

2022



CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS SOBRE EXPERIENCIAS CON VALOR PEDAGÓGICO, PREVIAS A LA UNIVERSIDAD. APOYANDO LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PEDAGOGÍA

Antonio García, Universidad Bernardo O'Higgins, antonio.garcia@ubo.cl

Karen Pozo, Universidad Bernardo O'Higgins, karen.pozo@ubo.cl

María Angélica Torres, Universidad Bernardo O'Higgins, mangelica.torres@ubo.cl

Resumen.

Estudios realizados sobre programas de apoyo a la transición de los estudiantes muestran que este apoyo es más eficaz si se integra a las demandas de cada formación disciplinaria. Las modalidades de apoyo “integradas” parten de la base que muchas de las dificultades de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables en su ingreso a la universidad se asocian a la dificultad que estos muestran para ajustarse a los campos epistemológicos de cada disciplina. En ese marco, se ha construido una propuesta guiada por dos principios. Por una parte, la necesidad de que el apoyo en primer año se enmarque en los códigos de las carreras de pedagogía, esto es, que deje de depender exclusivamente de una unidad independiente de las facultades y se desarrolle complementariamente en el marco del plan de estudio de cada carrera y las orientaciones formativas específicas de las pedagogías. En segundo lugar, la necesidad de que los instrumentos de caracterización de los estudiantes de pedagogía que se aplican en primer año por ley en Chile, tengan impacto y aplicabilidad efectiva en el currículum y las metodologías pedagógicas de la carrera.

La propuesta que se expone está orientada a identificar las **experiencias con valor pedagógico** previas a la universidad, en estudiantes que ingresan a primer año de tres carreras de pedagogía de una universidad privada y realizar un acompañamiento didáctico que permita profundizar en la reflexión sobre las mismas, en el marco de tres asignaturas de primer semestre de la carrera. Entendemos por experiencia con “valor pedagógico” aquellas experiencias vitales vividas en los ámbitos de pertenencia de los/las estudiantes (familia, barrio, organizaciones sociales, contexto escolar) que, según las propias percepciones de los estudiantes, han tenido un impacto en la adquisición temprana de habilidades propias del ejercicio docente. Conocer dichas experiencias permite superar los enfoques del déficit que enfatizan en la falta de “capital cultural” con la que ingresarían los estudiantes a primer año. Se trata por lo tanto de visibilizar los “fondos de conocimiento” que portan los estudiantes a su ingreso y el valor que tienen estos para el desarrollo de su proceso formativo como docentes.

La propuesta contó con las siguientes fases:

- a) La aplicación de un cuestionario antes del ingreso a primer año a través del cual los/las estudiantes identifican los principales ámbitos de “experiencias con valor pedagógico” (familiares, escolares, organizacionales) que influyeron en su trayectoria biográfica.

2022



- b) El desarrollo de ejercicios narrativos y visuales en torno a dichas experiencias, durante primer año y en distintas asignaturas (aquellas asociadas a formación de la identidad docente, inclusión y diversidad en educación), a través del cual reconocen las habilidades, conocimientos y valores forjados en dichas experiencias.
- c) El desarrollo de ejercicios reflexivos a través de los cuales los estudiantes asocian dichas experiencias con habilidades y orientaciones valóricas propias del ejercicio docente y las vinculan a los marcos normativos existentes sobre habilidades docentes, en la política pública.
- d) La construcción de un “perfil docente” en primer año, a través del cual los/las estudiantes identifican las habilidades con las que cuentan en ese momento y las que esperan desarrollar en progresión en los años que siguen, tanto en el ámbito de la universidad como en otros ámbitos del entorno social al que forman parte.

Los resultados resaltan la relevancia de las experiencias en el seno de la familia, contexto en el que los/las estudiantes despliegan roles educativos con pares, hermanos u otros. Asociar dichas experiencias con la definición de distintos ámbitos del ejercicio docente, les permitió incrementar el control sobre su proceso formativo y proyectar el mismo, según una visión de trayectoria formativa que actúa como estímulo a la permanencia. El conocimiento de dichas experiencias opera como un puente entre el contexto de aprendizaje académico nuevo y aquel con el que ya cuentan los estudiantes y permite incrementar con ello la confianza de los estudiantes en su proyección formativa.

Palabras clave: Experiencias con Valor Pedagógico, Transición, Permanencia, Narrativas.

1. Fundamentos de la propuesta

Este proyecto busca constituirse en un apoyo a la transición de los estudiantes de pedagogía a primer año de la universidad, con el fin de propender a su permanencia en las carreras de pertenencia. La universidad en la que se desarrolla el proyecto recibe a un número significativo de estudiantes de estratos socioeconómicos bajos y que son primera generación en sus familias en asistir a la universidad. Dicho perfil de estudiantes presenta dificultades de distinta índole para ajustarse al ambiente universitario y los requerimientos que este exige para alcanzar un buen desempeño (hábitos de estudio, desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, trabajo colaborativo, dominio de expresión oral y escrita en modalidad académica, etc.) (Crozier, Gill y Reay, 2011; Espinel, Arias, Van Gameren, 2019). En ese marco, las carreras requieren: 1) mecanismos que permitan a los estudiantes integrar de mejor modo su experiencia previa a la universidad, con la que tienen en el nuevo ambiente (Quinn, 2010) con el fin de superar la extranjería que perciben respecto de este medio, y 2) Reforzar un trabajo formativo alineado entre las distintas asignaturas, sobre la base de propósitos formativos comunes, que permita a los estudiantes una mejor comprensión y puesta en sentido de la propuesta formativa a la cual se enfrentan (Thomas, 2002).

Con esos propósitos como horizonte, dos han sido los principios que han guiado el desarrollo de esta propuesta, los cuales han sido sugeridos por la literatura nacional (Giacconi, et al., 2019) e internacional (Warren, 2002; Holcombe y Kezar, 2018) existente al respecto. Por una parte, la necesidad de que el apoyo en primer año se enmarque en los códigos de la profesión, esto es, que deje de depender exclusivamente de una unidad independiente de las carreras y se desarrolle

2022



complementariamente en el marco del plan de estudio de cada carrera y las orientaciones formativas específicas de las pedagogías. En segundo lugar, la necesidad de que los instrumentos de caracterización de los estudiantes que se aplican por ley (Giaconi, 2019), en Chile en primer año de pedagogía, tengan impacto y aplicabilidad efectiva en mejorar el currículum y la propuesta de enseñanza de la carrera.

La mayor parte de los programas de apoyo a la transición de los estudiantes a la universidad en Chile reside en unidades independientes de las facultades y entregan servicios de apoyo académicos genéricos y transversales al conjunto de las carreras. Estos apoyos consisten en labores de tutoría grupal o individual, así como asignaturas de formación general, las que buscan entregar una base de habilidades académicas básicas para la formación en años avanzados. Sin embargo, estudios realizados sobre programas de apoyo a la transición de los estudiantes muestran que este apoyo es más eficaz si se integra a las demandas de cada formación disciplinaria (Kezar & Holcombe, 2018). Las modalidades de apoyo “integradas” (Warren, 2002) parten de la base que muchas de las dificultades de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables en su ingreso a la universidad se asocian a la dificultad que estos muestran para ajustarse a los campos epistemológicos de cada disciplina.

En contraste con el enfoque “separado”, en el enfoque “integrado” el foco son todos los estudiantes (Warren, 2002). Se asume que el estudio en la educación superior debe tender a la familiarización creciente con los conceptos, teorías, métodos y convenciones de escritura propias y específicas de cada disciplina. En el modelo integrado, el propósito explícito es desarrollar en los estudiantes los requisitos comunicativos y las habilidades de aprendizaje, propias del entorno académico y profesional “mediante la aplicación del conocimiento y la toma de conciencia de los valores que guían al mismo” (p.89).

Se asume que “el aprendizaje en la educación superior es un complejo proceso cognitivo y social de descubrimiento y dominación – quizás hasta refutación – de las reglas de creación de conocimiento y las practicas, valores y roles que caracterizan las culturas disciplinarias de varios campos de estudio” (p. 87). Sus bases teóricas son eminentemente constructivistas y se asocian prioritariamente con un modelo de ‘alfabetización académica’. En este modelo “la lectura y escritura no son meramente ‘habilidades’ técnicas, sino el mismísimo medio a través del cual ocurre el aprendizaje académico y la construcción de conocimiento” (p.87). Dicho modelo reconoce la existencia de varias “practicas comunicativas” y géneros de escritura, tanto convencionales como nuevos, que reflejan los paradigmas, epistemología y desarrollo de cada dominio profesional.

Con ese fin, este proyecto ha establecido la necesidad de conocer las experiencias biográficas de los estudiantes de primer año que tengan “valor pedagógico” (Espinoza y Pons, 2017). Entendemos por experiencia con “valor pedagógico” aquellas experiencias vitales que según las propias percepciones de los estudiantes, han tenido un impacto, tanto en la adquisición temprana de habilidades propias del ejercicio docente, como en la definición de la vocación por la carrera docente. Conocer dichas experiencias permiten en primer lugar asumir que los estudiantes no parten de un “punto cero” a su ingreso a la universidad, sino que portan consigo un conjunto de experiencias que modelan su percepción sobre el aprendizaje y configuran sus creencias sobre el “ser docente”, muy relevantes para entender su modo de enfrentar el primer año de la carrera. Se trata por lo tanto de superar un enfoque del déficit (Bensimon, 2005), que se centra principalmente en las debilidades de entrada de

2022



los estudiantes. Por el contrario, se busca visibilizar los “fondos de conocimiento” (López, 2020) que portan los estudiantes a su ingreso y el valor que tienen estos para iniciar su proceso formativo.

La literatura sobre identidad docente está de acuerdo en que la identidad personal con la que llegan los profesores en formación a las universidades sería uno de los pilares desde donde se construye la identidad docente. Hahl y Mikulec (2018) hablan de la importancia de la autoimagen con que llegan los profesores en formación, mientras que Wenger (2010) lo denomina proceso de identificación. Independiente de los distintos énfasis de los autores, ambas miradas coinciden en que esta identidad previa a la universidad es crucial para orientar el proceso de construcción de la identidad docente durante la carrera. Inspirado en las teorías de aprendizaje social de Bandura (1986), a estas primeras experiencias formativas Fernández (2006) las denomina “aprendizaje vicario”, ya que contribuirían a que los jóvenes interioricen modelos de comportamiento respecto a lo que implica ser docente. Dichas experiencias contribuirían a interiorizar modelos de comportamiento respecto a cómo debe ser la enseñanza, además de influir en las posteriores acciones profesionales, al menos durante los primeros años de ejercicio de la docencia (Sayago et al., 2008). De aquí que el autor sostenga que la identidad docente se conforma desde antes de la instrucción formal y por la influencia de la familia, comunidad y otros lazos significativos. Desde la perspectiva “realista” (Alsina, 2013; Melief, et al., 2010), por otra parte, se asume que hacer conscientes las creencias de base con las que vienen los estudiantes sobre el ejercicio docente, configuradas en el ambiente familiar, escolar o comunitario, resulta fundamental para que dichas creencias no se transformen en un obstáculo a los procesos de aprendizajes, sino en un recurso al servicio de los mismos y con ello incrementar la motivación de los estudiantes por la permanencia y la progresión en su formación.

2. Características de la propuesta

La propuesta construye un cuestionario destinado a caracterizar las experiencias con valor pedagógico previas al ingreso a la universidad. La construcción del instrumento estuvo a cargo de profesionales que cuentan con vasta experiencia en la caracterización de perfiles de ingreso en diversas carreras. Junto a esto, se han establecido conversaciones con equipos a cargo de modalidades de caracterización del perfil de ingreso en las pedagogías tanto en universidades públicas como privadas, a fin de tomar decisiones sobre la base de los aciertos, errores y desafíos que otros equipos académicos han experimentado en el desarrollo de este tipo de instrumentos, así como en su aplicación para fortalecer la permanencia y formación a lo largo de la carrera.

En marzo de 2021 se aplicó el cuestionario a 37 estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Diferencial, antes de su ingreso formal a primer año. El Diagnóstico de Experiencias con Valor Pedagógico consultó a los/as estudiantes respecto de experiencias en 8 ámbitos vinculados a experiencias con parientes vinculados a la educación, tareas de cuidado asumidas antes de la universidad, trayectoria escolar, estudios previos en educación superior y experiencia en el ámbito laboral, que hayan tenido un rol relevante para su proyección como futuros docentes, tanto en lo que concierne a la instalación de habilidades propias del ejercicio docente, como en el fortalecimiento de la vocación por la pedagogía.

Los resultados orientaron la elaboración de propuestas didácticas en las asignaturas de “Construcción de la Identidad Docente”, “Juego y educación” y “Familia, comunidad y aprendizaje” con las que se

2022



desarrolló una experiencia de evaluación integrada entre distintas asignaturas. La propuesta didáctica incluyó el desarrollo de un proceso reflexivo y narrativo sobre dichas experiencias y los aprendizajes que éstas generaron. Se utilizaron para el rescate y profundización de las experiencias técnicas narrativas (Craig, 2011; Clandinin, 2013) y de reflexión grupal (Perrenoud, 2001), ambas ampliamente utilizadas en trabajos vinculados a la reflexión biográfica sobre el quehacer docente y la formación de la identidad profesional.

De este modo, en el marco en el cual se implementó, la propuesta desarrolló las siguientes fases:

- a) El desarrollo de ejercicios narrativos y visuales en torno a las experiencias relevadas como más significativas en el cuestionario. En términos de construcción narrativa, se reconocieron **escenas** y **actores clave** como elementos centrales de la caracterización de las experiencias. Los ejercicios estuvieron enfocados en distinguir las habilidades y valores que dichas experiencias instalaron y en analizar su contribución como una base relevante para la formación de una identidad docente temprana.
- b) El desarrollo de ejercicios analíticos a través de los cuales los estudiantes asocian las habilidades incorporadas en las experiencias previas a la universidad, con habilidades propias del ejercicio docente contenidas en los marcos normativos (dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza, 2018) que orientan la política pública sobre desempeño docente.
- c) La construcción de un “perfil docente” en primer año, a través del cual los/las estudiantes identifican las habilidades con las que cuentan en ese momento y las que esperan desarrollar en progresión en los años que siguen, tanto en el ámbito de la universidad como en otros ámbitos del entorno social al que forman parte.

El uso de imágenes (fotografías), a través de las cuales estas retratan dichas experiencias, contiene un poder evocativo, que permite enriquecer el contenido del relato. Durante el proceso, el trabajo evolucionó desde una primera selección realizada por los/las estudiantes, basada principalmente en el uso de imágenes de la publicidad y revistas a una segunda versión en las que se les solicita que fotografíen principalmente los espacios asociados a las escenas identificadas como fuentes de formación de habilidades y conocimientos. Las narrativas se editaron y presentaron en un documento elaborado en el Programa “Sway”, el que permite desarrollar una propuesta estética propia combinando imágenes y texto.

3. Resultados

Los resultados del cuestionario muestran que las experiencias más valoradas en los distintos grupos de estudiantes para su proyección como docentes son aquellas que se desenvuelven en el seno del ambiente familiar, ya sea con el ejercicio de roles de cuidado en el entorno cercano como en relación a la influencia de actores de la familia vinculadas al ámbito educativo. Entre estos actores están las experiencias obtenidas tanto de sus padres, tíos/tías o abuelos, como en algunos casos, en el ejercicio de su rol de madres o hermanos y hermanas mayores, todas instancias que juegan un papel relevante en el interés por la docencia y el desarrollo de habilidades en torno al ejercicio docente.

Los resultados arrojados en las distintas dimensiones fueron los siguientes:

2022



Tabla 1. Frecuencia (%) según dimensión de la experiencia con valor pedagógico

Dimensión(*)	%
Experiencia con personas del círculo familiar que ejercen pedagogía	37,8%
Experiencias con figuras inspiradoras en contextos escolares	35,1%
Experiencias de cuidado y protección al interior de la familia o en el círculo cercano	89,2%
Experiencias educativas previas (estudios técnicos de nivel medio)	32,4%
Experiencias educativas previas (estudios de educación superior en el área de la educación)	16,2%
Experiencias de liderazgo	51,4%
Experiencias laborales previas	37,8%

A su vez, cuando se les preguntó por las áreas de mayor influencia de las experiencias familiares con valor pedagógico, estas son básicamente los aspectos relativos a interés por la infancia (niños y niñas) y la vocación por la enseñanza como actividad general. Los resultados reportados en el cuestionario fueron los siguientes:

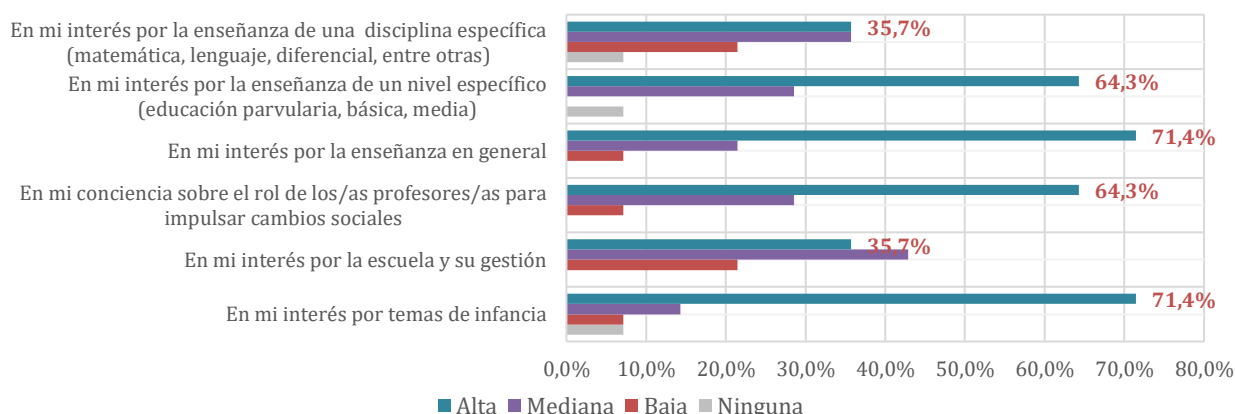


Fig 1. Frecuencia (%) según grado de influencia en ámbitos de la formación pedagógica del círculo familiar

Por otra parte, en lo que concierne a la influencia del ámbito escolar en su proyección como docentes, estas experiencias están principalmente asociadas a la construcción del rol social del profesor, como elemento más relevante de la identidad profesional en formación.

2022



Posterior a la revisión de los resultados del cuestionario, el ejercicio que se les propuso a las/los estudiantes fue la descripción de **escenas**, asociadas a los personajes significativos identificados en cada ámbito (familia, escuela, organización). La demarcación de una escena, en un tiempo y espacio determinado, les ayuda a las estudiantes a distinguir y enumerar con mayor precisión el conjunto de habilidades adquiridas en el desarrollo de esas vivencias. Las habilidades forjadas en estas experiencias son el afecto por los niños, el cultivo de la paciencia al enseñar, la incorporación de estrategias para el manejo de grupos, el despliegue de diversas herramientas didácticas frente a las dificultades en el aprendizaje que evidencia el aprendiz, entre otros aspectos.

En una siguiente fase, se profundizó en los **personajes clave** asociados a dichas experiencias. Cuando se trata de figuras adultas, estos adquieren un rol importante en el ámbito de la definición vocacional. Igualmente, las figuras adultas conforman un conjunto de habilidades que constituyen lo que podríamos denominar como una identidad profesional temprana. Claudia lo relata del siguiente modo, al referirse a la influencia materna:

De ella aprendí que si había tareas que hacer aunque fueran para la próxima semana, uno tiene que hacerlas con tiempo y no a última hora. Aprendí también que uno tiene que ser puntual en todo y ser empático con el otro, ella también me enseñó a través de su ayuda en mis trabajos de manualidades lo importante que ser creativos e imaginativos. También aprendí que para poder tener un mejor desempeño en nuestras tareas diarias uno tiene que planificarse y así organizarse.

Especial interés tienen las figuras de niños/as, que tanto al interior de la familia, como en el espacio barrial u organizacional, en la figura de aprendices, cumplen un papel central en activar el interés por la educación y en descubrir habilidades innatas para la enseñanza. En ese ámbito, Nicole relata:

Cuando hicieron una actividad en conjunto con todos los niños y el encargado de contar la historia de día el conto de una forma en que los niños que estaba a mi cargo no la comprendieron. Al llegar a nuestro lugar de trabajo, los niños comentaban la historia, pero aun así en sus caras se les notaba que no entendieron lo escuchado anteriormente. Ellos tenían que hacer una actividad en torno a la historia, pero me tuvieron la confianza y prefirieron decirme que no la comprendieron y si yo se las podía volver a explicar. Accedí a explicarles nuevamente la historia y ellos lograron comprenderla.

Del mismo modo, algunas de estas figuras (como niños con discapacidad o síndrome de Down) activan la toma de conciencia sobre situaciones de exclusión social que afectan a los niños/as en sus contextos y actúan como un movilizador para los estudiantes del interés por elegir y persistir en la carrera, en la búsqueda de aportar a una educación más inclusiva. En cuanto a las experiencias vividas en el ámbito escolar, destaca la mención a experiencias de violencia o discriminación vividas por ellos en el ámbito escolar, las que igualmente actúan como un movilizador para la construcción de una docencia inclusiva, que prevenga la repetición de las mismas en el futuro. Similar cosa ocurre con su experiencia como miembros de organizaciones sociales o reivindicativas, en la que descubren un rol social y una conciencia sobre problemáticas sociales, vinculadas a la exclusión de género o el maltrato a los niños/as, lo que les ayuda a configurar su posición identitaria frente al futuro rol social como docentes.

2022



En la siguiente tabla se sintetizan las principales características de las experiencias narradas en función de los ámbitos de pertenencia a las que están asociadas:

Tabla 2. Habilidades incorporadas en las experiencias

Ámbito de experiencia	Personajes clave	Habilidades/valores incorporados
Familia	● Abuelos ● Padres ● Tías ● Hermanos menores	● Esfuerzo ● Responsabilidad ● Disciplina ● Perseverancia ● Planificación ● Creatividad ● Imaginación ● Paciencia
Organizaciones sociales	● Líderes educadores ● Niños/niñas beneficiarios	● Confianza en los propios recursos ● Creatividad ● Espíritu lúdico ● Fe en los/las niños/as y su desarrollo ● Conciencia sobre la exclusión ● Habilidades de enseñanza para perfiles de aprendiz diverso
Escuela	● Profesores/as ● Compañeros/as	● Creatividad didáctica ● Habilidades inclusivas ● Pensamiento crítico

En cuanto a la asociación de las habilidades incorporadas con las dimensiones descritas en el “**Marco para la Buena Enseñanza**”, se incorporan un conjunto amplio de dominios de la enseñanza expuestos en dicho documento, con los cuales las experiencias identificadas en la biografía estarían asociadas. Entre estos están los que hacen referencia a la generación de un “ambiente respetuoso y organizado para el aprendizaje”, “la evaluación y retroalimentación para el aprendizaje”, la “planificación de la enseñanza” y “planificación de la evaluación”, entre otros. El ejercicio a su vez, permite desarrollar un ejercicio crítico, respecto del “Manual” y distinguir habilidades docentes, que no están constatadas en el mismo, pero que si se forjan en las experiencias biográficas, como la paciencia, por ejemplo.

La propuesta contribuye directamente a fortalecer el compromiso de los estudiantes con su proceso formativo, ya que los/las estudiantes pueden distinguir un conjunto adquirido de habilidades en dichos campos y delinear posibles experiencias futuras para fortalecer y ampliar los registros de habilidades en cada ámbito contenido en el “Manual”, señalando los distintos contextos tanto de la educación formal como no-formal en que los que se espera, estos sean adquiridos o reforzados. De este modo, la base de conocimientos adquirida en el medio social y educacional del cual provienen las

2022



estudiantes, se proyecta hacia su futuro en la carrera, lo que permite desarrollar una reflexión sobre el valor que los espacios no-académicos puedan seguir jugando como instancias de aprendizaje y formación de su identidad en el futuro.

En el proceso de construcción narrativa de las experiencias, se evidencian las distintas habilidades narrativas de las estudiantes. Algunas presentan una alta densidad en sus contenidos, definida por una clara caracterización de personajes, asociación de escenarios en los que transcurre la experiencia, profundidad descriptiva y otros elementos que ayudan al desarrollo de la reflexión en torno a los elementos centrales que han ido conformando una identidad temprana como docentes. Otras en cambio, presentan relatos más escuetos y sintéticos, aun así, en el ejercicio de reflexión es posible extraer los “fondos de conocimientos” que estos relatos revelan en un número reducido de frases o aun en aquellos elementos ausentes. La no inclusión de ciertos elementos, sin embargo, también expresa una cierta posición identitaria, sobre la cual es posible desarrollar ejercicios reflexivos y vincularlos a su perspectiva como docentes. Aparecen relevados en ese ámbito, por ejemplo, el valor de la meditación y del silencio, como herramientas valiosas para el ejercicio pedagógico.

Si bien, el ejercicio de construir una narrativa autobiográfica es una tarea compleja, resulta en sus capítulos iniciales un ejercicio adecuado para determinar por parte de las estudiantes la base de conocimiento que portan al ingresar a la carrera. La propuesta les permite sentar una base de confianza en sus propios recursos, de modo de comprender que el medio académico es un ámbito de aprendizaje entre muchos otros y que son sus propias iniciativas, las que les permitirán ir vinculando dichos ámbitos de aprendizaje diversos en el futuro. El ejercicio a su vez les permite tomar mayor conciencia de los motivos que las han llevado a formarse durante cuatro años y medio en una carrera y que, por surgir de su propia experiencia biográfica, familiar y comunitaria, pueden servir de impulso para favorecer su continuidad y desarrollo como docentes en el futuro.

4. Conclusiones

La literatura sobre estudiantes no-tradicionales en la universidad destaca el quiebre que se suele producir entre expectativas familiares e institucionales, una tensión difícil de resolver para los estudiantes, que puede resultar en el abandono de la carrera. Ciertas perspectivas como la del “capital negro” (Carter, 2003) o “capital social imaginado” (Quinn, 2010) han relevado la importancia que tiene la mantención de los vínculos con los contextos de origen, recreados en el espacio de la universidad, como un impulso a la permanencia y un reforzamiento del sentido de pertenencia con los espacios institucionales. Los resultados obtenidos a través de la aplicación de esta propuesta, permiten a los estudiantes desarrollar una perspectiva sobre la trayectoria biográfica, centrada en los fondos de conocimiento y en los recursos socioculturales obtenidos del contexto de pertenencia social. Se equipara el valor que tienen sus experiencias biográficas como fuentes de conocimiento, con aquellas fuentes de conocimiento del conocimiento académico tradicional, así como de las indicadas en la política pública. En esa medida, se enfrenta el proceso de “alienación cultural” que suele caracterizar la experiencia de ingreso a la universidad de estudiantes de bajos recursos económicos y contextos vulnerables. El proceso se ve reforzado al situar la reflexión en el marco de los códigos de la disciplina que los estudiantes han seleccionado como carrera a seguir. El dispositivo, una vez aplicado, evaluado y ajustado, se presentará a fondos concursables, con el fin de transferirlo

2022



a otras carreras de pedagogía y universidades, guardando la pertinencia con el tipo de estudiante e institución en el que se aplique.

Referencias

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, (2) pp 27-37
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bensimon, E. M. (2005). *Equality as a fact, equality as a result: A matter of institutional accountability*. Washington, DC: American Council on Education
- Carter, P. (2003). "Black" cultural capital, status positioning and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*, 50(1), 136-155.
- Craig, C. J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education*, 19-42. doi:10.1108/s1479-3687(2011)00000130005
- Crozier, Gill, and Diane Reay. 2011. "Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE." *Teaching in Higher Education* 16(2): 145-155. doi:https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515021.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- CPEIP (Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas) (2021) *Estándares para la formación inicial docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Espinell, J. A. S., Arias, A. C. S., & Van Gamen, E. (2019). Evolution of the inequality of educational opportunities from secondary education to university. *International Journal of Educational Development*, 66, 193-202. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.006
- Espinoza, I y Pons, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII, (1), pp. 7-41.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Giacconi, V; Varas, M; Ravest, J; Gómez, G y Queupil, K (2019). Fortaleciendo la Formación Inicial Docente: experiencia universitaria en la implementación de la Evaluación Diagnóstica Inicial para Pedagogías. FONIDE.
- Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student Reflections on Teacher Identity Development in a Year-long Secondary Teacher Preparation Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4
- Holcombe, E., Kezar, A. (2018) *Mentor Models and Implementing New Faculty Roles*. *Innov High Educ* 43, 91-106 (2018). https://doi.org/10.1007/s10755-017-9415-x
- Lopez, V. (2020). Los fondos de conocimiento. Propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias. Serie por una Educación Inclusiva. Centro de Educación Inclusiva.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. en colaboración con van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Editorial Octaedro.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. GRAO.
- Quinn, J. (2010). Learning communities and Imagined social capital. *Learning to belong. Continuum studies in educational research*.
- Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A., & Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habits, *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts & Humanities in Higher Education*, 1(1), 85-99.

2022



Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), Social Learning Systems and Communities of Practice (pp. 179-198). London: Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11