



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: IX**

**Número: Edición Especial.**

**Artículo no.:4**

**Período: Octubre, 2021**

**TÍTULO:** Las representaciones de los estudiantes de pedagogía en torno a la formación docente inicial en una Universidad Pública en contexto de Frontera.

**AUTOR:**

1. Máster. Eduardo Velásquez Parraguez.

**RESUMEN:** El presente trabajo explora las representaciones de los estudiantes de las carreras de pedagogías sobre la formación docente inicial en una Universidad Pública en Contexto de Frontera. Se elige un enfoque cualitativo con el diseño de Estudio de Caso, empleando técnicas de corte interpretativo a fin de explorar las representaciones sobre la formación docente inicial. La recolección de información se estableció a través la técnica de focus groups, de las cuales se extrajeron categorías y se analizó a través de la estructura discursiva y la triangulación de datos. Los resultados informaron que la formación docente presenta características particulares respecto a la condición fronteriza y cultural de la Universidad.

**PALABRAS CLAVES:** Formación docente, papel del docente, papel del alumno, concepción del aprendizaje.

**TITLE:** The representations of pedagogy students around initial teacher training in a Public University in the Border context.

**AUTHOR:**

1. Master. Eduardo Velásquez Parraguez.

**ABSTRACT:** The present work explores the representations of the students of the pedagogical careers on the initial teacher training in a Public University in Border Context. A qualitative approach is chosen with the Case Study design, using interpretive cutting techniques in order to explore the representations about the initial teacher training. The collection of information was established through the technique of focus groups, from which categories were extracted and analyzed through the discursive structure and the triangulation of data. The results reported that teacher training presents particular characteristics regarding the border and cultural condition of the University.

**KEY WORDS:** Teacher training, role of the teacher, role of the student, conception of learning.

**INTRODUCCIÓN.**

Uno de los ámbitos en el que se refleja de manera permanente los cambios que experimentan las comunidades humanas es la educación (Márquez, 2017).

En los últimos años, se han experimentado cambios y reformas destinadas a atender las necesidades, aspiraciones e intereses de la sociedad en materia de formación, dentro de las que destaca el uso de nuevas formas de fomentar o estimular el aprendizaje para promover en los estudiantes el mayor número de competencias, haciendo posible dar respuestas oportunas y exitosas a las continuas demandas sociales de un mundo cada vez más globalizado, orientando la mirada en este sentido, hacia la figura del docente.

Las universidades chilenas, que imparten las carreras de pedagogías, concentran su quehacer educativo en ofrecer dispositivos curriculares de calidad para contar con un sistema de prácticas profesionales pertinente a los perfiles de egreso de cada una de las definiciones de la institución

universitaria con lineamientos nacionales e internacionales de la Formación Inicial Docente que aseguren un proceso con estándares de calidad acordes a los cambios y desafíos del siglo XXI.

De esta forma, el presente artículo aborda desde el enfoque cualitativo, con un diseño de Estudio de Casos, y con la aplicación de técnica interpretativa del focus groups, el tópico de la formación docente inicial en las asignaturas de Prácticas Pedagógicas en una Universidad Pública de la región norte fronteriza de Arica y Parinacota.

## **DESARROLLO.**

### **Formación docente: concepto.**

La formación ha sido y es en la actualidad, objeto de diversas conceptualizaciones y referencias teóricas; por ello, al abordar el concepto de formación docente, se deben considerar ciertas nociones, y en ese sentido, Medina (2017) lo describe como un proceso complejo que incorpora una dimensión personal de desarrollo humano global, el cual es preciso tomar en cuenta frente a otras concepciones eminentemente técnicas.

Por otro lado, desde la concepción formal del término, Cabezas, Medina, Muller y Figueroa (2019) describen este proceso como un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y buscado, realizado a través de medios que son ofrecidos o que el mismo sujeto busca, por lo que posee un componente individual, en donde existen medios que el mismo individuo debe buscar y conseguir.

Otra definición del concepto de formación docente, con una connotación distinta la aportan Duk, Cisternas y Ramos (2019), quienes vinculan este proceso al rol que el docente desempeña en la sociedad y en la cultura, identificando al menos, cuatro enfoques derivados, a saber:

- Paradigma conductista: concibe la formación como entrenamiento y repetición.
- Paradigma tradicional de oficio: asume al docente como una persona que domina la técnica y el arte de educar.
- Paradigma personalista o humanista: hace énfasis en la persona y en la calidad humana del docente.

- Paradigma indagador, reflexivo o crítico: la formación se realiza desde una óptica de investigación y reflexión sobre su práctica, lo cual implica formar docentes reflexivos acerca de su propia práctica y con pensamiento crítico.

En relación a las dos primeras concepciones; es decir, los paradigmas conductista y tradicional de oficio, Ledezma (2017) señala que la formación tiene un rol más bien instrumental y técnico. En los dos modelos posteriores: paradigmas humanista y reflexivo/crítico, se concibe la formación del docente como persona y con carácter reflexivo, como un agente social.

De este modo, según Peralvo, Arias y Merino (2018), se evidencia en todos estos paradigmas, el papel clave del docente en la sociedad, por cuanto de una u otra forma, le asumen como un agente de cambio, con el desempeño de un rol preponderante en los espacios educativos formativos en un proceso continuo, no limitado al ámbito de la formación universitaria, sino a las experiencias de una educación para toda la vida. Un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de formación inicial de grado universitario tiene especial relevancia.

### **La Formación docente en la actualidad: desafíos.**

El siglo XXI inauguró una nueva era caracterizada los avances en materia de ciencias y tecnológica, de cambios continuos y por un mundo cada vez más complejo, crecientemente diverso e interconectado. En este nuevo contexto, la educación debe ser concebida como indican Hargreaves y Fullan (2014) en base a paradigmas que no solo satisfagan las actuales demandas de los estudiantes, sino que oriente las conductas institucionales para anticipar y resolver las demandas emergentes, haciendo de las universidades escenarios idóneos para la aplicación de nuevos tipos enseñanza, favorecedores de aprendizajes significativo, lo que es posible a través de una formación docente de calidad.

A este respecto, Carranza (2017) sostiene, que es tiempo de dejar atrás los tradicionales modelos de formación docente, los cuales a nivel mundial han permanecido vinculados a modelos academicistas o técnicos reproductores, los cuales hacen énfasis en una formación del contenido disciplinar no vinculante con el contexto educativo y ciertamente en la actualidad, existe un consenso general que el principal factor de aprendizajes en el aula es el docente, lo que evidencia la importancia de mejorar cualitativamente los programas de formación inicial, y con ello, la calidad educativa.

A este respecto, Salazar y Tobón (2018) sostienen que la clave para garantizar una formación docente, y con ello, la calidad de la educación en el aula pasa por erradicar el modelo tradicional de formación de docentes como técnicos pasivos, limitados a la transmisión de conocimiento, para asumir un nuevo paradigma: el de formación de profesores profesionales que piensa, investigan y construyen comunidades de conocimiento.

Actualmente, la literatura generada tanto en investigaciones como en prácticas exitosas en materia de formación docente, indican que la preparación académica debe entenderse como la de profesional con un campo de conocimientos y trabajo particular, como lo refieren Hargreaves y Fullan (2014), los cuales describen los aprendizajes como una práctica profesional técnicamente compleja y difícil, que requiere de niveles educativos de orden superior y periodos extensos de formación para toda la vida, representando un logro, y a la vez, una responsabilidad colectiva.

Romo, Tobón y Juárez (2020) señalan que la formación docente permanente y centrada o contextualizada en la actualidad, debe considerar algunos principios que resultan fundamentales, expresando en este orden de ideas, los siguientes:

- Aprender a trabajar colaborativamente: esto es, diseñar, reflexionar, evaluar y modificar conjuntamente entre colegas y miembros de la comunidad. De este modo, la colaboración profesional construye un conocimiento colectivo para el desarrollo de la institución, de las personas y de la comunidad, lo que resulta fundamental para crear unas culturas colaborativa que

involucre cambios organizacionales en las universidades y en sus académicos, quienes han de estar empoderadas del trabajo colaborativo y su metodología para la formación docente.

- Aprender mediante procesos reflexivos individuales y colaborativos a resolver problemas en contextos de la práctica: es decir, en procesos donde la teoría se vincule con la práctica docente.
- Aprender en ambientes colaborativos y de interacción social.
- Elaboración de proyectos vinculados a la acción docente a través de metodologías como la investigación-acción.

En virtud de lo señalado, Barrientos y Araya (2018) afirman que la formación inicial del docente debe partir de experiencias colaborativas en un contexto real para la práctica educativa, entendiendo que dicha formación no termina con el egreso de la universidad; por el contrario, se trata de un perfeccionamiento continuo en espacios de reflexión y colaboración entre profesionales. Con ello, el nuevo docente no sólo tendría experiencias más significativas, sino también aprendería de sujetos educativos in situ.

### **Rol y perfil del docente universitario.**

Desde la perspectiva de Chernenko (2020), el modelo pedagógico tiene como propósito fundamental la formación integral de los estudiantes, considerando su desarrollo no sólo en una disciplina determinada, sino también como agentes de cambio social. En consecuencia, los académicos de la institución de educación superior deben cumplir con el rol de formador integral, asumiendo su responsabilidad en el desarrollo integral de los estudiantes y en sus resultados académicos, generando actividades que promueven el aprender en forma colaborativa y la reflexión permanente acerca de su proceso formativo.

Asimismo, Simões, Santos y Vieira (2019) explican que los académicos que prestan servicios en la universidad y que desarrollan su labor en la formación pedagógica, se adhieren al modelo pedagógico y sus metodologías, a través de la creación de programas correspondientes a las asignaturas, con

posibilidad de acceder a perfeccionamientos internos; de este modo, la responsabilidad asociada a la formación superior considera la profesionalización del rol docente mediante el perfeccionamiento y la capacitación permanente en los diversos aspectos de la pedagogía y andragogía universitaria.

Así, los académicos de la Universidad de Tarapacá se caracterizan por:

- (a). Poseer formación académica de alto nivel y experiencia profesional calificada.
- (b). Demostrar un alto compromiso con el propósito, la misión y el desarrollo de la Institución y sustentar los valores que nuestra Universidad ha declarado.
- (c). Manifestar actitudes colaborativas e inclusivas y habilidades pedagógicas congruentes con una docencia de nivel superior.
- (d). Capacitarse periódicamente en los diversos aspectos de la pedagogía universitaria, actualizando su práctica profesional científica para favorecer los procesos educativos.
- (e). Cumplir responsablemente con altos estándares de calidad su función de formador integral.

A su vez, la Universidad de Tarapacá concibe al docente o académico en el rol de mediador del proceso educativo, cumpliendo labores de motivación y monitoreo activo de las situaciones e interacciones de aprendizaje, teniendo a este respecto, que entre las acciones más relevantes que los académicos deben tener en consideración al desarrollar su práctica profesional, se encuentran:

- Planificar y organizar su docencia de acuerdo con la incorporación de prácticas propias de la pedagogía universitaria y respondiendo a los estándares definidos por el proceso de innovación curricular, en curso en la Institución.
- Organizar y desarrollar procesos de orientación y tutoría, utilizando diferentes modalidades para promover procesos colectivos e individuales de apoyo.
- Buscar la calidad y excelencia, valorando los resultados del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, involucrándose en los procesos institucionales y comprometiéndose con la mejora continua.

- Actualizar permanentemente los conocimientos disciplinares y de la docencia en educación superior, de acuerdo con las tendencias universitarias e institucionales, e informar la práctica docente con opinión sobre la realidad contextual y social.
- Incorporar los avances y resultados de la investigación científica (docente y disciplinar), fortaleciendo de esta manera el proceso formativo.
- Trabajar en equipos docentes, planteando colectivamente procesos de mejora y compartiendo buenas prácticas.

### **Perfil de egreso de la Licenciatura.**

El perfil de egreso, de acuerdo con Espinoza-Narciso (2020), es la visión o proyección del profesional que una institución educativa quiere desarrollar; por lo tanto, su definición y alcances son fundamentales para poder lograrlo de manera efectiva. De este modo, antes de poder describir el perfil de egreso y las competencias de los profesores formados en la universidad, es importante detallar brevemente el perfil de egreso del estudiante.

En ese sentido, el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá establece el compromiso institucional con la formación de profesionales cualificados, competentes y autónomos, que, junto a su desempeño laboral, integren las dimensiones de formación humana y formación disciplinar, destinadas a contribuir con la satisfacción de necesidades, intereses y expectativas de la sociedad.

En relación al perfil de egreso del Licenciado en Educación, es importante considerar que el egresado de pedagogía deberá asumir la formación continua durante su vida profesional, tal como lo sostienen Escudero, González y Rodríguez (2018) para quienes los formadores no deben transmitir la noción que se está preparado para todo, ni los nuevos profesores deben creer que lo están, aun cuando tengan conocimientos más actualizados que los de los colegas con los que estén trabajando.



El Licenciado en Educación, formado en la Universidad de Tarapacá, es como se indica en su Plan de Estudios de la Universidad (2017, pp. 8,9); un profesional que posee sólidos conocimientos que le permiten promover aprendizajes profundos, la motivación, la comprensión, la meta cognición y el deseo de seguir aprendiendo para generar formación humana integral. El accionar de este graduado está orientado a desarrollar sus competencias neurodidácticas para gestionar, en sus estudiantes, experiencias significativas y desafiantes de aprendizaje, que eleven los niveles de razonamiento y mejoren la comprensión de los contenidos. Aplica metodologías innovadoras basadas en los avances neurocientíficos y sistematiza su acción pedagógica a través de la investigación acción.

De la exposición realizada acerca del perfil de egreso del Licenciado en Educación pueden destacarse, que el profesional de la educación debe desenvolverse en ambientes colaborativos con diversos agentes, manteniéndose actualizado en las metodologías activas y en el ámbito investigativo.

### **La formación inicial docente en la Universidad Tarapacá.**

El sustento teórico que se utiliza en el modelo de formación docente fue planteado en el Convenio de Desempeño FIP UTA1309, sin perjuicio de lo contenido en dicho modelo teórico, no oficializado, estableciéndose como instancia del trabajo colaborativo como fundamento para la práctica como base de la enseñanza; aspecto argumentado Chan, Yeh, y Hsu (2019) quienes pusieron de relieve que la enseñanza, lejos de ser una actividad técnica, se encuentra regida por un tipo de conocimiento vinculado a la acción; es decir, a la práctica.

En este sentido, investigaciones desarrolladas en el campo de la formación pedagógica, han puesto énfasis como lo indican Brunet y Böcker (2017), en éste componente de la formación profesional con base en la valorización de la práctica como campo de aprendizaje principal; sin embargo, según Ibáñez y Soria (2017), se mantiene una brecha entre la teoría y la práctica, que fragmenta el diálogo entre las áreas de conocimiento que concurren en la formación académica, evidenciando programas

separados en componentes independientes, sin considerar, que esta noción mecanicista, conflictúan la interrelación de los elementos que componen el complejo ambiente del aula.

Ruffinelli, Álvarez y de la Hoz (2019) mencionan, que actualmente, las experiencias exitosas en la formación de profesores consideran cada vez más, que la clave se encuentra en el desarrollo de programas centrados en la práctica, sin que esto, en modo alguno, signifique un incremento del número de horas que el practicante debe permanecer en la universidad, por cuanto la vinculación entre teoría y práctica se realiza también con actividades que no necesariamente asocian directamente la inserción del futuro profesor en la escuela y el aula, lo que ocurre especialmente en las prácticas tempranas.

La Universidad de Tarapacá posee en la actualidad 10 carreras de pedagogías; es por ello, que mantiene un compromiso social en la formación de profesionales capaces de insertarse con éxito en el mercado laboral y contribuir al desarrollo personal, familiar y social, siendo esencial para formar a docentes para las regiones de Arica y Parinacota (XV) y Tarapacá, la cual necesita sistemas de educación continua, con las cualificaciones que ésta necesita para llevar a cabo una buena gestión territorial pertinente para el desarrollo regional.

Considerando la misión de la Universidad de Tarapacá, ésta se focaliza en la docencia de pregrado orientada a la formación de profesionales, promoviendo la educación continua y la movilidad social. Conjuntamente desarrolla investigación científica en aquellas áreas en las cuales posee ventajas competitivas significativas, además de establecer y mantener una vinculación con el medio y contribuir al desarrollo regional.

Contextualizando los desafíos que la actual sociedad demanda, la Universidad de Tarapacá, ha construido su modelo educativo orientado hacia los procesos formativos que la institución desarrolla. En este sentido, la casa de estudios inicia el proceso de innovación curricular oficializado a través del Decreto Exento N°653/2012, referido a incorporar formulario de presentación de planes de estudio

por competencias en carreras que otorgan título profesional o título profesional y grado de licenciado. Continuamente se incorporó la Resolución Exenta N°241/2013, que establece que las carreras vigentes de pregrado deben realizar la revisión, adecuación y actualización de planes y programas de estudio.

Conjuntamente, la institución promueve mediante Resolución Exenta N°353/2013, la creación del Sistema de Créditos Transferibles, que modificó la asignación de dedicación de tiempo, estipulado en horas pedagógicas contempladas en los planes de estudio de las carreras de pre y post grado; todo lo anteriormente señalado se oficializó, gracias a la creación del modelo educativo con el cual se dio paso al rediseño curricular de las carreras de pedagogías.

Asimismo, con la creación del modelo pedagógico UTA, se inicia el proceso de revisión, adecuación y actualización curricular, según Resolución Exenta VRA.N°0.241/2013, con el firme propósito de adecuar el plan de estudio y responder a los requerimientos de calidad de la etapa formativa de los estudiantes, logrando la acreditación de la carrera, según los nuevos lineamientos de la formación inicial de profesores, CD FIP UTA1309.

Todo lo anteriormente planteando conlleva a dar respuesta a la preocupación latente por la formación inicial docente en Chile, y el creciente interés en cuanto al protagonismo de las experiencias prácticas basada en espacios contextualizados a cada realidad, aunque la documentación a nivel nacional e internacional es aun escasa en torno a este tema; por ende, cada institución universitaria en términos generales, se encuentra con una gran diversidad y cantidad de características asociadas a las prácticas que ofrece cada carrera de pedagogía; sin embargo, en el caso de la UTA, la última innovación curricular, direccionada desde el Convenio de Desempeño Uta 1501, al que se suma MECESUP UTA 1101, plasma su quehacer en que la práctica se debe concentrar como eje del currículo innovador, dándole énfasis al aprender haciendo.

Por otra parte, estas innovaciones han surgido como necesidad en torno a la formación docente en Chile, impulsado diferentes acciones desde la política pública como los convenios de desempeño (CD FIP UTA1309), que dieron paso al convenio marco de diagnóstico FID UTA1656, y actualmente, al Plan de Implementación Vinculación, Fortalecimiento Académico e Investigación, que no es más, que un enfoque en red nacional en la FID, UTA1756, que requiere unificar criterios sobre la innovación curricular implementada en las carreras de pedagogías.

Igualmente, el aseguramiento de la calidad de la formación de los futuros académicos de la Universidad de Tarapacá requiere un plan de formación sustentable que permita la adquisición de las capacidades, destrezas y habilidades que propicie el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para ser un futuro docente. Al mismo tiempo, dado que todas las pedagogías han concluido su proceso de rediseño curricular, y ya se encuentran en etapa de implementación, se plantea la evaluación de dicho proceso, a la luz de la vinculación con la comunidad escolar y las investigaciones pedagógicas desarrolladas en la institución.

En este sentido, Popova, Evans, Breeding y Arancibia (2018) argumentan que las prácticas pedagógicas se han visualizado en las últimas décadas como el eje central de la formación inicial docente, siendo el espacio donde se adquieren, concretan y demuestran los aprendizajes adquiridos que forman parte de la formación profesional. Por ello, su gestión y articulación deben operar de forma clara y cohesionada para no transformarse en un espacio de tensión, perfilándose en una variable muy especial al momento de implementar en el currículo formador de las carreras de pedagogías.

Es así, que dan cuenta de los elementos señalados, en cuanto a las ventajas y desventajas de su construcción, implementación y seguimiento en la formación inicial docente de la Universidad de Tarapacá, buscando como fin último la propuesta de un rediseño curricular y estandarización de los

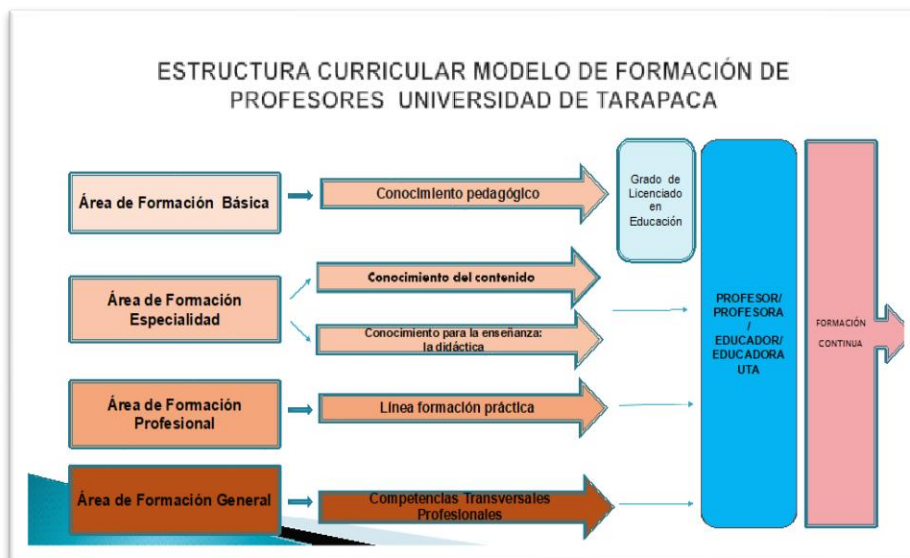
procesos de prácticas formativas de los estudiantes, enfatizando la identidad profesional de un futuro docente en la zona norte de Chile.

### Estructura curricular del modelo de formación inicial de profesores.

El modelo de formación inicial de profesores de la UTA (2017), presenta la siguiente estructura curricular:

- **Área básica:** común a las 10 carreras de pedagogía, asociada al conocimiento pedagógico de todos los académicos.
- **Área de especialidad:** para cada una de las carreras de pedagogía, subdivididas en dos ámbitos de igual importancia: (a) Línea del conocimiento del contenido (historia y geografía, ciencias naturales, ciencias de la actividad física, lenguaje, lengua extranjera, matemáticas); y (b) Línea del conocimiento para la enseñanza: la didáctica específica.
- **Área de formación profesional:** abarca las prácticas docentes.
- **Área de formación general:** atiende las competencias transversales profesionales – valores y principios del Modelo Educativo.

Figura1.Estructura Curricular Modelo de Formación de Profesores.



Fuente. UTA (2019).

Por otra parte, el plan de estudio debe considerar:

➤ **Área de Formación Básica.**

- ✓ Corresponde a las trece asignaturas de la licenciatura en Educación, las cuales deben ser unidas tempranamente, que favorezcan a la formación continua.
- ✓ Se debe contemplar una evaluación para la obtención del grado de Licenciado en Educación.
- ✓ Concentrar electivos de formación profesional con una línea que favorezca la formación continua. La universidad debe asegurar la formación continua a través de programas de diplomados, postítulos y postgrados,
- ✓ Psicología: Una o más (Psicología evolutiva, educativa y del aprendizaje).

➤ **Área Formación de Especialidad.**

- ✓ La didáctica de la especialidad: Mínimo dos asignaturas.
- ✓ Incorporar electivos de la especialidad con una línea que favorezca la formación continua. La universidad debe asegurar la formación continua a través de programas de diplomados, postítulos y postgrados.

➤ **Área de Formación Profesional.**

- ✓ Prácticas docentes: un mínimo de cuatro, y cuyo inicio no exceda del IV Semestre.
- ✓ Evaluaciones de medio término: Se sugiere que se articule con las prácticas progresivas, y en concordancia con los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas por los estudiantes en las respectivas asignaturas
- ✓ La actividad de titulación ligada al ámbito pedagógico.
- ✓ Incorporar electivos profesionales con una línea que favorezca a la formación continua.

➤ **Área de Formación General.**

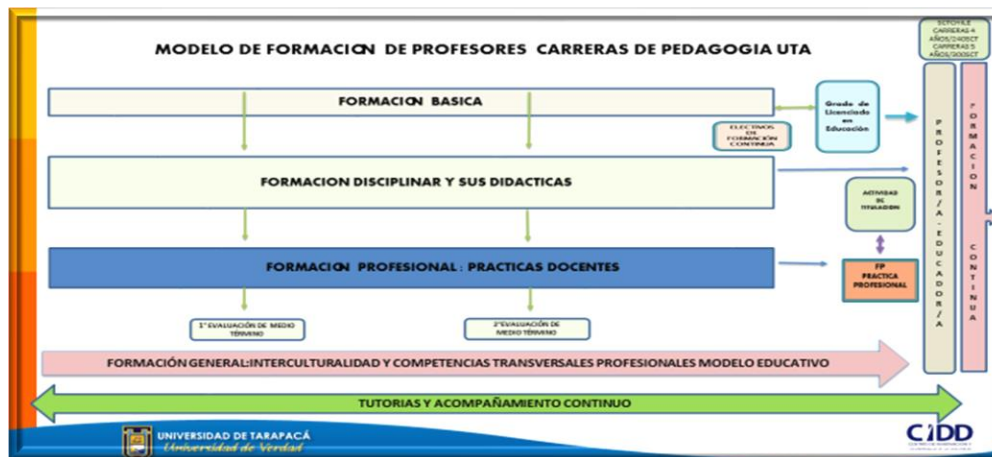
- ✓ Compromiso con la interculturalidad: se debe manifestar en el plan formativo, porque forma parte de los principios y valores de inclusión, respeto y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad” (UTA, 2011, p. 2).

Esto se debe cristalizar tanto en asignaturas de formación general y básica, como también establecer como propósito central en el plan de estudio, enfatizando una línea intercultural e inclusiva.

Asimismo, la interculturalidad en materia de la formación de profesionales de la docencia a la que se alude, se sustenta en la investigación realizada por académicos de la misma universidad, como indican Sánchez, Díaz, Mondaca, y Mamani, J (2018) lo siguiente; en relación a los futuros profesionales de la educación, formados en la Universidad de Tarapacá, deben desarrollar su práctica profesional en ese contexto educativo que se caracteriza por la diversidad cultural; es decir, en situaciones de desarrollo de aprendizajes donde interactúen minorías étnicas e inmigrantes propios de la Región de Arica y Parinacota. En donde los futuros profesores desarrollen habilidades adaptativas y competencias de inclusión e interculturalidad en sus futuros pedagogos.

A continuación, y de acuerdo a lo descrito, se presenta el Modelo de Formación Inicial Docente de la Universidad de Tarapacá.

Figura 2. Modelo de Formación de profesores Carreras de Pedagogía de la Universidad de Tarapacá.



Fuente. UTA (2019).

Según Capetillo y Gairín (2020), la Universidad de Tarapacá se encuentra en un proceso de diagnóstico y de definiciones de la estructura de las prácticas pedagógicas y sus correspondientes asignaturas. Asimismo, esta institución de educación superior ha realizado esfuerzos para llevar a cabo un diagnóstico acertado sobre la realidad de las prácticas pedagógicas, considerando elementos asociados a la conformación curricular de las prácticas pedagógicas con cuatro ejes para el análisis del proceso de formación que realizan las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades y la Facultad de Ciencias.

### **Representaciones sociales y contexto frontera.**

Las representaciones son herramientas de la investigación, que permite entender y detallar los fenómenos que se dan en las sociedades. Moscovici (2000) en sus planteamientos sostiene que la representación social es una manera específica y particular de comprender y comunicar la realidad. A su vez, en el ámbito educativo, las representaciones sociales han sido de mucha utilidad. Puesto que actúan en las experiencias educativas, lo cual configura un objeto pertinente para la investigación, porque participan en la formación de los conocimientos escolares (Materan, 2008).



En relación a los contextos y sus influencias, Valero (2000) y Tapia (2017) sostienen que las condiciones culturales y fronterizas que envuelven a una Institución Educativa, influyen en los procesos educativos. Respecto a las condiciones que inciden, se pueden mencionar el carácter fronterizo y multicultural de los intercambios humanos, el cual genera una característica que la diferencia del resto de las regiones, además de tener la posibilidad de acceder a la colaboración internacional.

En ese sentido, al entender de Tapia (2017), la investigación sobre el contexto de frontera presenta dificultades como la falta de contextualización que se tiene con respecto a la región por parte de las políticas públicas. Asimismo, es importante destacar el carácter poli funcional y complejo de la frontera, estrechamente relacionado con sus actores e intereses, lo que según Valero (2000) “implica, en el caso de las fronteras políticas, dotarlas de un contenido opuesto a la habitual defensa territorial, para caracterizarlas como espacios de encuentros, solidaridad, convergencia de culturas y con potencialidades económicas” (p.3).

### **Contexto del estudio.**

La Universidad de Tarapacá es una institución superior pública, que se ubica en la ciudad de Arica, extremo norte del territorio chileno, perteneciente a la decimoquinta Región de Arica y Parinacota. Mondaca, Rojas Siales y Sánchez (2017) señalan, que tiene la particularidad de ser una institución de educación superior en contexto de frontera, al encontrarse en una zona bifronteriza con las repúblicas de Perú y Bolivia, lo cual le otorga una dinámica diferente. Además de situarse en la macro zona Andina, lo cual le concede un sello regional y cultural propio, su ubicación le confiere ser articuladora de la integración con los países vecinos mencionados, favoreciendo su relación académica con otras instituciones y alumnos que se incorporan a sus aulas.

A su vez, presenta altos índices de población autóctona de origen aimara, y en el último tiempo se ha producido una masiva migración principalmente de países vecinos, lo cual le otorga una dinámica diferente.

### **Diseño metodológico.**

El presente artículo pretende analizar, desde el enfoque cualitativo, las representaciones de los estudiantes en torno a la formación docente durante las asignaturas de prácticas pedagógicas.

Para alcanzar el objetivo en general esta investigación, se parte de la premisa de comprender los fenómenos desde su propia lógica interna, lo que fluye de un enfoque cualitativo (Noboa y Robaina, 2016).

De esta forma, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre la representación de la formación docente desarrollada en la Universidad.
- Identificar los nudos críticos en la formación docente.
- Identificar el perfil del estudiante y del docente universitario en el contexto de la formación docente inicial.
- Definir las condiciones del contexto de frontera en relación a la formación docente inicial.

La cogida de información se plasmó a través de la aplicación del focus groups, y su aplicación, como señalan Hamui y Varela (2013), obedece a que esta técnica es enriquecedora para cualquier investigación de carácter cualitativo, debido a la sensibilidad que aporta en el proceso de indagar en conocimientos, normas y valores de un determinado grupo.

A partir del guión, el cual fue validado por juicios de expertos, surgieron categorías vinculadas a la formación docente: *Concepción de la formación docente- Nudos críticos- perfil del estudiante y del docente-multiculturalidad.*

En atención al enfoque y propósitos de esta investigación, se seleccionó el muestreo no probabilístico, también conocido según lo refieren Otzen y Manterola (2017), donde todas las unidades que componen una población no tienen la misma posibilidad de ser seleccionadas.

A su vez, se considera a estudiantes de la asignatura de prácticas pedagógicas, debido a su importancia formativa, ya que confluyen distintos saberes y desempeños de los estudiantes, y también su vinculación con el medio escolar de manera gradual y presencial. A su vez, existe una heterogeneidad en relación a la cantidad de asignaturas, nombres, duración y ubicación en las carreras de Pedagogías; por lo tanto, se optó por considerar como muestra la asignatura de Práctica I, II y III, siendo las dos primeras prácticas iniciales de observación, y de investigación en los centros escolares, y también la práctica número III, puesto que considera una práctica intermedia, en donde el estudiante de pedagogía comienza a diseñar y ejecutar clases en los centros educativos de la ciudad. No se considera la práctica IV (final), ya que no conlleva el taller en las aulas. A su vez, los estudiantes pertenecen a planes de estudios diferentes. Algunos corresponden al Plan de Estudios del año 2005, el cual contempla en último año las asignaturas de la licenciatura, como es el caso de la pedagogía en Lenguaje y Comunicación e Inglés, y otros al Plan de Estudios del año 2016, el cual considera las asignaturas y prácticas pedagógicas durante los distintos semestres a lo largo de su trayectoria formativa. Con esto se pretende lograr una muestra más fidedigna.

Los informantes claves son estudiantes de la Universidad de Tarapacá, y tienen la particularidad de asistir a la asignatura de Práctica Pedagógica en las carreras de pedagogías.

Para efecto de esta investigación, participaron estudiantes de las 10 carreras pedagogías existentes en la Universidad: Pedagogías: Lenguaje y Comunicación, Matemática y Computación, Inglés, Historia y Geografía, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Educación Básica, Parvularia, Biología y Educación Física.

De esta forma, se especifica la muestra de la investigación.

Tabla1. Muestra Grupo Focales Estudiantes.

Informante	Asignatura de Práctica I	Asignatura de Práctica II	Asignatura de Práctica III
Estudiantes	4	8	7

Fuente. Elaboración propia (2021).

### Resultados.

A continuación, se presentan los principales resultados del proceso de investigación, con el propósito de mantener el anonimato de las fuentes consultadas. Se utilizó un sistema simple de codificación. A modo de ejemplo, se designa ESTUDIANTE y el número asignado y las iniciales de la carrera de Pedagogía (PING) Inglés y (ESTUDIANTE1PING).

El focus group permitió conocer en términos de *formación docente*, que existe en la praxis educativa una amplitud de saberes, debido a la multiculturalidad que le otorga a esta institución pública de educación superior el contexto de frontera, lo que se traduce en una mayor conciencia social comparativamente, con universidades de otras regiones de Chile. Tal como se menciona en las siguientes citas:

- “En lo personal creo que ha sido bastante amplia y el hecho de conocer las otras realidades que hay en la formación que hacen por ejemplo en Santiago, en otros lados, acá me he dado cuenta que se apela mucho a la multiculturalidad, entonces eso quizás pueda ser un aliciente...” (ESTUDIANTE3PEF).
- “Por lo menos, la formación que se da en el área de educación es bien empática de parte de los profesores y también de mucha conciencia social que imparten para nosotros para así trabajar con los niños a futuro” (ESTUDIANTE1PEB).

A su vez, los hallazgos evidenciaron la existencia de nudos críticos que obstaculizan la formación docente, dentro de los cuales se destacan la malla curricular en algunas carreras de pedagogías, que sólo consideran en el quinto y último año asignaturas de la licenciatura, tal como se refleja en la siguiente cita:

- “Nosotras somos de una malla antigua de la carrera de pedagogía en castellano y nosotras por 4 años tuvimos ramos en la especialidad, básicamente pura teoría de lo que es el lenguaje, la comunicación y también muy fuerte la investigación, entonces nosotros este quinto año de pedagogía, recién tuvimos nuestros ramos pedagógicos y creo que esa fue nuestra principal dificultad...” (ESTUDIANTE2PLYC).

Sumando a la dificultad formativa de la licenciatura, se mencionan también obstáculos en relación a la ubicación de asignaturas, tal como es el caso de la asignatura de “Desarrollo, diagnóstico e inclusión Educativa”, que en el caso de Pedagogía en Historia se imparte en el noveno semestre, y que a juicios de los estudiantes es perjudicial, puesto que previo al noveno semestre, los estudiantes tienen experiencias de prácticas tanto iniciales como intermedias, lo cual se ven enfrentados a experiencias diversificadas en el aula.

- “El ramo de inclusión recién en el noveno semestre, lo cual me parece muy negativo, puesto que previo a ello, tenemos prácticas y tenemos que planificar y hacer en clases en cursos donde existen necesidades educativas especiales” (ESTUDIANTE3HYG).

En lo que, respecto a los perfiles, indicaron los estudiantes participantes, que, en relación al *perfil docente*, sobresalen cualidades o atributos sobresalientes, como el ser conocedor de las realidades de los colegios y del sistema educativo chileno, y que en los talleres de práctica se evidencia que cuentan con la experiencia suficiente dentro de un aula de clases de un colegio

- “El profesor que este encargado del taller de practica debe ser alguien que tenga la experiencia suficiente dentro de un aula de clases de un colegio, ya que desde ahí él puede saber de qué forma

trabaja un colegio, de qué forma aprende un estudiante, como es el contexto estudiantil, el contexto educacional” (ESTUDIANTE2PHYG).

Mientras que, en lo correspondiente al *perfil estudiante*, atributos como el ser especies de “esponjitas” para absorber todo el contenido de los programas y cursos, así como los elementos del ambiente y la experiencia del profesor, resultan sobresalientes, sumado a la iniciativa, el conocimiento, las habilidades blandas y una gran motivación para aprender.

- “El estudiante de pedagogía en los talleres de práctica tiene que ser como una esponjita, absorber todo tanto lo de los alumnos, el ambiente de los alumnos, como también el del profesor que lo está ahí guiando se podría decir, pero también es muy importante ser súper centrado, tener un buen razonamiento, tener un juicio, ser súper precavido de lo que va a hacer, de lo dice, de lo que no hace, de lo que hace, todo; pero más que nada yo encuentro que la práctica es donde uno tiene que aprovechar al máximo y absorber todo lo que pueda” ( ESTUDIANTE3PLYC).

A su vez, los estudiantes durante el focus group, mencionaron existe una *multiculturalidad* presente en la ciudad, en la Universidad y en la asignatura de prácticas, lo cual es beneficioso para su aprendizaje.

- “No creo que la existencia de estudiantes de origen aimara o extranjeros signifique un obstáculo, ellos trabajan súper bien, de hecho, a pesar de que no se conocen, porque mis estudiantes extranjeros son nuevos llegaron este año, no se conocen, pero se incluyen automáticamente, tienen mucha personalidad e iniciativa y eso en los otros compañeros los motiva mucho y es muy positivo para mi formación como futura profesora” (ESTUDIANTE1PED).

De esta forma, las condiciones culturales que son endémicas de los países vecinos, son los elementos distintivos que enriquecen la dinámica de aprendizajes, haciendo grupos más heterogéneos, enriqueciendo los diálogos, y, por ende, originando experiencias más diversificadas y significativas.

## **CONCLUSIONES.**

Los hallazgos obtenidos indican coincidencias de criterios en torno a la formación docente y el desarrollo de acciones para llevarlo a cabo en la Universidad de Tarapacá en Arica (Chile), teniendo en este sentido, que conciben la situación actual de esta institución de educación superior pública, como una organización que asume la formación de profesionales de una ciudad limítrofe con una sociedad multicultural, con áreas de docencia, extensión e investigación sumadas a los planes de actualización pedagógica, cuyo modelo educativo y pedagógico se encuentran en proceso de consolidación tras la renovación de mallas curriculares y la contextualización de contenidos según la pertinencia de cada zona o de cada región.

A su vez, ha sido relevante el proceso de la innovación curricular en la formación docente, el cual contempló un nuevo plan de estudios, poniendo énfasis en las asignaturas de la licenciatura y los procesos de prácticas, como ejes formativos y valorando la experiencia de aprendizaje en los contextos escolares, lo cual es una estrategia para subsanar las dificultades formativas del Plan de Estudios anterior.

Se trata de una Universidad, que en el contexto de frontera, concibe los procesos de enseñanza – aprendizaje con base en el Modelo educativo: “Proyecto de mejoramiento institucional” (2011, 2017) de sustentación constructivista, con procesos de formación por competencia, centrados en el estudiante, en quienes se fomenta el pensamiento crítico y creativo, y donde el docente como mediador y facilitadores de aprendizajes, debe vencer la falta de idoneidad de los ambientes para la enseñanza o la precariedad de tecnologías requerida para alcanzar los objetivos en términos de calidad en la formación en la transferencia al aula.

Concretamente, en lo referente al perfil del estudiante de las carreras pedagógicas, indicaron los informantes claves que se viene desde la universidad, haciendo énfasis en el desarrollo del sentido identitario en estudiantes. A su vez, los estudiantes deben desarrollar atributos como el ser especies

de “esponjitas” para absorber todo el contenido de los programas y cursos, así como los elementos del ambiente y la experiencia del profesor, resultan sobresalientes, sumado a la iniciativa, el conocimiento, las habilidades blandas y una gran motivación para aprender.

Igualmente, en relación al rol del docente, debe combinar saberes pedagógicos y habilidades blandas para poder implementar una metodología colaborativa, que no solo involucra aspectos de aprendizajes cognitivos, sino también el desarrollo mismo de la persona. También se asume al docente como el ser conocedor de las realidades de los colegios y del sistema educativo chileno, y que en los talleres de práctica se evidencia y que cuentan con la experiencia suficiente dentro de un aula de clases de un colegio.

De lo expuesto se desprende, que la formación profesional docente va transitando por cambios estructurales y que el futuro docente debe estar familiarizado con la futura realidad laboral educativa y el contexto sociocultural.

Finalmente, debe considerarse que existen condiciones en el contexto fronterizo que influyen en el desarrollo universitario de un país, teniendo como favorables el sello fronterizo y multicultural, que genera un logro y también un sello que lo distingue del resto de las regiones, además de tener la posibilidad de un acceso más fácil a la colaboración internacional, proporcionando una mayor accesibilidad debido a la movilidad que se puede generar de los estudiantes, académicos e investigadores para el desarrollo de cada país.

Una dificultad que puede considerarse es el individualismo y la discriminación, además de la falta de contextualización que existe con respecto a la región por parte de las políticas públicas. También dependiendo de las relaciones que existen en las fronteras de cada país, es otro factor que también influye en las relaciones académicas.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- 1- Barrientos, N. y Araya, L. (2018). Educación Superior en Chile: una visión sistémica. *Aletheia*, 10 (2), 80-109.
- 2- Brunet, I. y Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional De Organizaciones*, 18, 89-108.
- 3- Cabezas, V., Medina, L., Muller, M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Centro de Políticas Públicas UC*, 1-30.
- 4- Capetillo, R. y Gairín, J. (2020). Metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (3), 1-34.
- 5- Carranza, M. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15), 1-25.
- 6- Chan, K., Yeh, Y. y Hsu, Y. (2019). A framework for examining teachers' practical knowledge for STEM teaching. *Asia-Pacific STEM Teaching Practices*, 39-50.
- 7- Chernenko, O. (2020). Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review*, 2, 52-59.
- 8- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13 (2), 91-102.
- 9- Escudero, J., González, M. y Rodríguez, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21 (1), 157-180.

- 10- Espinoza-Narciso. (2020). Evaluación del Perfil del Egresado y el Logro de las Competencias para la Acreditación Institucional. *Investigación Valdizana*, 14(3), 129-139.  
<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/686/644>
- 11- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60.
- 12- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional transformar la enseñanza en cada escuela*. España: Morata.
- 13- Ibáñez, G., y Soria, M. (2017). Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes. *Cuadernos de Investigación*, 15 (15), 329-342.
- 14- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión implicaciones para la formación docente. *Revista ciencias de la educación*, (50), 94-107.
- 15- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 39 (158), 1-17.
- 16- Medina, I. (2017). Desafíos de las Políticas Educativas frente a la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 81-92
- 17- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248. [Fecha de Consulta 25 de Junio de 2021]. ISSN: 1316-6077. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>.
- 18- Mondaca, C., Rojas, A., Siales, C., y Sánchez, E. (2017). Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, (53), 139-150.
- 19- Moscovici, S. (2000). Representaciones sociales: exploraciones en psicología social. *Francia: University Presses of France*. doi, 10.

- 20- Noboa, A., & Robaina, N. (2016). Complejidad, estrategias de investigación-acción-participación y cambio social. In *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016)*.
- 21- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227-232
- 22- Peralvo, C., Arias, P., y Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 5 (1), 10-27.
- 23- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., y Arancibia, V. (2018). *Teacher Professional Development Around the World: The Gap between Evidence and Practice*. Chile: World Bank Policy Research Working Paper No. 8572.
- 24- Romo, C., Tobón, S., y Juárez, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11 (2), 55-76.
- 25- Ruffinelli, A., Álvarez, C., y De la Hoz, S. (2019). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 21 (1), 54-67
- 26- Salazar, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53), 1-17.
- 27- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., y Mamani, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo andino*, (57), 21-38.
- 28- Simões, A., Santos, J., y Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Education Today*, 72, 12-17.

- 29- Tapia, M. (2017). Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: Reflexiones para un debate. *Estudios fronterizos*, 18(37), 61-80.
- 30- Universidad de Tarapacá (2011). Modelo Educativo. Chile.
- 31- Universidad de Tarapacá (2017). Plan de Estudios de la Universidad. Chile.
- 32- Universidad de Tarapacá. (2019). Diagnóstico prácticas de las carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá. Arica, Chile: Universidad de Tarapacá.
- 33- Valero, M. (2000). Innovación, desarrollo y medio local: Dimensiones sociales y espaciales de la innovación. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.*, 69(52). Recuperado el 05 de 04 de 2020, de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-52.html>

#### **DATOS DEL AUTOR.**

1. Eduardo Alejandro Velásquez Parraguez. Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional, y Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos. Académico, Universidad de Tarapacá, Arica-Chile. Correo electrónico: [evelasquez@academicos.uta.cl](mailto:evelasquez@academicos.uta.cl)

**RECIBIDO:** 10 de agosto del 2021.

**APROBADO:** 11 de septiembre del 2021.