

Volumen 6 - Número Especial- Enero/Marzo 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 2254-0786

DE
BRASIL

*Estudos da educação :
contribuições da gestão escolar participativa*

EDITOR

José Gusmão Coutinho

Faculdade Alpha, Brasil

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo
Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha
Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix
Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero
CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig
Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego
Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals







uOttawa

Bibliothèque
Library



REX



WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Vancouver Public Library



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

EST. 1785
UNB
LIBRARIES



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN

MLZ
Heinz Maier-Leibnitz Zentrum

Hellenic Academic Libraries Link

HEAL LINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

**VIVENCIAS FORMATIVAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA
EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN CONTEXTOS COMUNITARIOS**

**EDUCATIONAL EXPERIENCES OF STUDENTS OF PEDAGOGY
FOR SPECIAL EDUCATION NEEDS**

Dra. Claudia Huaiquián Billeke

Universidad Católica de Temuco, Chile
chuaquian@uct.cl

Lic. Karen Bravo Gutiérrez

Universidad Católica de Temuco, Chile
karenbravogutierrez.94@gmail.com

Lic. Marcela Garrido Torres

Universidad Católica de Temuco, Chile
marce.garridotorres@gmail.com

Lic. Yoselin Lizama Alveal

Universidad Católica de Temuco, Chile
yoselin.lizamaalveal@gmail.com

Lic. Daniela Saldivia Alvarado

Universidad Católica de Temuco, Chile
daniela.saldivia095@gmail.com

Fecha de Recepción: 15 de diciembre de 2018 – **Fecha Revisión:** 02 de enero de 2019

Fecha de Aceptación: 12 de enero de 2019 – **Fecha de Publicación:** 30 de enero de 2019

Resumen

Se busca develar las vivencias formativas que construyen los estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial en contextos comunitarios de una Universidad de la Región de la Araucanía. Teniendo como objeto de estudio su formación profesional, a partir de las vivencias, saberes y estilos de afrontamientos que tienen durante sus prácticas pedagógicas de cuarto año, en realidades con características diferentes que ayudan a construir su identidad como profesor. Los contextos en cuales se investiga son Programa de la Municipalidad de Temuco, denominada Terapia Multisistémica que trabajan con adolescentes infractores de ley; Proyectos de la Universidad, que aborda aspectos de inclusión en establecimientos educacionales, y Residencias de niñas y adolescentes, que son hogares de acogida por graves vulneraciones de derechos. A través de un diseño de estudio de casos por medio de un enfoque metodológico interaccionismo simbólico desde un paradigma hermenéutico donde se utilizan como instrumento de investigación las entrevistas semiestructuradas y notas de campo con el que se levantaron categorías y se desarrolló el análisis de contenido hasta lograr la saturación de datos.

Palabras Claves

Vivencias – Saberes – Estilos de afrontamiento – Formación profesional – Prácticas pedagógica

Abstract

It seeks to unveil the formative experiences that students of pedagogy in differential education construct in community contexts of the University of the Region of Araucanía. Having as object of study their professional formation, starting from the experiences, knowledge and styles of confrontations that they have during their pedagogical practices of fourth year, in completely different realities that help to construct their identity like professor. The contexts in which they are investigated are Temuco Municipality Program, called Multisystemic Therapy that work with juvenile offenders, University Projects, which addresses aspects of inclusion in educational establishments, and Residences of girls and adolescents, who are households that for serious violations of their rights. Through a case study design through a methodological approach symbolic interactionism from a hermeneutic paradigm where semistructured interviews and field notes are used as a research tool with which categories will be raised and content analysis will be developed to achieve the data saturation.

Keywords

Experiences – Knowledge – Coping styles – Vocational training – Pedagogical practices

Para Citar este Artículo:

Huaiquián Billeke, Claudia; Bravo Gutiérrez, Karen; Garrido Torres, Marcela; Lizama Alveal, Yoselin y Saldivia Alvarado, Daniela. Vivencias formativas de estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial en contextos comunitarios. Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 61-76.

Introducción

En el contexto de la formación del profesorado desde sus prácticas pedagógicas, se han visualizado descontextualización de la malla curricular con respecto a las prácticas pedagógicas, en relación con el conocimiento teórico y la práctica, pues los estudiantes de pedagogía en formación se ven enfrentados a realidades complejas, de las cuales no se sienten preparados.

En relación a esto, el objeto de estudio es la formación profesional, que se comprenderá como un proceso de permanente adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño del quehacer pedagógico¹. Por lo que es necesario comprender y valorar este proceso a través de la mirada interna de los estudiantes considerando sus vivencias, saberes y formas de afrontamiento para fortalecer su formación profesional con las herramientas necesarias.

Para afrontar diferentes realidades como: (i) Terapia Multisistémica (MST), la cual consiste en un tratamiento intensivo basado en familia y comunidad, que aborda las múltiples situaciones disruptivas recurrentes en jóvenes. (ii) Proyectos de la Carrera en Investigación, que pertenecen a una iniciativa universitaria que busca abordar aspectos de inclusión en establecimientos educacionales. (iii) Además, la Residencia de Niñas y Adolescentes, el cual entrega servicios de acogida, intervención y apoyo psicosocial, con el fin de contribuir a sus condiciones de vida.

La problemática se funda en el contexto de la formación del profesorado, puesto que desde sus prácticas pedagógicas se visualiza una descontextualización de la malla curricular con respecto a las prácticas pedagógicas, donde los estudiantes de pedagogía en formación se ven enfrentados a estas realidades complejas, de las cuales no se sienten preparados. Es por esto que el propósito de esta investigación es develar cómo en estas realidades tan diferentes, los estudiantes construyen su formación profesional, desde cada vivencia, saber, y forma de afrontar cada situación. Contribuyendo en el desarrollo de valores del futuro(a) profesor(a) de Pedagogía en Educación Diferencial, su integridad y aportando así, en su ordo amoris. Esto responde a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en NEET y Deficiencia Mental, que se aborda desde la disciplina epistemológica debido a que busca construir un conocimiento científico y desde la disciplina pedagógica, a partir de una línea de convivencia. En relación con lo anterior los sujetos de estudio serán estudiantes de esta carrera, que actualmente cursan su cuarto año, presentan un rango etario entre 21 a 23 años y residen en las comunas de Temuco, Nueva Imperial y Padre Las Casas.

Conceptualización sobre las vivencias formativas de estudiantes de pedagogía

Vivencias formativas

La vivencia consiste en la forma en que se percibe la vida en relación con un objeto o acontecimiento, donde pensar es vital en la totalidad del ser humano, porque emerge desde la conciencia². Desde la práctica educativa, es necesario recordar el sentir anterior al pensar para incorporar las vivencias como un aprendizaje.

¹David Martínez y Jorge Ahumada, "Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional", Revista Brasileira de Educação Vol. 21 num 65 (2016): 299-324.

² Claudia Perlo y María López Romorini, "Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación", Revista EccoS Científica, Vol: 1 num 38, (2015): 95-114.

Se destacan dos tipos de vivencias: las valiosas, que fundan experiencias al ser comprendidas y aceptadas interiormente por la persona, desde la unidad personal y cultural dando pie a dinámicas a través del tiempo y el espacio, desde la educación esta experiencia se da a partir de los espacios próximos que vivimos cotidianamente y que nos invitan a reflexionar, donde las emociones siempre están presentes³.

Dentro de estas experiencias valiosas se destaca que, tras una buena comunicación, se promueve la interacción en el aula entre el estudiante y el maestro, haciendo que el trabajo sea más placentero y satisfactorio. Y las que no son valiosas, es decir, que no se interiorizan porque no se relaciona de forma situada a las experiencias que son requeridas y tratan de imponerse, por lo que la subjetividad de la persona permitirá rechazar con claridad lo que las demás personas quieren que acepte en su interioridad.

Es así, como las creencias que tienen sobre las diferentes prácticas que esperan realizar en un contexto, construirán sus vivencias, pues les permite identificar, discutir, y reflexionar sobre lo que espera de una situación con respecto a la realidad, por tanto, es un componente de todo programa de formación de maestros y actividad de desarrollo profesional⁴.

Las vivencias desde la formación profesional

La formación de los profesores debe ser consciente y explícita con el fin de afrontar escenarios y responder a la diversidad de estudiantes, teniendo herramientas desde lo conceptual, procedimental y actitudinal⁵.

Sin embargo, los profesores en formación frecuentemente jerarquizan recursos en función de su utilidad para su actuación en el aula y las vivencias que se obtuvieron, sin valorizar los conceptos más teóricos de cursos y lecturas, que suelen ser menos perceptibles en las conductas del ejercicio del profesorado.

Quienes realizan la función de educar, deberán tener dominio de conocimiento, asumiendo un compromiso de aprender a construir el pensamiento propio sobre la profesión, desarrollar potencialidades y habilidades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que debe existir motivación intrínseca de crecimiento y bienestar en su formación. Por otra parte, se destaca que la formación del profesorado no cuenta con aspectos útiles y necesarios para afrontar el contexto real, el cual trae desafíos y dificultades, viendo al profesor presionado, pues muchos de ellos no recibieron una enseñanza formal sobre métodos pedagógicos⁶, por lo que recurren a la imitación de estrategias que observaron cómo estudiantes.

³ Carlota Guzmán y Claudia Saucedo, "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes", Revista mexicana de investigación educativa. Vol: 20 num 67 (2015): 1019-1054.

⁴ Antonio Bolívar, "La historia de vida del profesorado", Revista Mexicana de investigación educativa, Vol: 19 num 1 (2014): 711-734.

⁵ José Alonso y Elia Varela, "Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia", Revista de Educación Inclusiva, Vol: 8 num 2 (2015): 139-152.

⁶ Cristian Cerda; Joel Parra; Omar López-Vargas y José Saiz, "Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía", Revista Educación Educadores, Vol: 17 num 1 (2014): 91-107.

Por ende, al no haber adquirido experiencia necesaria, afecta a la enseñanza, de manera que se debe hacer énfasis en el significado de la reflexión para poder crear nuevas modalidades, planteamientos, aprender a enseñar, y dar sentido a su quehacer⁷. Ya que el valor del profesorado no se ve reflejada sólo por el dominio de contenidos, sino más bien por el conocimiento de otros saberes, permitiéndole transformar y conectar su conocimiento, con el propósito de dar una respuesta adecuada a cada situación del aula, por medio de las vivencias de su práctica pedagógica, produciendo, innovando y construyendo bajo los principios de autonomía cognitiva, auto y co-formación con sus colectivos.

La profesión actual requiere de una formación que incluya, por supuesto, el construir vivencias que aporten al conocimiento de lo que queremos enseñar, el amor por el saber, pero además el amor por ayudar a aprender, el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes⁸.

Tipos de saberes en las vivencias

Existen diferentes tipos de conocimientos que desarrollan los profesores durante su formación profesional. El primero de ellos es el conocimiento disciplinar que se basa en teorías concretas, políticas curriculares y evaluativas las que son carente en aspectos preponderantes en las prácticas pedagógicas debido a su carácter instruccional y estático, el cual no se asocia a la persona ni a los contextos⁹.

El conocimiento se materializa a partir de la construcción de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y comprensión. Además, en este conocimiento el profesor debe permanecer alerta ante cambios esperados que consideran un reordenamiento de formas de pensar en educación, constitución de nuevas ideologías, nuevos valores, estructuras sociales y económicas

Los conocimientos entregados no deberían sólo ser de forma epistemológica, academicista y técnica, alejada de la práctica y sociedad.¹⁰ Es preciso ir más allá a cambios más profundos.

El segundo, es el saber situado o práctico¹¹, que tiene gran relevancia, pues se da a partir de vivencias en contextos reales, donde se pone énfasis en el pensar-actuar, construyendo el saber en la formación y las culturas escolares. En este último, se debe

⁷ Gustavo González y José Barba, "Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual", Revista de Curriculum y formación del profesorado, Vol: 18 num 1 (2014): 308-412.

⁸ José Cornejo, "Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar"", Revista Estudios Pedagógicos, Vol: Especial 40 num 1 (2014); 239-256.

⁹ Carmen Sotomayor y Carmen Coloma, "Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial", Revista Internacional de Investigación en Educación, Vol: 5 num 11 (2012): 375-392.

¹⁰ Agurtzane Martínez Gorrotxategi, "Prácticas de reflexión colaborativas en el análisis de casos reales en el practicum de la formación inicial del profesorado", Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Vol: 3 num 1 (2016): 1-11.

¹¹ Leonora Reyes-Jedlicki, "Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores", Revista de Estudios pedagógicos, Vol: 40 num 1 (2014): 183-203.

dar la conexión entre los contenidos disciplinarios y la didáctica específica, es decir, se involucran conocimientos, creencias y actitudes con implicación y reflexión personal sobre la práctica.

Es valioso que quienes enseñen deben tener una formación y manejo de los conocimientos, tanto experienciales como interdisciplinarios y autónomos. Por ello, es primordial articular contenidos teóricos trabajados en la universidad con experiencias vividas en centros de práctica, de esta forma evitar que se produzca esta brecha entre el currículum y requerimientos del sistema escolar en prácticas pedagógicas.

Pues, la educación superior tiene como pilar fundamental, proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que preparen a los individuos para asumir de forma responsable tareas de participación social y de futuro profesional para que se adapten a un mundo en permanente transformación. Debido a que los conocimientos del profesorado son comprendidos como una artesanía, desarrollada en base a experiencias, prácticas y reflexiones de los profesores, por lo cual, entre más amplio sea el manejo pedagógico y disciplinar del profesorado, mejor será su incidencia en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Afrontamiento del estudiante durante su formación

La elección de estudiar pedagogía está definido por las representaciones que tuvieron al vincularse con profesores o personas valiosas durante su formación escolar y como una posibilidad de ascender social o económicamente¹².

Sin embargo, al enfrentarse a la formación profesional su elección cambia de acuerdo con efectos vividos en el desarrollo de ésta, puesto que la presión a la que se ven expuestos, al interactuar con sus pares, profesores y currículum, se presenta desde el momento mismo en el que los estudiantes enfrentan la realidad de su profesión. Ya que el modelo de formación que brindan las universidades muchas veces no responde a la realidad de una sociedad. Siendo necesario que, durante las prácticas pedagógicas, asuman una actitud reflexiva y crítica para poder focalizar desde una nueva perspectiva el accionar profesional¹³.

En el contexto social, el estudiante en formación debe afrontar, comprometerse y participar en la transformación de la sociedad. Siendo un ser capaz de ejercer una tarea profesional adecuada a sus capacidades. En lo personal, debe analizar de manera crítica tanto los recursos con que cuenta y su accionar, así como ser autónomo, cooperativo, creativo y auténtico. En lo interpersonal, deberá ser competente para vincularse, comunicarse y convivir con los demás. Otras de las actitudes que interfieren en este proceso es la percepción del sentido a la vida, los objetivos profesionales y las buenas relaciones que se deben presentar en su desarrollo. En otras palabras, se requiere a un profesor con pensamiento crítico, promotor de acciones para comprender, cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común.

¹² David Martínez y Jorge Ahumada, "Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional", *Revista Brasileira de Educação* Vol: 21 num 65 (2016): 299-324

¹³ Marcela Gaete y Abelardo Castro, "Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente", *Revista de educación y búsqueda* Sao Paulo Vol: 38 num 2 (2012): 307-322.

Por lo tanto, al afrontar el proceso de práctica, los estudiantes de pedagogía deben conocer estrategias de afrontamiento, con el fin de evitar y disminuir el estrés, impidiendo a su vez que el individualismo y la globalización los conviertan en futuros profesores transmisores de información, y olviden que el verdadero sentido de educar es guiar, formar personas capaces de cuestionar y evaluar sus acciones permanentemente.

Antecedentes teóricos

El origen del objeto de estudio “formación”, se aborda desde la mirada internacional en una perspectiva humanista que se da durante el siglo XVIII en la época medieval. A partir del autor Herder, desde el concepto de “formación natural” asociándolo al concepto de cultura, designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a disposiciones y capacidades naturales del hombre, es decir, se asocia al desarrollo de la persona¹⁴.

Siguiendo este transcurso, se señala que la formación humana “no se produce al modo de los objetos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación, se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión”¹⁵.

Por tanto, se recalca que formación es un proceso constante, que es creado a partir de aspecto que va viviendo, el cual construye y se reconstruye de acuerdo con momentos de vida. Con respecto a lo anterior, revisar el concepto de formación desde lo humano permite saber que hombres y mujeres, son apreciados como una conformación tanto interna como externa, lo cual permite obtener cultura, valores, creencias, costumbres, para luego pasar a una versión especializada del concepto.

Desde esta perspectiva nace la formación teórica que da luces de la formación profesional a que queremos profundizar, “consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar punto de vista, generales para aprehender las cosas lo objetivo en su libertad, sin interés ni provecho propio”¹⁶. Ya que, consiste en apropiarse de algo suyo, pero aprendiendo y formando a un ser humano, pero desde un saber nuevo y exterior.

Esto se proporciona desde un campo educativo que es entendida como formación del hombre, que comprende un campo enormemente más amplio que el de la escuela o la instrucción¹⁷. Y es en este campo más amplio, precisamente la persona adquiere la validez de fundamento que no son propios de él pero que le permiten ser validado desde una profesión.

Además otra definición de formación abordada desde una perspectiva inicial de aprendizaje es que los estudiantes especialmente de pedagogía según “se preparan específicamente para la profesión de enseñar y precisamente en su componente

¹⁴ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método I* (España: Sígueme, 2001).

¹⁵ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método I...* 40.

¹⁶ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método I...* 42.

¹⁷ Begoña Gros Salvat; Elena Cano; Francesc Imbernon Muñoz, Gabriela Alejandra Fairstein; Ignasi Vila Mendiburu; Jaume Trilla; Josep M. Puig Rovira; José González Monteagudo; José Luis Rodríguez Illera; Margarida Muset Adel; Mario Carretero Rodríguez y Núria Lorenzo Ramírez, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Barcelona: Editorial Graó, 2001).

pedagógico”¹⁸ que es la adquisición de competencias para su futuro profesional, para mejorar el quehacer de los profesores.

Con respecto a lo anterior la formación profesional a indagar será desde la pedagogía, donde el concepto de formación aparece como una constante conocida por los pedagogos, quienes la ven como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad desde la educación¹⁹.

Por pedagogía se entiende como un proceso sostenido por el que alguien adquiere nuevas formas o desarrolla formas existentes de conductas, conocimientos, práctica y criterio, de alguien o algo que es considerado un proveedor y evaluador apropiado²⁰.

A partir de ello se entiende como una aportación a la formación, la cual prepara al profesor para afrontar realidades básicas de su tarea y que sirva de motivación para un progresivo desarrollo de la índole y eficacia en cualquiera de los aspectos del desempeño de su función²¹. Debido a que en su formación se debe responder tanto a los conocimientos teóricos, pero de manera contextualizada al ambiente donde se encuentra presente el profesor.

Asimismo, se asocia a lo señalado al principio donde la esencia es humanizar la construcción profesional. A causa de ello Pérez-Esclarin en 1999 señala “la formación de profesores debes permitirles enseñar a ser, enseñen a aprender, comprender y emprender, y enseñen a vivir y a convivir”²², ya que es una oportunidad para aprender a ser más humano pensado en la realidad en los que se desarrollan como pedagogos.

Teniendo, por tanto, consideración el estado emocional del pedagogo que influye directamente sobre la verdad de su trabajo y condiciona la construcción conceptual propia de los conocimientos que se quieren transmitir y la manera como se hace²³, pues es necesario considerar a la persona desde su bienestar, debido a que al compartir con otros y aportar a su vida el profesor se debe sentir bien consigo mismo. Destaca Freire desde su pensamiento indicando que el profesor no aprende solo “en los libros, aprende en la clase, aprender leyendo en las personas como si fueran un texto”²⁴.

Por otra parte, desde el ámbito nacional la formación se centra en la racionalidad técnica, la cual remonta a la mitad del siglo XIX. Esta busca dar espacios de formación institucional y profesionalización de los profesores. Se constituye la creación del Instituto pedagógico en Chile en 1889 y luego la Universidad de Concepción en 1919 abre la primera carrera de pedagogía, lo que se transforma en la Facultad de Educación²⁵.

¹⁸ Miguel Fernández, Las tareas de la profesión de enseñar (España: Ediciones Siglo Veintiuno, 1994), 23.

¹⁹ Rafael Ochoa y Mireya Ochoa, “La formación como principio y fin de la acción pedagógica”, Revista Educación y pedagogía, Vol: 19 num 47 (2009): 165-173.

²⁰ Harry Daniels, Vygotsky y la pedagogía (España: Paidós, 2001).

²¹ Susana Huberman. Cómo aprenden los que enseñan: La formación de los formadores (Argentina: Aique, 1996).

²² Antonio Pérez Esclarin, Educar en el tercer milenio (Venezuela: EDITORIAL, 1999), 124.

²³ Eduardo Álvarez, La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos (España: Ediciones Graó, 2001).

²⁴ Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar (Argentina: Siglo Veintiuno, 2008), 48.

²⁵ Fancy Rubilar, “Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales”, Revista Praxis educativa, Vol: 19 num 1 (2015): 12-19.

Antes de continuar se entregarán algunas concepciones de formación profesional de los profesores, desde la progresión del concepto desde algunos autores destacados.

La formación desde las prácticas pedagógicas según Inostroza en 1997 “tiene que ver con la idea central que sólo cuando se reconozca que el sujeto elabora y construye sus conocimientos desde su interioridad, estará abierto a una pedagogía activa y a una cultura democrática”²⁶.

Luego García en 1999 menciona que es un proceso continuo del ejercicio y autorreflexión implicados en la práctica profesional; que se intenta investigar el desarrollo de dicha práctica y darle sentido desde los conocimientos teóricos que la sustentan²⁷.

Desde una conceptualización más actualizada, Casassus en 2007 alude que la formación “se ve impulsado desde conductas emocionales que no provienen tanto de sí mismos, sino de cómo la cultura define el papel del profesor y este, en términos culturales ha sido definido casi exclusivamente en términos racionalistas”²⁸.

Y por último el Centro Interuniversitario de Desarrollo en 2015 indica que es un periodo de prácticas formativas donde se funda una vinculación activa entre teoría y la práctica, desarrollando habilidades, destrezas del estudiante, además ayuda al afianzamiento de los sujetos con relación a los saberes construidos por medio de la reflexión²⁹.

Por medio de todas las definiciones anteriores se destacan conceptos que dan esencia a la formación profesional, como la importancia de sus vivencias formativas de los futuros profesores, dado que se interrelaciona con la construcción de saberes a través de conocimientos desde lo disciplinar y práctico, originando su estilo de afrontamiento de esté con su realidad, que permiten un cambio al valor de la educación.

Con respecto a lo anterior el concepto de vivencia según Husserl, citado en Gadamer se origina en los años 50 y 60, convirtiéndose en el título que abarca todos los actos de la conciencia cuya constitución esencial es la intencionalidad, es decir que consiste en todo lo que realizamos de manera consciente y que se vuelve valioso para la vida³⁰.

Además, Stein el 2005 insta que las vivencias se transforman en experiencia, dispone los datos de una manera definida, despertando intenciones o pre concepciones objetivas que utilizará en eventos futuros que permitan decidir su actuar en el mundo interior³¹. Permitiendo la creación de saberes que se entienden como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones propias sobre la práctica educativa, que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa³².

²⁶ Gloria Inostroza, La práctica motor de la formación docente (Santiago: Dolmen ediciones, 1997), 133.

²⁷ José Luis García, Formación del profesorado: Necesidades y demandas (España: Praxis, 1999).

²⁸ Juan Casassus, La educación del ser emocional (Santiago: Ediciones Cuarto propio, 2007), 242.

²⁹ Centro Interuniversitario de Desarrollo. La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso (Santiago: Ediciones Copygraph, 2015).

³⁰ Hans-Georg Gadamer, Verdad y Método I...

³¹ Edith Stein, Excurso sobre el idealismo trascendental (España: Encuentro, 2005).

³² Maurice Tardif, Los saberes del docente y su desarrollo profesional (España: Narcea, 2004).

Con respecto al estilo de afrontamiento de los profesores desde las vivencias y saberes, se configura a partir de todas las expectativas sobre situación que constituye la actitud hacia el ello³³. Así, podemos entender las actitudes como configuraciones de conceptos, creencias, habilidades y motivos vinculados con los conceptos señalados al principio del párrafo.

Por tanto, la formación profesional contribuye en la preparación de los profesores, específicamente siendo un momento fundamental que le permite reflexionar críticamente sobre la práctica donde influye lo personal y profesional directamente sobre la realidad de su trabajo y condiciona la construcción conceptual propia de los conocimientos que se quieren transmitir y la manera cómo se hace. Dado que “los profesores se vinculan en su tarea según los conceptos que tienen de sus alumnos, de la materia que enseñarán y, de la profesión que ejercen”³⁴. Esta profesión desarrollada por medio de las vivencias obtenidas en su formación.

Finalmente, desde la perspectiva de la formación profesional de Pedagogía de Educación Diferencial, Lewis en 1974³⁵ menciona que al entrar en la década de los setenta en estados unidos se toma conciencia que las instituciones están desfasadas respecto a las necesidades y realidades sociales. Dado que las escuelas públicas fueron fundadas durante el siglo XIX durante la revolución industrial, en donde fueron estructuradas en el modelo de fábricas, mostrando estructuras jerárquicas.

Respecto a lo anterior Lewis agrega que el concepto de formación evoluciona a “necesitamos un hombre nuevo para vivir una era nueva, un hombre capaz de producir el conocimiento en vez de ser un mero consumidor de él”.

Los profesores buscan la formación de sus estudiantes con relación a aumentar su quehacer del profesor, dado que se requiere de un futuro ser humano que aporte al país.

Además, que la formación inicial de los profesores no era la más adecuada, ya que las exigencias dadas por las escuelas como lo señala Lewis cada año ingresan miles de maestros a enseñar a los niños³⁶. En donde estos no sólo carecen de formación para enseñar sino, la escuela hace desempeñar tareas que solo un profesor con muchos años de experiencia y armado de una formación cabal puede realizarla con éxito.

Por otro lado, el concepto de formación profesional de pedagogía en educación diferencial desde el punto de vista psicológico Jiménez el 2005 tiene su origen en 1957 dentro del contexto científico del Congreso de Psicología Educativa cuando Cronbach pide necesaria la integración de dos disciplinas que son la psicología experimental y psicología diferencial³⁷.

³³ Nuria Cortada, Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes (Argentina: Ediciones Lugar, 2004).

³⁴ Miguel Fernández, Las tareas de la profesión de enseñar (España: Ediciones Siglo Veintiuno, 1994), 65.

³⁵ James Lewis, La integración diferencial del plantel docente (Argentina: Ediciones Lugar, 1974).

³⁶ James Lewis, La integración diferencial del plantel docente...

³⁷ Carmen Jiménez, Pedagogía Diferencial (España: Ediciones Ramón Areces, 2005).

Viéndose la educación adaptativa como destaca este mismo autor “adaptación educativa a las diferencias individuales de todos los estudiantes” avanzando esta definición desde el movimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad como educación inclusiva que promueve una escuela con igualdad de oportunidades y equidad educativa, buscando que los profesores de educación diferencial que respondiera a la diversidad de sus estudiantes³⁸.

En Chile se refleja un activismo público en educación durante la década de 1990 hasta la actualidad, dado que existía un desfase que como menciona Fernández en 1994 dado que profesores se relacionan en su tarea según la materia que enseñarán y, de la profesión que ejercen³⁹. La primera tarea de un profesor debería ser la de una adecuada comprensión de su profesión, que tenga entre neuronas lo que tiene entre manos.

Pues de acuerdo a Buxarrais el 2010 los profesores de educación especial o diferencial, en su formación inicial es necesario que establezcan una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud⁴⁰ que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen.

Formación del profesor desde el contexto comunitario

Por otra parte, desde la formación inicial en prácticas comunitarias Morin citado en Lillo y Roselló el 2001 indica que “toda visión unidimensional, toda visión especializada es pobre. Es necesario relegar a otras dimensiones”⁴¹.

En otras palabras, no sólo centrando el quehacer del profesor desde la mirada educativa, sino es necesario conocer los otros contextos que inciden en los facilitadores y barreras que están presentes en los estudiantes. Otorgando por consiguiente un aprendizaje desde lo social que Maturana y Varela el 2006 entienden que es “la clave a la comprensión de este proceso deberán converger todas las fuerzas e intereses de las ciencias sociales. (...) debiera ser este motivo de discusión académica obligada en la formación curricular de todo profesional”⁴² pues es un camino que forma a la persona desde la exigencia del contexto.

Siendo necesario que el trabajo comunitario dentro de la formación de futuros profesores de educación diferencial para que la comunidad tenga acceso a la igualdad de oportunidades y recursos, donde se movilicen recursos humanos e institucionales en la propia comunidad que van a ayudar a un mejor nivel e índole de vida de los sujetos que la componen⁴³.

Que en este caso se busca movilizar y gestionar recursos desde el punto de vista de construir la tarea de educar, visto desde la gestión de profesores, hasta evitar la deserción escolar de jóvenes con conductas antisociales. Concluyendo la formación

³⁸ Carmen Jiménez, Pedagogía Diferencial (España: Ediciones Ramón Areces, 2005)

³⁹ Miguel Fernández, Las tareas de la profesión de enseñar (España: Ediciones siglo XXI, 1994).

⁴⁰ María Buxarrais, La formación del profesorado en educación en valores (Sevilla: Edición ilustrada, 2010), 27.

⁴¹ Nieves Lillo y Elena Roselló, Manual para el Trabajo Social Comunitario (España: Ediciones Narcea S.A, 2001).

⁴² Humberto Maturana y Francisco Varela, El árbol del conocimiento (Santiago: Ediciones Lumen, 2001), 9.

⁴³ Nieves Lillo y Elena Roselló, Manual para el Trabajo Social Comunitario...

profesional de los profesores, debe ser valorada y respetada por quienes están en este proceso y por quienes lo entregan teniendo presentes las vivencias o experiencias, saberes y su forma de afrontar este proceso tan complejo, dado que estos futuros profesores serán responsables del aprendizaje de miles de personas.

Conclusiones

De acuerdo al objetivo específico que es descubrir los tipos de vivencias formativas de estudiantes de pedagogía en educación diferencial en sus centros de prácticas. Se construyen dos tipos, una son vivencias valoradas que de acuerdo con Schütz en 1993 es una experiencia que emana como una luz, por su duración, claridad y distinción, pues se vuelven un aprendizaje para su vida como profesora⁴⁴. Esto se da en su formación profesional en contextos de práctica comunitaria, al ser partícipe de experiencia de su labor, donde puedan profundizar sus conocimientos y adquirir otros nuevos.

Donde se considere su participación dentro del contexto por medio de la expresión de ideas u opiniones para colaborar, el poder generar un vínculo basado en el respeto y afecto con quienes son parte de su vivencia formativas como niños, jóvenes y profesores, es decir, poder ser una persona que aporte en su vida.

Durante estas vivencias las estudiantes de pedagogía dan sentido a su vocación que surge del amor en el hacer con ellos considerando sus características personales y contextuales como una oportunidad para crecer y fundamentar el sentido de la pedagogía.

Cabe señalar que, dentro de esta investigación, se presenta un segundo tipo de vivencia, las no valorada por las estudiantes de pedagogía en formación, Guzmán y Saucedo el 2015 mencionan que “no toda vivencia llega a ser valiosa (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia”⁴⁵. En otras palabras, no son valoradas porque nace de situaciones no gratas de recordar, como el no haber sido recibido de buena manera en centros de prácticas, y el no comprender el rol que desempeñan en realidades comunitarias como profesoras de pedagogía en educación diferencial.

Concluyendo, a partir de las vivencias formativas de los futuros profesores de pedagogía en educación diferencial, ha consentido la capacidad de resiliencia, originando, por tanto, destrezas para afrontar situaciones no consideradas en su proceso formativo desde la reflexión, preparándose para episodios que se den en su trabajo de acuerdo a las constantes transformaciones sociales. Con respecto a los saberes que construyen en sus vivencias formativas estudiantes de pedagogía en educación diferencial. Destacamos que el conocimiento más interiorizados por ellas es el de racionalidad instrumental, lo que está vinculado con el aprendizaje de los instrumentos de evaluación, de igual manera con el currículum y las políticas educativas. Lo que se demuestra un mayor dominio y rigurosidad por que estos sean aprendidos.

⁴⁴ Alfred Shütz, La construcción significativa del mundo social (España: Ediciones Paidós Básica, 1993).

⁴⁵ Carlota Guzmán y Claudia Saucedo, “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, Revista mexicana de investigación educativa, Vol: 20 num 67 (2015): 1019-1054.

De igual manera otro de los resultados obtenidos es el conocimiento desfasado entre la teoría y la práctica. Ya que los conocimientos que nos entrega la carrera son pertinentes, pero falta una mayor vinculación de estos con los centros de práctica, y las estrategias para realizar un buen desempeño en sus prácticas pedagógicas.

Es por esto como lo destaca Reyes y Hidalgo⁴⁶ que los profesores encargados de la educación de los estudiantes en formación deben tener un manejo de los conocimientos disciplinares y conocimientos adquiridos de la experiencia del quehacer del profesorado, por lo cual es primordial articular contenidos teóricos trabajados en la universidad con experiencias vividas en centros de práctica.

Con respecto a los estilos de afrontamiento, Habermas considera que los contextos del mundo de la vida son conocidos intuitivamente en la situación acción; al propio tiempo facilita recursos para los procesos de interpretación, con lo cual la persona trata de satisfacer la necesidad de entendimiento que haya surgido en la situación concreta de la acción⁴⁷, dicho de otro modo los estilos de afrontamiento se crean instintivamente desde la acción ante una situación que otorga a la persona recursos para interpretarla y entenderla.

Las estudiantes de pedagogía en formación relatan que han afrontado escenarios difíciles compartiendo con otros sus vivencias. Poder compartir las vivencias que van enfrentando, permite superar obstáculos, haciéndolos sentir acompañados en este proceso de práctica. Otra forma en que conllevan su formación en realidades comunitarias es la regulación emocional, es decir persistir en una actitud adecuada no demostrando emociones pesimistas.

Debido a que el mundo sentimental del profesor es una telaraña y nada fácil de comprender por su paisaje cambiante, pero se debe proveer de medios que le ayuden a sostener su trayecto como una persona encargada de la educación de personas⁴⁸. Permitiendo que la profesora de pedagogía de educación diferencial durante sus prácticas formativas considere flexibilidad ante cambios contextuales dentro de características personales y profesionales, generando conocimientos, habilidades, actitudes y valores contextualizadas a sus centros de prácticas comunitarios, dado por vivencias no valoradas previas.

Las proyecciones están enfocadas en que durante sus prácticas progresivas puedan contar con herramientas desde lo teórico y práctico asociadas a las situaciones que deben afrontar con ímpetu y convicción que están adquiriendo conocimientos vinculados a su formación profesional. En relación a los estilos de afrontamiento se debe considerar instancias donde esté presente el trabajo de las emociones, como es la autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento, con el fin de que puedan ir compartiendo sus experiencias con otros, buscando en conjunto la solución, y sentirse acompañadas en sus nuevas vivencias,

⁴⁶ Leonora Reyes-Jedlicki; Christian Miranda; Eduardo Santa Cruz; Rodrigo Cornejo; Mauricio Núñez; Ana Arévalo; Felipe Hidalgo, "Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores". Revista de Estudios pedagógicos Vol: 40 (especial) (2014): 183-203.

⁴⁷ Jürguen Habermas, Conciencia moral y acción comunicativa (España: Trotta, 2006).

⁴⁸ Eduardo Álvarez, La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos (España: Ediciones Graó, 2001)

Referencias

Alonso, José y Varela, Elia. "Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia". Revista de Educación Inclusiva, Vol: 8 num 2 (2015): 139-152.

Álvarez, Eduardo. La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos. España: Ediciones Graó. 2001.

Bolivar, Antonio. "La historia de vida del profesorado". Revista Mexicana de investigación educativa. Vol: 19 num 1 (2014):711-734.

Buxarrais, María. La formación del profesorado en educación en valores. Sevilla: Edición ilustrada. 2010.

Casassus, Juan. La educación del ser emocional. Chile: Ediciones Cuarto propio. 2007.

Cerda, Cristian; Parra, Joel; López-Vargas; Omar y Saiz José. "Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía". Revista Educación Educadores, Vol: 17 num 1 (2014): 91-107.

Centro Interuniversitario de Desarrollo. La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso. Chile: Ediciones Copygraph. 2015.

Cornejo, José. "Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". Revista Estudios Pedagógicos, Vol: Especial 40 num 1 (2014): 239-256

Cortada, Nuria. Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes. Argentina: Ediciones Lugar. 2004

Daniels, Harry. Vygotsky y la pedagogía. España: Paidós. 2001.

David Martínez y Jorge Ahumada. "Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional". Revista Brasileira de Educação. Vol: 21 num 65 (2016): 299-324.

Fernández, Miguel. Las tareas de la profesión de enseñar. España: Ediciones Siglo Veintiuno. 1994.

Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Argentina: Siglo Veintiuno. 2008.

Gadamer, Hans-Georg. Verdad y Método I. España: Sígueme. 2001.

Gaete, Marcela y Castro, Abelardo. "Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente". Revista de educación y búsqueda Sau Paulo. Vol: 38 num 2 (2012): 307-322.

García, José Luis. Formación del profesorado: Necesidades y demandas. España: Praxis. 1999.

González, Gustavo y Barba, José. “Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual”. Revista de Curriculum y formación del profesorado, Vol: 18 num 1 (2014): 308-412.

Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia. “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”. Revista mexicana de investigación educativa. Vol: 20 num 67, (2015): 1019-1054.

Gros, Begoña; Cano, Elena; Imbernon, Francesc; Fairstein, Ignasi; Vila, Gabriela; Trilla, Jaume; Puig Rovira, Josep M.; González, José; Rodríguez, José Luis; Muset Adel, Margarida; Carretero, Mario y Lorenzo, Núria. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Editorial Graó. 2001.

Huberman, Susana. Cómo aprenden los que enseñan: La formación de los formadores. Argentina: Aique. 1996.

Inostroza, Gloria. La práctica motor de la formación docente. Chile: Dolmen ediciones. 1997.

Jiménez, Carmen. Pedagogía Diferencial. España: Ediciones Ramón Areces.2005.

Lewis, James. La integración diferencial del plantel docente. Argentina: Ediciones Lugar. 1974.

Lillo, Nieves y Roselló, Elena. Manual para el Trabajo Social Comunitario. España: Ediciones Narcea S. A. 2001.

Martínez Gorrotxategi, Agurtzane. “Prácticas de reflexión colaborativas en el análisis de casos reales en el practicum de la formación inicial del profesorado”. Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovación, Vol: 3 num 1 (2016): 1-11.

Martínez, David y Ahumada, Jorge. “Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional”. Revista Brasileira de Educação. Vol: 21 num 65 (2016): 299-324.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco. El árbol del conocimiento. Chile: Ediciones Lumen. 2001.

Ochoa, Rafael y Ochoa, Mireya. “La formación como principio y fin de la acción pedagógica”. Revista Educación y pedagogía, Vol: 19 num 47 (2009): 165-173.

Perlo, Claudia y Lopez, Romorini, Maria. “Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación”. Revista EccoS Científica, Vol: 1 num 38 (2015): 5-114.

Pérez Esclarín, Antonio. Educar en el tercer milenio. Venezuela. 1999.

Reyes-Jedlicki; Leonora; Miranda, Christian; Santa Cruz, Eduardo; Cornejo, Rodrigo; Núñez, Mauricio; Arévalo, Ana y Hidalgo, Felipe. “Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores”. Revista de Estudios pedagógicos Vol: 40 (especial) (2014): 183-203.

Reyes-Jedlicki, Leonora. “Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores”. Revista de Estudios pedagógicos, Vol: 40 num 1 (2014): 183-203.

Rubilar, Fancy. “Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales”. Revista Praxis educativa, Vol: 19 num 1 (2015): 12-19.

Sotomayor, Carmen y Coloma, Carmen. “Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial”. Revista Internacional de Investigación en Educación, Vol: 5 num 11 (2012): 375-392.

Schütz, Alfred. La construcción significativa del mundo social. España: Ediciones Paidós Básica. 1993.

Stein, Edith. Excurso sobre el idealismo trascendental. España: Encuentro. 2005.

Tardif, Maurice. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea. 2004.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.