se ha recogido da a entender, en primera instancia, que uno de los principales temores que emanan de los estudiantes se relaciona mayormente con el miedo a perder la motivación o vocación respecto de la carrera escogida, puesto que se puede “caer en el trabajo fácil y no pensando en los estudiantes” (E3), lo que evidencia una genuina responsabilidad y compromiso con los estudios universitarios; o “perder la motivación y el cariño hacia lo que se ha estudiado” (E3), que se puede leer como la pérdida del afecto y el amor a lo que se estudia y sus contextos. Asimismo, el temor a la desmotivación puede estar relacionado con la evolución del sujeto escolar, pues hoy los estudiantes ya no son sumisos como antes, cuando obedecían las órdenes de sus padres o profesores. Hoy,

por el contrario, tienen mayor participación y voz respecto de los saberes, es por eso que el rol del profesor debe ser performático, actualizado y un activo agente de cambio (Bustamante, Grandón, Lapo y Oyarzún, 2016). Otra cuestión importante que se puede generar del análisis de las textualidades se vincula con no manejar adecuadamente los conocimientos, o que la formación profesional no sea suficiente para poder desarrollarse en su área de trabajo, acentuando el temor al fracaso. Si bien durante la etapa universitaria la pedagogía se encuentra mayormente idealizada, a medida que existe el acercamiento a las prácticas docentes se genera un crecimiento personal y profesional, surgiendo así el afianzamiento y consolidación de lo aprendido. No obstante, puede surgir también la desmotivación, puesto que la carrera docente se encuentra sujeta a variados cambios subjetivados por el empleador, y que, a pesar de la legislación y el marco regulatorio, existen aún malas prácticas en los establecimientos que van mermando la vocación del magisterio. Si existe temor frente a lo desconocido, a fallar y a equivocarse, sería de suma utilidad poder enfrentar a los estudiantes de pedagogía a diversos escenarios de la docencia, como la resolución de conflictos en el aula, metodologías para la inclusión, acceso a escuelas en contextos deprivados, entre otros. De este modo, cada estudiante sabría que, pese a que puedan existir adversidades en el contexto de su labor, se puede ejercer una buena pedagogía más allá de la vocación.

Asimismo, es válido enfatizar que un docente tiene el deber ético y el compromiso de relacionarse continuamente desde lo cognitivo, estando siempre enfocado en la adquisición de nuevos conocimientos y llano a recibir la preparación que la carrera amerita. No obstante, se debe comprender que no solo es el mediador de los conocimientos para sus estudiantes, también, desde el punto de las neurociencias, es escultor de cerebros y responsable de fomentar los ambientes emocionalmente seguros, promoviendo la armonía permanente. Un docente debe tener sólidos conocimientos acerca de las características neurobiológicas y psicológicas de sus estudiantes, preocupándose por conocer las dificultades que poseen para adquirir nuevos conocimientos en relación con su conducta (Bustamante, et al., 2016). Desde otro punto de vista, los jóvenes también manifiestan percepciones positivas, derivadas principalmente de la alta valoración

de su inteligencia emocional, amor a la profesión, vocación y confianza en los valores y en las estrategias y formas de “aprender a aprender” entregadas por la universidad: “el amor, la dedicación, la perseverancia y los deseos de aprender y de resolver situaciones complicadas” (E9); “me gusta lo que hago, me gusta educar” (E7); “el entusiasmo y el amor que tengo por enseñar a todos los niños” (E2); “me gusta aprender cosas nuevas, o diferentes formas de realizar un mismo trabajo” (E6). “Me siento segura del conocimiento que he adquirido en el periodo de formación pedagógica” (E13).

Las principales conclusiones se agrupan en seis grandes ideas.

Los jóvenes participantes coinciden en que estudiar en la universidad, provee experiencia, relaciones y capital cultural para generar, en primer lugar, una transformación del individuo en cuanto a la calidad de sus experiencias, influencias y tránsito, y, en segundo término, el protagonismo que podrán ejercer como sujetos del cambio social. Estiman que la construcción del sujeto profesional permite problematizar críticamente las lecturas del entorno, cuestión que no se puede hacer sino desde este posicionamiento informado. Sin embargo, hay voces que cuestionan a la universidad como el único camino para abrirse paso en la vida, desarrollarse y vincularse socialmente, porque, *a priori*, todo individuo es “alguien”, con o sin formación universitaria, con lo que atribuyen las oportunidades de desarrollo a los contactos y redes, no necesariamente generadas en la historia de formación profesional universitaria.

Otro tema relevante son las metodologías y didácticas que los profesores universitarios emplean en la formación inicial docente. Sostienen los jóvenes que son pocos los casos en que las clases en que participan tengan algún grado de novedad que los motive. Mucho menos alineadas están las didácticas empleadas por los docentes respecto de las prácticas exigidas a los estudiantes en el mundo de la escuela. Esto permite apreciar una disociación entre la práctica docente y el modo en que los jóvenes son exigidos y evaluados respecto de sus desempeños en el mundo de la escuela.

En relación con lo anterior, todos los estudiantes involucrados en la investigación valoran positivamente las prácticas tempranas, por cuanto, a través de ellas, es posible contrastar la vocación, la experticia disciplinar y el ejercicio de la pedagogía. Esto significa que solo en el campo escolar tiene sentido toda la teoría del aula, pues, sin un adecuado ejercicio que la sostenga, no sirve de mucho ni permite la verdadera revelación del ser docente.

En cuanto a lo que harían como profesores jóvenes para cambiar y liderar el mundo de la escuela, sostienen que la manera más adecuada es a través del ejercicio de “competencias blandas”, como la capacidad de escuchar y trabajar colaborativamente a través de redes que impliquen oportunidades para todos desde sus naturales capacidades. Esto se apoya en las fortalezas que los estudiantes manifiestan haber consolidado en su paso por la universidad, y que hablan de creatividad, empatía, perseverancia, cercanía, acompañamiento y sinergia como condiciones que les permitirán un buen desempeño con repercusiones en la transformación de la escuela.

En este sentido, no enfatizan sus conocimientos disciplinares como un medio para generar cambio y liderarlo, pues se lo entiende, a partir de la interpretación de las percepciones recogidas, como un capital del cual los sujetos participantes se sienten seguros y que buscan cualificar a través de la continuación de estudios de posgrado en diversas áreas y direcciones. Sin embargo, hay temores en relación con el mundo del trabajo, sobre todo por inseguridades derivadas de la poca experiencia y, quizá, por darse cuenta tardíamente que no esera lo que esperaban, asunto que indirectamente se relaciona con la ausencia de contacto temprano y sostenido con el mundo de la escuela.

## Referencias

- Araya, P. (2013). Inserción laboral docente: ¿una oportunidad para la inserción laboral docente? *Revista Pensamiento Educativo*, 51(2), 119-134.
- Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estud. pedagóg.* [online]. 38(2), 21-33.
- Ayala, P. (2014). Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente?, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, (51).
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. *Líderes educativos, Centro de Liderazgo, Nota Técnica* (2).
- Bartomeu, F., Canet, G., Gil, V. y Jarabo, J. (2007). *Las motivaciones hacia los estudios de Magisterio*. Ponencia presentada en las Jornadas de Fomento de la Investigación, Universidad de Jaume I de Castellón y Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf>.
- Bravo, D., Falck, D. y Peirano, C. (2006). Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados. *Serie Documentos de Trabajo*, Universidad de Chile, (281). Recuperado de: <http://econ.uchile.cl/uploads/publicacion/e19d1e73-cf1c-496f-98ea-8b6dc0fbc0d4.pdf>.
- Bustamante, M. A., Grandón, M. L., Lapo, M. y Oyarzún, C. (2016). Inteligibilidad de la Docencia de Pregrado: de la Enseñanza por Objetivos al Desarrollo de Competencias. *Form. Univ.*, 9(5). La Serena. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500002> Formación Universitaria
- Cano, C. (2008). Motivación y elección de carrera. *Rev. Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
- Castellano, Y., Díaz, D. y Peña, T (2016). Las prácticas profesionales como potenciadoras del perfil de egreso: Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia, *Paradigma*, XXXVII(1); 211-230.
- Chávez, J. y Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (41), 161-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200007>
- Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.



- Cortez, M. y Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 49-68.
- Cruz, J. (2017). La medición de la calidad de la educación en América Latina en el marco de la Agenda ODS 4 – Educación 2030. En: P. Villatoro (Comp.), *Indicadores no monetarios de pobreza: avances y desafíos para su medición*. Memoria del seminario regional realizado en Santiago, los días 15 y 16 de mayo de 2017 (pp. 83-88). CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/2017-05-juan-cruz-perusia-unesco.pdf>
- Darós, W. y Tavella, A. M. (2002). *Valores modernos y postmodernos en las expectativas de vida de los jóvenes*. Rosario: Universidad del Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Domínguez-Almansa, A., y López, R. (2015). *Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: Experiencias en la formación del profesorado y la educación primaria*. Universidad de Extremadura.
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L. & Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 318-338. DOI: 10.1177/1741143217707520
- García, J. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1153-1178.
- Gómez, A. (2010). Aprender a Educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 37-60.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1): 287-297. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- López, P. (2008) Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En: O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón, D. L.
- Martínez Iglesias, J. (2016). Imaginarios juveniles, cultura visual e instituciones culturales. *Foro Educativo*, (27), 57-83.

- Mizala, A. y Romaguera, P. (2001). Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile. *Serie Economía* N° 116. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Montilco, S. (2004). La motivación en el aula universitaria ¿una necesidad pedagógica? *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, (15), 105-112.
- Moreno, M. (2001). Referentes para la orientación y reorientación de la motivación profesional pedagógica. *Ciencia y Sociedad*, XXVI(3). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87011300005>
- Osorio, S. (2015). Formación integral en el ámbito universitario acerca de la “enseñanza” de las humanidades en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9, 8-39.
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Parra, M. (2005). Condiciones de trabajo y salud en el trabajo docente. *Revista PRELAC*, (1), 135-145. Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC.
- Pérez, P. (Coord.), Flores, L. y Reveco, O. (2014). *Informe final programa beca vocación de profesor*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación.
- Picazo, M., Montero, V. y Muñoz, C. (2013). *Los nudos críticos de la Educación en Chile*. Editorial Universidad de Concepción.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Deusto.
- Sainz, M., López-Sáez, M. y Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, (3), 111-123.
- Sánchez, F. (2014). El docente frente al reto de motivar al alumno. *Revista Iberoamericana Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado de: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/134/182>
- Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603209.pdf>
- Soler, A. y Chiralde, R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Medicina Superior*, 24(1), 42-51. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v24n1/ems06110.pdf>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). Bogotá, Colombia: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Trujillo, M. y Gutiérrez, S (2010). Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 85-120.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711102>

Recibido: 02/12/2019

Aceptado: 13/08/2020