



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

Facultad de Educación  
Magíster en Educación mención Currículum Escolar

## **DOCENTES NÓVELES Y PERMANENCIA EN LA CARRERA DOCENTE: CREENCIAS QUE MODELAN LA EXPERIENCIA**

por

NAYARETH PINO LUNA

Proyecto de Magister presentado a la  
Facultad de Educación de la  
Pontificia Universidad Católica de Chile,  
para optar al grado académico de  
Magister en Educación mención Currículum Escolar

Profesor Guía Dr. Guillermo Zamora Poblete

Agosto, 2020  
Santiago, Chile

©

A esas profesoras que fuimos  
en esas aulas,  
buenos días, señorita  
esas primeras veces.  
A esa esperanza,  
a ese ímpetu  
y a ese llanto  
que nos desbordaba  
de tanto en tanto  
de cuento en timbre  
de sala en sala,  
y a esa  
risa.  
A ese día  
inesperado  
en que pronunciamos  
la palabra  
sentido  
la palabra seguir  
la palabra  
quiero.

## **IMPORTANTE**

En esta tesis se ha optado por usar de manera inclusiva los términos “la docente”, “la profesora” y sus respectivos plurales para referirse a hombres y mujeres. Esta elección obedece a que la composición de género de los y las docentes en Chile es, principalmente, femenina (Falck, 2015). Por otro lado, no existe consenso respecto a cómo referirse de manera conjunta a ambos géneros en español y alternativas como “o/a”, “los/las” representan una saturación que puede dificultar la lectura fluida del texto.

Para referirse a los y las estudiantes se usarán los términos “el estudiante”, “la estudiante” y sus respectivos plurales de manera alternada en el texto. Esto con el fin de no priorizar ningún género por sobre el otro, y a causa de las dificultades lingüísticas ya mencionadas.

Por último, este proyecto de magíster se inscribió dentro del proyecto FONDECYT 1160625 “Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de Enseñanza Media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional”.

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>
Tabla 1. Naturaleza de la experiencia	29
Tabla 2. Número de apariciones dialécticas según grupo de análisis	30
Tabla 3. Pensamientos automáticos analizados	31
Tabla 4. Organización factores protectores y obstaculizadores de la permanencia en la carrera docente	59
Tabla 5. Representación de factores en ambos grupos estudiados	60

# **DOCENTES NÓVELES Y PERMANENCIA EN LA CARRERA DOCENTE: CREENCIAS QUE MODELAN LA EXPERIENCIA**

## **RESUMEN**

Garantizar la permanencia de las docentes en el sistema escolar es hoy una demanda ineludible. Las políticas públicas en cuanto a Formación Inicial Docente deben orientarse a pensar en respuestas a este complejo fenómeno. En esta línea, esta tesis propone una aproximación para comprender cómo operan las creencias de docentes principiantes con altas intenciones de permanecer en la carrera docente, versus docentes que manifiestan bajas intenciones de hacerlo. En específico, se estudiaron las creencias que conforman la experiencia docente en cuanto a la relación que establecen con sus estudiantes en el aula. A través de un análisis cualitativo se compararon ambos grupos y se establecieron cuáles creencias o marcos de pensamiento son facilitadores y obstaculizadores de la permanencia en la carrera docente. En este sentido, una visión ponderada de las situaciones, nociones incrementales de los fenómenos, así como una comprensión de la docencia como espacio de encuentro, se traducen en factores protectores de la permanencia; mientras que aproximaciones a la realidad desde pensamientos automáticos, nociones fijas de los fenómenos y una comprensión de la docencia como una lucha, resultarían factores obstaculizadores de la permanencia en la carrera docente.

**Palabras clave:** docentes principiantes, carrera docente, formación inicial docente, deserción y permanencia en la carrera docente, creencias.

# **BEGINNING TEACHERS AND THEIR PERMANENCE IN THE TEACHING PROFESSION: MODELLING - EXPERIENCE BELIEFS**

## **SUMMARY**

Currently, safeguarding teachers' permanence inside the school system is an unavoidable task. Furthermore, public policies related to initial teacher training should effectively cope with this complex phenomenon. Consequently, one proposes an interpretative framework to understand how high permanence expectations work on novice teachers versus teachers with low permanence expectations within the school system. To do so, one will compare the corpus (174 registers) through a qualitative analysis based on the bond created by these two groups of teachers with their students inside a classroom environment. Essentially, one will determine which frames of thought facilitate the permanence/attrition within the teaching career. Indeed, one can anticipate that a balanced perspective based on an incremental phenomenon perspective and the understanding of teaching as a meeting space may become protective factors of permanence. On the contrary, attrition elements are found on fixed ideas, an approach to reality from automatic thoughts, and the notion of teaching as a struggle.

**Keywords:** beginning teachers, teaching career, initial teacher training, attrition and permanence in the teaching career.

## ÍNDICE

<b>Sección</b>	<b>Página</b>
A ESAS PROFESORAS	02
IMPORTANTE	03
ÍNDICE DE TABLAS	04
RESUMEN	05
SUMMARY	06
I. INTRODUCCIÓN	08
II. ESTADO DEL ARTE	11
III. PREGUNTAS Y OBJETIVOS	23
IV. METODOLOGÍA	25
V. RESULTADOS	29
VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	62
VII. REFERENCIAS	69

## I. Introducción

Chile hoy se enfrenta a una serie de problemáticas vinculadas a las trayectorias docentes que deben ser atendidas con especial esfuerzo por las políticas públicas, las escuelas y facultades de Educación. La tendencia a la reproducción de ciertas estructuras socioeconómicas en la elección del primer trabajo (Cabezas, Gallego, Santelices & Zarhi, 2011; Meckes & Bascope, 2010; Cabezas, Paredes, Bobolasky, Rivero y Zarhi, 2017); la alta tasa de rotación de las profesionales, en la que entre uno y tres de cada diez docentes se cambia de establecimiento al finalizar el primer año de docencia (Fuenzalida, Ávalos, Valenzuela & Acuña, 2014; Falck, 2015; Carrasco, Manzi & Treviño, 2018); el abandono de la docencia en aula como la principal forma de ascenso en la carrera (Vaillant & Rossel, 2010); la ausencia de programas de inducción para las docentes recién egresadas (Rozas & Vergara, 2013); la preocupante cifra de deserción de la carrera, en la que se estima que dos de cada cinco profesoras abandona la profesión hacia el quinto año de ejercicio (Ávalos, 2014; Ávalos & Valenzuela, 2016; Centro de Estudios MINEDUC, 2014; Falck, 2015; Valenzuela & Sevilla, 2013), así como la proyección de un déficit de profesoras en los próximos diez años -con cierto énfasis en algunas asignaturas y niveles de enseñanza- (De Hek, De Jong & De Koning, 2017; Medeiros, Gómez, Sánchez & Orrego, 2018), entre otros fenómenos que dan cuenta de la complejidad de esta materia.

El desafío es arduo, sin embargo, una de las grandes tareas que se ha propuesto la agenda en políticas públicas educativas es el asociado a las trayectorias docentes dentro del sistema escolar. La Formación Inicial Docente, y más específicamente los Estándares de Desempeño para Egresados (2000) y la acreditación obligatoria para carreras de pedagogía (2006) han sido políticas de gran influencia en la reestructuración de las carreras de pedagogía (Meckes, 2016). Asimismo, la ley 20.903 (2016), con la creación de un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, permite, entre otras cosas, que las nuevas profesoras sean acompañadas, a través de un proceso de inmersión e inducción durante sus primeros años de docencia, periodo que sería clave en la conformación de la identidad docente (Ávalos & Sevilla, 2010; Vagi & Pivovarova, 2017) y determinante en las decisiones asociadas a movilidad en la carrera profesional (Carrasco, Manzi & Treviño, 2018; Montecinos, Barrios & Tapia, 2011; Rozas & Vergara, 2013).

En este contexto, esta tesis circunscrita al FONDECYT (N°1160625) “Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de enseñanza media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional”, posiciona sus esfuerzos en comprender cómo la movilidad docente se podría comprender desde las creencias que operan al momento de elaborar una experiencia. Para los efectos de esta tesis, aquellas experiencias significativas, ya sean positivas o negativas, que están estrechamente vinculadas a aquellas cosas que suceden en la sala de clases, en relación con los y las estudiantes. En este sentido, esta tesis propone observar el fenómeno de la movilidad docente, específicamente el asociado a la permanencia y el abandono de la carrera, a partir de las creencias que emergen desde las voces de sus protagonistas: las docentes.

Resulta relevante caracterizar las experiencias significativas de las docentes. En las elaboraciones que estas hagan de sus experiencias es posible hallar indicios que den cuenta de cómo se relacionan con aquello que les sucede, cómo lo interpretan e incorporan en sus subjetividades (Larrosa, 2006). Existe una serie de estudios que se sitúan desde esta perspectiva para entender fenómenos referidos a la docencia y la forma en la que las experiencias cobran diversos significados. No solo investigaciones sobre autoeficacia docente (Bermejo & Prieto, 2005; Chan, 2002), la resiliencia docente ha sido una de las aristas desde la que se ha abordado el problema, con el fin de identificar creencias que serían claves en la configuración de esta capacidad de respuesta (Howard & Johnson, 2004; Tait, 2008); a su vez, se ha investigado cómo las creencias –traducidas en actitudes, intenciones– influyen en las decisiones de abandonar o permanecer en el sistema (Egloff & Souvignier, 2019; Hong, 2012).

En esta tesis, en consecuencia, se analizarán respuestas que las docentes construyeron para describir y narrar aquellas experiencias que fueron catalogadas como significativas, en cuanto a la relación de autoridad que establecen con sus estudiantes en el aula. Se espera, así, proponer un marco interpretativo que permita aproximarse a cómo operan las creencias y los marcos de pensamiento de docentes nóveles de enseñanza media, y si estos marcos presentan puntos de encuentro y diferencias entre dos grupos de docentes: aquellas que manifiestan altas intenciones por permanecer en la carrera docente y aquellas que manifiestan bajas intenciones de hacerlo.

Actualmente, los establecimientos educacionales más afectados por los problemas mencionados respecto a las trayectorias docentes son los que atienden a los niños, niñas y jóvenes más vulnerados de este país (Carrasco, et al., 2018). Este dato es gravitante y reafirma la necesidad de avanzar en este tema. En este sentido, se espera que esta tesis aporte en las reflexiones que permitan a las instituciones de formación docente entregar a sus futuras educadoras nuevas formas de aproximarse, comprender y significar las experiencias que vivirán una vez sumergidas en las instituciones escolares; para, así, hacer de la docencia una vía profesional sostenible y deseable en el tiempo.

## II. Estado del arte

### 1. Deserción y movilidad docente: dónde situar la mirada

En Chile, actualmente, se habla de un 40 por ciento de docentes nóveles que deciden marginarse del sistema escolar hacia el quinto año de ejercicio (Ávalos & Valenzuela, 2016). Los estudios en torno al tema se han encargado de develar cuáles son las razones que operan en la decisión de una docente que abandona el ejercicio; y a su vez, dar cuenta de los motivos que determinan que una profesora quiera permanecer en la carrera (Ávalos, 2014, Cabezas et al., 2011; Centros de Estudios MINEDUC, 2014, Fuenzalida et al., 2014). Es necesario señalar que una docente a lo largo de su carrera puede realizar una serie de movimientos respecto del sistema escolar. Vagi & Pivovarova (2017) especifican los tres tipos de movimientos bajo las siguientes categorías: *stayers*, *movers and leavers*. Dentro de estas posibles trayectorias, los primeros cinco años son cruciales en el comportamiento de las profesoras durante su carrera y no solo eso, existe en este periodo un cariz de vulnerabilidad que afecta a las profesoras nóveles y que coincide con estos primeros años de profesión: “novice teachers are less knowledgeable about work-related information and are vulnerable to the factors that affect teacher’s decisions to leave the profession” (2017, p. 782).

En este sentido, es relevante que exista una aproximación al concepto de vulnerabilidad. Darío (2001) define vulnerabilidad como: “un factor de riesgo interno que matemáticamente está expresado como la factibilidad de que el sujeto o sistema expuesto sea afectado por el fenómeno que caracteriza la amenaza” (2001, p. 2). El riesgo, en tanto, serían las posibles pérdidas que puede experimentar este sujeto o sistema como resultado de esa vulnerabilidad. La teoría matemática aporta una definición que es considerable de relevar al momento de analizar este problema y es la de *convolución*, esto es que existe una relación de concomitancia entre la amenaza y el riesgo, en otras palabras: “no se puede ser vulnerable si no se está amenazado y no existe una condición de amenaza para un elemento, sujeto o sistema si no está expuesto y es vulnerable a la acción potencial que representa dicha amenaza” (p. 2).

De esta manera se puede argüir que las docentes son vulnerables en tanto se encuentran en una estructura social que representa amenazas. Esta vulnerabilidad, que

también se encuentra nominada como tal en estudios de Ávalos & Sevilla (2010), sería mayor en las docentes principiantes. Dado esta condición habría que plantearse la siguiente pregunta: en una estructura de convolución, ¿dónde es oportuno poner el foco? Darío (2001) argumenta que, dada la dificultad inherente que radica en controlar las amenazas, hay que modificar las condiciones de vulnerabilidad de los sujetos. Es decir, habría que hacer una focalización en las docentes entendiéndolas desde una mirada relacional que las posiciona en una situación de desventaja.

Uno de los estudios que ha puesto el foco en la vulnerabilidad de las profesoras son las aproximaciones que aporta la psicología educacional sobre *burnout*. Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez (2010) al estudiar este fenómeno van más allá de solo constatar la vulnerabilidad y afirman que se ha anulado al docente como sujeto de bienestar. Un tercio de las profesoras de Santiago presenta, en ese estudio, niveles altos en algunas escalas de *burnout*. Un 32% de las profesoras chilenas presenta depresión mayor. De estas el 80% de ellas no inicia un tratamiento por las condiciones contractuales que lo imposibilitan. Estos datos permiten establecer que los riesgos, que suscitan las amenazas con las que conviven las profesoras, van más allá del abandono de la carrera: hay docentes que, si bien permanecen, lo hacen en condiciones de extrema vulnerabilidad.

Un elemento que aporta en la caracterización de esta vulnerabilidad tiene que ver con el carácter ético con el que las docentes revisten su labor. Lo que se denomina ‘concientización docente’ (Campbell & Neill, 1994 en Cabezas, Medeiros, Inostroza, Gómez & Loyola, 2017) y que se percibe como una auto-obligación o imperativo que asumen las profesoras, dada la naturaleza de la profesión. Una actividad que tiene altas implicancias sociales y en las trayectorias vitales de cada uno de sus estudiantes. Cabezas, et al. (2017) usan este referente para explicar qué elementos inciden en el grado de insatisfacción docente, en cuanto al uso del tiempo y la gran suma de horas extras que cumplen las docentes para, en definitiva, alcanzar ciertos estándares de calidad en cuanto a la instrucción entregada. Se hace prudente, entonces, tener presente este concepto que complejiza el entramado de decisiones y subjetividades en el que se mueven las docentes dentro del sistema escolar.

Siguiendo en la línea de los estudios que abordan permanencia y deserción, una investigación que cobrará especial relevancia en esta tesis es la desarrollada por Zamora,

Meza & Cox (2018), circunscrita al FONDECYT (N°1160625) que también da origen a esta tesis.

la decisión de permanencia o abandono del profesor está menos abierta al mercado y más atenta al vínculo que directamente establece con su trabajo; por ejemplo, la (in)satisfacción con la relación con los pares y los alumnos, las experiencias de logro y fracaso en el desarrollo de la docencia, y las posibilidades de desarrollo profesional (Zamora, Meza, & Cox, 2018, p. 31).

En este sentido, la naturaleza de la movilidad docente responde a factores que son, mayormente relacionales y que tienen su origen en las interacciones que se sostienen en el ecosistema. La investigación citada sería interesante por tres motivos, en primer lugar, lo que proponen los autores responde a un enfoque que entiende que el problema va más allá de los factores externos que pueden o no afectar a las docentes: por ejemplo, condiciones laborales. Si bien estas son relevantes, es complejo tratar de abordar posibles soluciones frente a variables que son difícilmente controlables en cuanto al riesgo que pueden representar.

La decisión de permanencia, como bien dicen los autores, se explica desde el cariz social de las docentes, en el que se le da valor a las relaciones que estas sostienen, en la medida en que estas signifiquen un aporte, es decir, no supongan una amenaza. En efecto, al presentar un cariz íntimamente social se sustenta la necesidad de situar la investigación desde las subjetividades que construyen la (in)satisfacción y que dan cuenta de cómo es percibida la experiencia de aula y la relación con los estudiantes. En síntesis, establecer bajo qué paradigmas se mueve la interpretación que realizan las profesoras de esa interacción.

En segundo lugar, sería oportuno preguntarse a través de qué formas de representación está mediada la experiencia de (in)satisfacción. Es decir, cómo la docente manifiesta su disgusto con su carrera, qué pone en valor en su representación de la realidad. Este potencial significado cobra preponderancia cuando se descubre, en la investigación citada, que la decisión de permanencia posee una naturaleza distinta a la del abandono de la carrera. Esta diferencia radica en que según los autores: “no sólo importan las condiciones laborales, sino también, y posiblemente aún más, la enseñanza y la relación con los alumnos” (2018, p. 32). En este mismo enfoque Ávalos & Valenzuela

(2016) reconocen también en esta un factor protector de la permanencia de las docentes en el sistema escolar, esto principalmente porque una buena relación entre estos representa una gratificación y reconocimiento de la labor.

Por último, los autores entregan una aproximación para entender cómo se movilizan las intenciones de las docentes. Estos comparan las intenciones de permanecer en relación al grado de satisfacción experimentado en tres dimensiones: *I. Relación con los estudiantes*, *II. Apoyo y compromiso de la comunidad*, y *III. Condiciones laborales*. De estas, la primera dimensión es la que mayormente incide en el grado de satisfacción de las docentes, esta se compone de los siguientes subfactores: relación con los alumnos, grado en que los estudiantes respetan a sus profesoras, valoración del estudiante a la labor de estas y grado en que los estudiantes las reconocen como autoridad. Papay & Kraft (2017), en esta misma línea, aportan cómo el grado de efectividad docente y autoeficacia se ve mermado por ambientes escolares que resultan agobiantes por temas de conducta y disciplina. “I'm ready to teach. I'm ready to not worry about discipline”, señala una de las docentes citadas en el trabajo recién mencionado, dando luces sobre cómo temas de autoridad serían cruciales para entender la satisfacción docente.

En el grupo de las profesoras con bajas intenciones de permanecer se señala que una moderada satisfacción en la dimensión *I. Relación con estudiantes*, pondría de relieve mayor insatisfacción en cuanto a las condiciones laborales: “por otra parte, una relación insatisfactoria con los estudiantes puede presionar a la salida, especialmente si las condiciones laborales se experimentan de modo crítico” (Zamora et al., 2018, p. 43). Es relevante indicar que dentro del grupo de docentes con bajas intenciones de permanencia el 60% de los relatos de situaciones críticas se vinculan a experiencias negativas con los estudiantes, en donde el 22.5% se refieren a cuestionamientos emitidos por los alumnos.

## **2. La experiencia: especificando su naturaleza**

Para hablar de la experiencia docente, como aquellos elementos que son relevados por las docentes como significativos, es necesario, en un primer momento, definir qué es una experiencia, cuándo una experiencia pasa a ser significativa y qué determina esta en los individuos.

La experiencia pedagógica es de naturaleza pática, relacional, ética y

conversacional (Van Manen, 2002 en Ayala Carabajo, 2008). En este sentido, una aproximación clave sería comprender la docencia como un *pathos* o un sentir, que lo diferencia de una interacción meramente técnica. Es así como la naturaleza pática de la experiencia pedagógica residiría en: “nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás” (Ayala Carabajo, 2008, p. 413). Esta no solo es una situación que le sucede a los sujetos, sino que, desde que es relevada y emerge en una narración, por ejemplo, da cuenta de una situación que forma y transforma a los sujetos.

Un autor importante que aporta al estudio de la experiencia es Larrosa (2006). Este define que la experiencia es *eso que me pasa* y a partir de esa premisa desarrolla una taxonomía de la experiencia que se compone de tres observaciones:

En primer lugar, la experiencia se rige por el principio de alteridad. Esto es que la experiencia es *eso que me pasa* y en ese *eso* radica algo que *no soy yo*. Este principio tiene directa relación con la etimología de la palabra en donde “ex” remite a algo externo. Por lo tanto, no hay experiencia sin eso externo que aparece o se pone de relieve frente al sujeto. A su vez, esa experiencia tiene el principio de alienación, en tanto el sujeto no la siente, en un primer momento, como propia.

En segundo lugar, la experiencia sucede en el sujeto, es por esto que *me pasa*. En otras palabras, a pesar de los principios anteriormente descritos, el lugar de la experiencia es en el sujeto mismo. Larrosa plantea que la experiencia no solo sucede en el sujeto desde una mirada general, sino que sucede en cada una de las aristas que conforman el ser: “en mis palabras, en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi voluntad” (2006, p. 45). Todos estos representan lugares en los que la experiencia sucede y que son determinantes de los principios de subjetividad, reflexividad y transformación.

El principio de reflexividad da cuenta del movimiento de una experiencia externa que se introyecta en el individuo y luego sale de él como experiencia vivida, que tendría un efecto directo en el individuo. El principio de subjetividad, por su parte, habla de un sujeto que es vulnerable a eso externo que sucede y que, por lo tanto, lo incorpora de solo una manera posible: la del sujeto específico y de su experiencia vivida. Es decir, cada sujeto da origen a una experiencia particular.

En tercer lugar, la experiencia entendida desde lo que *pasa* se puede comprender desde dos flancos. Uno de ellos dice que la experiencia se define desde el *per*, esto es que pasa por el sujeto para salir de él; y el otro flanco se asocia a su definición concebida desde el *periri*, esto es desde el peligro que supone. En este punto es posible hacer un nexo entre la vulnerabilidad definida anteriormente y la vulnerabilidad del sujeto a la que alude Larrosa (2006). En ambas concepciones hay un sujeto que es, en cierta forma, afectado por un evento externo. En los principios que postulaba Darío (2001) un sujeto es vulnerable en tanto existe una amenaza que supone un riesgo, y en términos de Larrosa (2006) la vulnerabilidad sería inherente a la experiencia, dado que explica el carácter subjetivo de ella.

De esta manera, al elaborar una experiencia se da cuenta de algún tipo de vulnerabilidad. Tanto si la experiencia narrada es positiva o negativa, en ambas sé es vulnerable ese evento en la medida en que esta forma y transforma a los individuos. Incluso si la experiencia es definida como negativa, existiría en el hecho de evocarla una transformación del sujeto. En esta idea descansa la última definición que aporta el autor, esta es el carácter pasional de la experiencia, desde la dimensión pasiva. En una experiencia todos los sujetos son pasivos, en tanto reciben esa experiencia que los afecta.

Para concluir, es gravitante dotar de sentido el medio por el cual emergen estas experiencias, ya sean testimonios, narraciones, respuestas, etcétera. Estas elaboraciones no solo representan un vehículo por el cual es posible acceder a la experiencia, sino que también poseen una doble dimensión: transportan la experiencia y, al mismo tiempo, le dan sentido a esta misma (Bolívar, 2002; Polkinghorne, 1995).

### **3. Creencias y experiencia**

Una manera de abordar este desafío es estudiar las creencias y marcos de pensamiento que operan en la consolidación de una experiencia. Las creencias de las docentes serían uno de los factores que explica las diferencias entre docentes que optan por permanecer y quienes optan por abandonar el sistema escolar (Egloff & Souvignier, 2019; Hong, 2012). A su vez, existen estudios que se han centrado en analizar las creencias docentes con el fin de describir cómo éstas serían claves en respuestas que serían favorecedoras de la permanencia, como lo es la resiliencia (Howard & Johnson, 2004; Tait, 2008).

En este sentido, analizar las creencias es sustancial puesto que estas terminan por modelar la experiencia docente. Se eligió la palabra *modelar* dado que la relación que establecen las creencias o marcos de pensamiento con la experiencia vivida y narrada no es casual. Aaron T. Beck (2003) en los supuestos que configuran su terapia cognitiva para entender la ira, la hostilidad y la violencia entrega ciertos lineamientos a considerar. En primer lugar, señala que existe un estrecho vínculo entre pensamiento y sentimiento: los pensamientos serían responsables de los sentimientos experimentados: “el hecho de sentir ira, ansiedad, tristeza o alegría ante un determinado encuentro depende de nuestra interpretación, del significado que le demos” (p. 55).

En segundo lugar, se señala que las creencias dan significado a la situación, por lo que muchos de los pensamientos o creencias que modelan la interpretación de una situación tienden a transformarse en pensamientos automáticos. Estos pensamientos surgirían espontáneamente frente a ciertas situaciones, por lo que no existe una conciencia respecto a estos y su influencia en la interpretación de la propia experiencia.

Por último, las creencias o pensamientos tienen un factor relacional, en otras palabras, dependen en gran parte de lo que se cree o espera del otro: “el sistema de intercomunicación también incluye las expectativas o exigencias que las personas tienen respecto de sí mismas y de los demás” (2003, p. 15). Según el autor, las creencias se presentan como pensamientos automáticos y son responsables de las interpretaciones negativas que los sujetos hacen de su entorno.

Otra aproximación es el aporte de Dweck (1999) con sus teorías del *self*. Para estudiar la inteligencia, la autora señaló que existen dos teorías para entenderla: “en la teoría de la entidad, la inteligencia es una entidad fija, concreta e interna, mientras que en la teoría incremental, esta es más dinámica, y por lo tanto puede aumentar” (p. 20). En este sentido, las creencias que reporten las docentes para dialogar con su experiencia darán cuenta de formas de entender los fenómenos, así como también de comprender su propio autoconcepto. Es decir, si estos son fijos y responden a cualidades que se poseen o no; o bien, son de naturaleza incremental y, por lo tanto, responden a un aprendizaje.

#### **4. Delimitando la experiencia pedagógica en cuanto a la relación profesor-estudiante**

En primer lugar, hay que definir algunas características de la experiencia docente y de la relación que se sostiene con los estudiantes en el aula. Ávalos & Sevilla (2010) muestran que la primera experiencia sería crucial en la manera en que las docentes van a comprender toda su labor, dado que en la primera experiencia laboral se pone a prueba: “su convicción personal y vocación, lo aprendido anteriormente, lo recrea o lo reemplaza por nuevo aprendizaje (...) modifica o transforma sus habilidades iniciales y la percepción de su efectividad” (p. 4). En este sentido, los primeros años de docencia se configuran como un proceso de construcción de la identidad que sería determinante en la autoconcepción de los profesores recién egresados de la universidad (Vagi & Pivovarova, 2017).

Otro elemento importante que configura la experiencia de las docentes nóveles es cómo se enfrentan a esta. En este sentido, se señala que ‘*se hunden o nadan*’ frente a las múltiples preocupaciones que emergen de sus primeras experiencias (Ávalos, Carlson & Aylwin, 2004; Fuller & Brown, 1975 en Conway & Clark, 2003). Estas dos palabras son de un cariz netamente emocional y explican cómo las docentes se relacionan con su experiencia. Hay literatura asociada a cómo se construiría esta experiencia, en este sentido, se ha planteado que cada profesor define cómo interpretar y formular lo que es significativo dentro de su experiencia (Lortie, 1975 en Hargreaves, 2010). Esta teoría se basa en un simbolismo interaccional que explica que las identidades son formadas a partir de la interacción con otros. Es así como su gran aporte se entiende bajo ese enfoque: las recompensas que pueden experimentar las docentes son de naturaleza emocional y personal, lo que se denomina *psychic*:

Teachers perceive their psychic rewards as scarce, erratic and unpredictable. They are vulnerable to the ebb and flow of pupil response (...) Uncertainties in teaching inhibit the feeling that future rewards are ensured, and such doubts support the position that it is unwise to sacrifice present opportunities for future possibilities (Lortie, 1975, en Hargreaves, 2010, p. 145).

Las formas de socialización de las docentes se enmarcarían en tres tipos: *presentism*, *conservatism* e *individualism*. Este último empañaría la relación que sostienen las profesoras con su realidad: “with weak criteria for assessment, lack of clarity on agreed goals and techniques, and ‘*sink or swim*’ principles of socialization, teachers

were isolated in their own classrooms, insulated from collegial feedback, and unlikely to engage in” (2010, p. 147). Sobre el *individualism* sería oportuno preguntarse si es la forma en la que las docentes nóveles en Chile dialogan con su experiencia. Ávalos et al. (2004) relevan esta teoría para decir que de cierta forma lo es.

Una de las consecuencias de esta forma de dialogar con el entorno sería la deserción. Así también lo señalan Vagi & Pivovarova (2017) “when teachers feel that they are incapable of overcoming these challenges, they will likely become discouraged and consider leaving their school and/or the teaching profession” (p. 788). De este modo, la autoeficacia depende en gran parte de cómo las docentes interpretan su entorno, o lo que consideren significativo y la interpretación que construyan (Lortie, 1975, en Hargreaves, 2010).

Al respecto, existirían dos aproximaciones claves para entender el fenómeno, una de ellas es la autoeficacia, que se encuentra íntimamente ligada a la interpretación que hace la profesora sobre su experiencia, y que sería determinante en las trayectorias docentes (Bermejo & Prieto, 2005; Cabezas, et al., 2011); la otra aproximación es la autoridad pedagógica, concebida desde su dimensión relacional (Tenti Fanfani, 2000; Zamora & Zerón, 2009; Zamora, Meza & Cox, 2015).

Respecto a autoeficacia se entenderá que esta está inmersa en el proceso de construcción de identidad que realizan las profesoras nóveles. En este sentido, la identidad docente es construcción de significados y estos tendrían un gran impacto en la percepción hacia la profesión (Ávalos & Sevilla, 2010; Reyes et al., 2010). En cuanto a la autoridad pedagógica, la relación que sostienen las docentes con sus alumnas es relevante y representa también una forma de mediar la interacción de las docentes en otras dimensiones. El Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar (Unesco, 2005; Zamora & Zerón, 2009) advierte que el 67% de las profesoras afirma que la conducta más frecuente en sus estudiantes es la falta de respeto. De la interacción que establecen las docentes con sus estudiantes se puede desprender que las significaciones y representaciones se despliegan en el campo del poder: “los estudios de ‘micropolítica de las escuelas’ constatan el permanente conflicto de intereses, la disparidad de metas, el disenso, las pugnas, como la tónica de la relación profesor y escuela” (Zamora, 2005, p. 19).

La autoridad está cruzada por el saber, el conocimiento y la cultura (Zamora & Zerón, 2009). A su vez, se presenta una paradoja que requiere de una especial atención: si bien es un constructo que surge en la interacción, existe un fuerte componente individual —como se señaló al hablar de *individualism*— que margina a las docentes a construir su identidad desde cierta soledad:

Es importante subrayar el carácter solitario de este trabajo reflexivo (...) los profesores no construyen sus referentes pedagógicos en diálogo con los directivos, ni tampoco con sus pares. En otros términos, el actor decisivo para construir la autoridad son los alumnos; ellos se convierten para los profesores en el principal y quizás único referente (2009, p. 179).

## **5. Formación inicial y deserción**

La formación inicial docente se define como toda aquella preparación que reciben las futuras educadoras y que las preparan para su labor profesional en el aula (Pedró, 2020). En este sentido, durante los años ochenta se definieron tres pilares que debiera abarcar la FID. El primero de ellos dice relación con elementos disciplinares o de contenido, el segundo de ellos referido a las didácticas y lo pedagógico, y el tercero asociado a las tecnologías que pueden mediar los aprendizajes (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler & Shin, 2009; Shulman, 1987). A estos pilares, se le han sumado competencias transversales como destrezas asociadas a la investigación desde una óptica profesional, habilidades destinadas a la resolución de problemas, la autonomía y el sentido crítico. Competencias orientadas a formar profesionales capaces de tomar decisiones fundamentadas y arraigadas en un fuerte componente ético-profesional (Pedró, 2020).

Sin embargo, más allá de las definiciones que ha tomado la FID, las docentes no se sienten satisfechas con la formación entregada. El estudio TALIS (OCDE, 2014) evidenció que, entre otras cosas, solo un 34% de las docentes nóveles se siente preparada para afrontar la realidad práctica del aula. En esta misma línea, las principales críticas a la formación inicial docente en Chile y Latinoamérica han sido la excesiva burocratización de la formación, el énfasis en el saber disciplinar, por sobre el saber pedagógico, la separación entre teoría y práctica, y la casi inexistente vinculación con las escuelas o con problemas reales a ser enfrentados una vez en aula (Ávalos, 2014; Jofré y Gairín, 2009; Vaillant, 2013). Estos cuestionamientos a la calidad de la formación entregada se enmarcan en un panorama de alcance internacional, los informes elaborados por la

Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica [OCDE] (2005), el Informe McKinsey del año 2007, entre otros, referidos a atraer y retener a buenas profesoras en el sistema, tensionaron la discusión y lograron que las políticas públicas se orientaran en esta dirección.

Chile, en este sentido, ha avanzado en una serie de políticas encaminadas a mejorar la preparación de sus docentes. A partir de políticas como la creación de los Estándares de desempeño para egresados del año 2000 las facultades de Educación han modificado su oferta educativa (Meckes, 2016); a su vez, una serie de universidades han incorporado innovaciones en los procesos de prácticas profesionales o experiencias de aprendizaje que viven las futura profesoras (Bernasconi & Clasing, 2016). Sin embargo, dado el complejo panorama en cuanto a deserción docente, es necesario que las facultades y escuelas de Educación atiendan aquellos problemas que se derivan de los entornos laborales, tal como plantea Vaillant (2013): “la formación inicial docente no puede examinarse sin situarla en el contexto de su entorno laboral” (p. 194).

Es importante destacar que la profesión docente hoy no implica una carrera en la que las profesoras vayan añadiendo responsabilidades a su cargo o ascendiendo según la dificultad de la misión. Ser docente es una experiencia que es perfectamente cognoscible desde el primer año de docencia. Esto es, la profesora principiante se enfrenta a la docencia en toda su complejidad en su primera experiencia laboral de lleno: como agente curricular y evaluativo, como líder y como mediadora dentro de la cultura escolar. La Nueva Carrera Docente aspira a que los educadores adquieran nuevas responsabilidades en tanto ascienden en los tramos establecidos por esta política pública (Ley 20.903, 2016). No obstante, más allá de los procesos de inmersión que se diseñen para las maestras, es importante considerar que cada año pareciera ser decisivo en cuanto a cómo se desplazan las intenciones de permanencia. Se plantea que estas decrecen significativamente con los años. Si en el primer año de ejercicio la ‘alta intención’ alcanza el 63.9 por ciento, hacia el tercer año esa cifra disminuye al 45.5 por ciento. Lo mismo sucede con ‘baja intención’ que se dobla hacia el tercer año (Zamora et al., 2018).

No solo la posible deserción es un tema para considerar, como se esgrimió anteriormente, la permanencia en estados de extrema vulnerabilidad también es un factor que atender. Cornejo (2009) indica que para amortiguar el actual panorama del *burnout*

es necesario abrir instancias en las que las profesoras puedan resignificar su experiencia: “el bienestar y la salud de los docentes de educación secundaria de Santiago se benefician por la posibilidad de otorgarle un propósito moral trascendente y un sentido no instrumental al trabajo educativo” (p. 423).

¿Cómo la formación inicial docente podría dirigir a las futuras profesoras hacia estas competencias de reflexión y resignificación de la experiencia? ¿Se trata de una competencia posible de ser aprendida? Bullough, Young, Hall, Draper & Smith (2008) clasificaron a las docentes en diferentes estadios: en primer lugar, en cuanto a su nivel de reflexión (pre-reflexivos, cuasi reflexivos y reflexivos) y en cuanto al nivel cognitivo asociado a esos estadios de reflexión (de bajo nivel cognitivo y de alto nivel cognitivo). Si bien se comprende lo polémicas que pueden resultar esa clase de categorías, hay algo que se desprende de ese estudio y que es necesario destacar: la prosecución de un estadio a otro no estaría dada por el tiempo, es decir, no serían automáticas, sino que necesitarían un desarrollo intencionado. Ávalos & Sevilla (2010) sustentarán la necesidad y dirían que responde a una habilidad, que se podría inferir, entrenable:

El modo como los profesores en su desarrollo formativo y en su primera inserción docente manejan las distintas tensiones identitarias puede tener que ver con sus habilidades cognitivas de reflexión y de análisis basado en evidencia y el modo cómo las usan para darle sentido al trabajo y focalizarlo en los temas que son centrales a la particularidad de la enseñanza (p. 7).

La deserción docente, así como el ejercicio de la docencia en condiciones de vulnerabilidad, son problemas que deben ser considerados con especial énfasis por las insituciones formadoras de profesoras. Es necesario preparar a las docentes para una labor, eminentemente social, que requerirá habilidades de reflexión y de resignificación de sucesos que pueden marcar o definir su identidad docente. A su vez, es pertinente indagar en aquellos elementos que resultarían configuradores de la experiencia docente, es decir, su naturaleza y las relaciones que en ella se ponen en juego y movilizan deseos asociados a permanencia.

### **III. Preguntas y objetivos**

#### **1. Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación que se esgrimirán tienen por objetivo comprender procesos asociados a movilidad docente en profesoras noveles de enseñanza media. A partir de una caracterización de la naturaleza de la experiencia docente, referida a la relación que establecen las profesionales con sus estudiantes en el aula. Por lo tanto, las preguntas de investigación que propone esta tesis son:

- ¿Cuáles son las creencias y marcos de pensamiento que conforman las experiencias docentes en cuanto a la relación que establecen con sus estudiantes en el aula?

- ¿De qué forma estas creencias y marcos de pensamiento varían según las intenciones de permanecer en la carrera docente?

- ¿Cómo se puede comprender y caracterizar la naturaleza de la experiencia docente según las intenciones de permanencia en la carrera profesional docente?

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Caracterizar la naturaleza de la experiencia docente -referida a la relación que establecen las profesoras con sus estudiantes en la sala de clases- según las intenciones declaradas por dos grupos de docentes nóveles de enseñanza media: quienes manifiestan altas intenciones de permanecer y quienes manifiestan bajas intenciones de permanecer en la carrera docente.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Identificar las creencias y marcos de pensamiento que modelan las experiencias significativas asociadas a la relación que establecen las docentes con sus estudiantes en la sala de clases.

- Comparar las experiencias docentes -con sus creencias y sus significados- según las intenciones asociadas a movilidad docente.

- Proponer una caracterización de la naturaleza de la experiencia docente según las intenciones de permanencia en la carrera.

## **IV. Metodología**

### **1. Caracterización del estudio**

El enfoque metodológico de este estudio responde a uno de carácter cualitativo que utiliza la teoría fundamentada para el análisis de los datos. Esta investigación busca relevar ciertos conceptos que subyacen a las elaboraciones docentes y a los significados que operan en la construcción de sus relatos con el fin de comprender la experiencia docente. Este propósito se ajusta al enfoque que propone la teoría fundamentada para relacionarse con los fenómenos y, así, generar esquemas analíticos que permitan aproximarse al objeto de estudio (Glaser & Strauss, 1967; Sandín, 2003). A partir de un trabajo de codificación, basado en estos supuestos, se levantan teorías o claves de lectura para describir esta realidad y conceptualizarla (Strauss & Corbin, 2002); en esta tradición analítica la realidad no sería objetiva, sino que estaría depositada en cómo se modelan las experiencias subjetivas o cómo se interpreta eso denominado realidad (Páramo Morales, 2015).

Esta forma de abordar los fenómenos sería configuradora de esta tesis, puesto que en donde los sujetos sitúen la experiencia dará pistas de las posibles intenciones de las docentes, que pueden ser no solo en cuanto a movilidad docente, sino también en cuanto a los juicios de valor que se efectúen a partir de esa experiencia. Estos son gravitantes a la hora de analizar una experiencia pedagógica que se construye en una estructura esencialmente social, en la que conviven otras intenciones y otras experiencias.

### **2. Corpus de análisis y recolección de la información**

La presente tesis toma como corpus lo recabado por un cuestionario *online* aplicado, en octubre de 2016, a profesoras principiantes de enseñanza media provenientes de trece programas de formación pedagógica: cinco de la región metropolitana, tres de la zona norte, uno de la zona central y cuatro de la zona sur. Este cuestionario, contestado de manera voluntaria y anónima, está circunscrito al FONDECYT (N°1160625) "Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de enseñanza media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional". Su aplicación contó con los resguardos éticos necesarios: se

solicitó el consentimiento informado a las docentes participantes y, además, fue aprobado previamente por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En cuanto a la conformación social de las y los participantes, la distribución por género es 30.5% hombres y 69.5% mujeres, lo que posibilita una correlación con las proporciones poblacionales; etariamente el promedio corresponde a 27.34 años. Respecto a la dependencia de los establecimientos en los que trabajaban las docentes al momento de ser aplicado el cuestionario, la distribución es de 28.55% para los establecimientos estatales, 46.6% para los establecimientos privados subvencionados por el Estado y un 20.4% para los establecimientos privados. En cuanto a la distribución de las docentes según el Grupo Socioeconómico (GSE) del establecimiento escolar en el que se desempeñan: de ellas, el 16.4% lo hace en establecimientos de GSE bajo, un 25.8% en establecimientos correspondientes a un GSE medio bajo, un 23.1% se desempeña en establecimientos de GSE medio, un 13.7% en recintos con un GSE medio alto, y un 21% en recintos con un GSE alto.

Para los efectos de esta tesis se recogieron los resultados de las preguntas abiertas asociadas a las experiencias significativamente negativas o positivas de las docentes y la pregunta cerrada vinculada a las intenciones de estos por abandonar o permanecer en la profesión. Respecto a las preguntas abiertas, es necesario señalar que estas se encontraban hacia el final del cuestionario, por lo que se requería más tiempo y esfuerzo que en las preguntas cerradas.

Las preguntas citadas se indican a continuación:

- 112. Usualmente como profesores y profesoras experimentamos dificultades y logros en la relación de autoridad con nuestros estudiantes. Piensa en una situación ocurrida durante este año que hayas experimentado como significativamente negativa o significativamente positiva en la relación de autoridad con tus estudiantes. Por favor, describe detalladamente esta situación

- 113. ¿Qué significó para ti esta situación?

- 108. Actualmente, ¿cuán convencido(a) estás de continuar ejerciendo como profesor de aula por lo menos durante los próximos 5 años? (escala de 1 a 5).

El corpus final estuvo compuesto de 174 relatos, correspondientes a las docentes que manifestaron altas intenciones de permanecer en la carrera docente (130 relatos), es decir, cuyas respuestas oscilaron entre 4 y 5 puntos en la escala de intención; y los relatos correspondientes a las docentes que manifestaron bajas intenciones de permanecer en la carrera (44 relatos), es decir, cuyas respuestas oscilaron entre 1 y 2 puntos en la escala.

### **3. Metodología de análisis de la información**

Las preguntas de investigación se abordaron a través de un proceso de codificación de los relatos. Esta codificación, realizada con el programa Atlas. Ti, se hizo en dos grandes segmentos de información: los relatos asociados a altas intenciones de permanecer en la carrera docente y los relatos vinculados a bajas intenciones de permanecer en la carrera. A su vez, cada uno de los relatos entregados por las docentes corresponde a un microsegmento. El análisis de estos relatos se hizo siguiendo los supuestos metodológicos propuestos por Strauss & Corbin (2002) referidos a la codificación abierta, axial y selectiva, en el marco de la investigación cualitativa (Sandín, 2003).

Se entiende por codificación abierta al proceso analítico que permite descubrir los conceptos e ideas que operan dentro de un fenómeno específico (Strauss & Corbin, 2002). Esta codificación estuvo orientada, tanto por las categorías abiertas que se levantaron de la revisión de los microsegmentos, es decir categorías de tipo emergentes o inductivas; así como en parte, las determinadas por lo propuesto por Beck (2003) y Dweck (1999), en cuanto a marcos de pensamiento y creencias, es decir, categorías deductivas basadas en referentes teóricos.

Una vez codificados los relatos mencionados, se realizó una codificación axial con el fin de establecer relaciones entre los conceptos relevados en la codificación abierta según las propiedades y dimensiones que se desprendían de estos. De esta manera, se pudo llegar a explicaciones más precisas que permitieron comprender el fenómeno estudiado: la experiencia docente referida a la relación de las docentes con sus estudiantes. La generación de categorías fue crucial para la prosecución de los objetivos, puesto que como definen los autores: “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (2002, p. 136). Por otro lado, la codificación axial permitió establecer relaciones entre los

conceptos y categorías relevados con el fin de generar un entramado de relaciones en pos de las preguntas de investigación.

Por último, una vez realizada la codificación axial se prosiguió con la codificación selectiva con el fin de integrar lo recabado en los procesos anteriores. Esta integración permitió acercarse a las conceptualizaciones o teorías que permitan explicar las experiencias referidas por las docentes y que estarían vinculadas a sus intenciones por permanecer en la docencia.

## V. Resultados

Los resultados aquí expuestos derivan de un proceso de codificación de 174 relatos, a partir de esta surgieron una serie de tópicos y temas que se organizaron para dar origen a los resultados que acá se describirán. Estos tópicos coexisten a través de una dialéctica específica que se condice con el objetivo general de esta investigación: establecer una comparación entre ambos grupos de docentes. En este sentido, se presentan dos ejes que interactúan, inicialmente, en oposición. Es decir, como se observa en la tabla 1 (síntesis resultados), los temas de la columna A dialogan con los de la columna B directamente, por ejemplo, “pensamientos automáticos” se debe leer en relación a “ponderación situación”.

Por último, es pertinente señalar que en cada segmento citado se entregarán los siguientes datos: grupo de intención al que pertenece la docente, su género, asignatura que imparte, edad y GSE del colegio en el que se desempeña.

**Tabla 1. Naturaleza de la experiencia**

Naturaleza de la experiencia		
	Bajas intenciones de permanecer	Altas intenciones de permanecer
Primera dialéctica	Pensamientos automáticos	Ponderación de la situación
Segunda dialéctica	Nociones fijas de los fenómenos	Nociones incrementales de los fenómenos
Tercera dialéctica	Docencia como lucha	Docencia como encuentro

En cuanto al origen de las tres dialécticas que organizan los resultados que se expondrán a continuación, es necesario señalar que la primera de ellas tiene su raíz en lo descrito por Beck (2003) para referirse a los “Pensamientos automáticos”, en este sentido, el término contrapuesto emerge como su antítesis y se inscribió dentro del análisis durante la codificación abierta. La segunda dialéctica, en tanto, toma sus dos ejes a partir de lo señalado por Dweck (1999) respecto a las nociones fijas e incrementales de la inteligencia. La tercera, en contraparte, se construye a partir de elementos que emergieron durante la codificación abierta y que se condensaron, inicialmente, a través de los códigos “docencia

como lucha” y “docencia como encuentro”, que pasaron luego a conformar y a nombrar la tercera dialéctica acá expuesta.

La siguiente tabla resume el número de apariciones (citas) de cada dialéctica comparando el grupo de altas intenciones de permanencia con el de bajas intenciones de permanencia en la carrera docente. Si bien este es un estudio de carácter cualitativo, en su relación con los datos, se hace necesario graficar la distribución de cada una de las dialécticas para evidenciar las diferencias sustantivas entre ambos grupos.

**Tabla 2. Número de apariciones dialécticas según grupo de análisis**

		<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Totales</b>
		<b>Docentes con BAJAS intenciones de permanecer</b>	<b>Docentes con ALTAS intenciones de permanecer</b>	
Primera dialéctica	Pensamientos automáticos	18% (n=37)	9% (n=18)	26% (n=55)
	Ponderación situación	3% (n=6)	9% (n=19)	12% (n=25)
Segunda dialéctica	Nociones fijas de los fenómenos	2% (n=5)	0% (n=1)	3% (n=6)
	Nociones incrementales de los fenómenos	0% (n=1)	11% (n=23)	11% (n=24)
Tercera dialéctica	Docencia como lucha	11% (n=24)	3% (n=7)	15% (n=31)
	Docencia como encuentro	6% (n=13)	27% (n=57)	33% (n=70)
	Totales* Cantidad de citas	41% (n=86)	59% (n=125)	100% (n=211)

\*Es importante indicar que el total corresponde al número de citas relevadas, en el que un mismo relato podía tener más de una cita seleccionada.

## Primera dialéctica

### Pensamientos automáticos versus ponderación situación

#### 1. Pensamientos automáticos y creencias que se desprenden de estas

A partir de los pensamientos automáticos relevados por Aaron Beck (2003) se reconocieron siete de ellos, estos fueron agrupadas en tres familias de códigos. El objetivo de esta agrupación fue poder diferenciar mejor los hallazgos en función de las creencias que se desprenden de estos para establecer tres grandes conclusiones que se especificarán a continuación. Es importante señalar que el análisis de estos resultados es el más extenso, puesto que esta codificación se realizó de manera paralela a la codificación abierta de la que emergieron los otros tópicos.

En la tabla 3 se presenta la síntesis de los pensamientos automáticos analizados, así como su organización en las tres categorías que se proponen, y su proporción de aparición según los grupos estudiados.

**Tabla 3. Pensamientos automáticos analizados**

		<b>Grupo 1</b> <b>Docentes con</b> <b>BAJAS intenciones</b> <b>de permanecer</b>	<b>Grupo 2</b> <b>Docentes con</b> <b>ALTAS intenciones</b> <b>de permanecer</b>	<b>Totales</b>
Pensamientos automáticos asociados a estudiantes	Catalogar	22% (n=12)	11% (n=6)	33% (n=18)
	Leer la mente	2% (n=1)	7% (n=4)	9% (n=5)
Pensamientos automáticos asociados al <i>self</i>	Imperativos	5% (n=3)	2% (n=1)	7% (n=4)
	Personalización	7% (n=4)	5% (n=3)	13% (n=7)
Pensamientos automáticos asociados al ejercicio de la docencia	Visión en forma de túnel	13% (n=7)	5% (n=3)	18% (n=10)
	Pensamiento del tipo todo o nada	5% (n=3)	0% (n=0)	5% (n=3)
	Sobregeneralización	13% (n=7)	2% (n=1)	15% (n=8)
<b>Total</b>		<b>67% (n=37)</b>	<b>33% (n=18)</b>	<b>100% (n=55)</b>

### **1.1. Pensamientos automáticos asociados a estudiantes**

Dentro del grupo de pensamientos automáticos encontrados en el análisis de los relatos (siete esquemas de pensamiento), “catalogar” es uno que cobró relevancia. Para los efectos de este análisis se tomó este pensamiento automático para analizar cómo las docentes leen o interpretan a sus propios estudiantes, es decir, imprimen categorías en estos. Es posible señalar que existen diferencias sustanciales entre ambos grupos (ver tabla 3), en el grupo con bajas intenciones de permanecer (G1) se observó una mayor cantidad de citas vinculadas a este pensamiento automático.

“El problema más recurrente en estos tiempos en sala de clases, es el desorden que se produce dentro de ella, alumnos conversadores, inquietos, desmotivados, sin perspectivas a mejorar, alumnos que simplemente nada les importa” (G1, profesora de Matemáticas, 28 años, GSE bajo).

En la cita referida se puede observar cómo la docente emite juicios definitivos respecto a sus estudiantes y estos podrían incidir en la forma en la que esta se relacionará con todo el grupo al que etiqueta. Además, también existiría dentro de este pensamiento hallado en la cita otro subproceso denominado por Beck (2003) como “leer la mente”, es decir, se atribuye pensamientos a las estudiantes que tendrían un impacto en cómo se enfrenta la profesora a sus cursos. En el relato se señala que los estudiantes no tienen perspectivas a mejorar y nada les importa, como si la docente pudiera acceder a los deseos e intereses de sus estudiantes, por otro lado, estos juicios se emiten sin referir las pistas o evidencias que llevaron a esa resolución. En esta línea, existen otros testimonios que responden a este tipo de juicios que dan cuenta de un proceso de inferencia relacionado a las actitudes o valoraciones que se les atribuyen a los estudiantes en relación a la educación como fin:

“[los estudiantes] no se esfuerzan por obtener buenos resultados, por lo que no ven en los estudios un método de superación” (G1, profesora de Historia, 29 años, GSE alto).

“La escasa densidad valórica de su formación. Mienten, se excusan, niegan a destajo para satisfacer sus necesidades inmediatas” (G1, profesora de Historia, 27 años, GSE medio).

Este pensamiento, catalogar, es relevante dentro del análisis porque entrega pistas que permitirán responder en qué se diferencia la experiencia de un grupo de docentes con

otro. Respecto a esta diferencia, es importante señalar que, en los relatos codificados, se observa una mayor inclinación a catalogar o emitir juicios en las docentes que manifiestan bajas intenciones de permanecer. Esta inclinación es relevante en tanto permea la relación que establecen las docentes con sus estudiantes. Las creencias que se relevan dan cuenta de juicios estáticos que parecieran estar más allá de las posibilidades de las docentes:

“El hecho de estar con estudiantes desmotivados y padres que avalen tanto la indisciplina de sus hijos y su bajo rendimiento a solo el profesor crea la pérdida de autoridad” (G1, profesor de Matemáticas, 33 años, GSE medio).

Si bien se mencionó que este pensamiento automático fue más frecuente en el grupo 1, sin embargo, en el grupo *Altas intenciones de permanecer* también se identificaron citas con este código. En ellas se comparte la naturaleza del fenómeno descrito sin variaciones:

“Fue frustrante, ya que me he dado cuenta (comentando con otros profesores) que los niños en ese colegio responden más a la autoridad del profesor jefe porque son el medio directo y constante con el apoderado” (G2, profesor de Inglés, 25 años, GSE alto).

“La desmotivación de los alumnos y el poco interés por la asignatura hace que el ambiente no sea adecuado. Las actividades no dan resultado” (G2, profesora de Lenguaje, 27 años, GSE medio bajo).

Así como sucedió en el grupo 1, en estas citas se observa que se cataloga a los estudiantes y esta catalogación tiene agencia, en tanto “crea la pérdida de autoridad”, moviliza frustraciones, para el caso de la primera cita; y juicios, para el caso de la segunda cita.

En síntesis, las creencias que se asocian al pensamiento automático “catalogar” – el código más saturado dentro de los siete pensamientos evaluados- entregan pistas para comprender cómo las docentes entienden la relación con sus estudiantes al narrar experiencias significativas y sus implicancias. Las profesoras con bajas intenciones de permanecer tienden a elaborar más juicios sobre sus estudiantes y estos juicios obedecen a marcos de pensamiento que son estáticos, arraigados y poseen agencia. Son estáticos, puesto que parecieran no responder a variaciones dentro del contexto, en el sentido en que son definitivos; son arraigados, en tanto son juicios que se traducen en creencias adoptadas por las docentes para dialogar con su entorno, estas creencias están consolidadas dentro de la subjetividad de las docentes; y, por último, tienen agencia, dado que tienen

implicancias en la relación que construyen las profesoras con sus estudiantes, movilizan juicios y emociones, que pueden tener incidencia en las intenciones de permanecer en la carrera docente.

## **1.2. Pensamientos automáticos asociados al *self***

Se entenderá por pensamientos automáticos asociados al *self* a aquellos referidos a cómo las docentes interpretan su propia identidad, su lugar en el mundo que representa la escuela y sus posibilidades dentro de este. Respecto a estas creencias, la más relevante a consignar es aquella vinculada a los “imperativos”, esto es “reglas basadas en expectativas y en convencionalismos” (Beck, 2003, p. 169) que afectarían las formas de pensar y actuar en el mundo. Estos imperativos, para los efectos de esta tesis, se analizaron en función de la imagen docente que se pondrá en cuestión dentro de los relatos citados. Es importante señalar que, nuevamente, existe una diferencia entre ambos grupos analizados. No obstante, más allá de esa brecha, el análisis dio cuenta de dos importantes hallazgos. En primer lugar, los “imperativos”, es decir, todas aquellas creencias vinculadas a *la tiranía de los debería* (Beck, 2003) o a esas acciones o roles que se le adjudican a alguien, en este caso, a la docente, se presentan como una especie de enfrentamiento entre lo que la docente desea o cree correcto, versus lo que los otros esperan de él. Este enfrentamiento queda patente en el siguiente testimonio del grupo 1:

“No es una en particular, pero este año me he dado cuenta (...) que lo que llaman autoridad, esa verticalidad y esa forma antidemocrática y adultocéntrica de la labor pedagógica es una construcción cultural (...) tiene que ver con su funcionamiento, mas no con su esencia. El profesor Ranciére dice *quien no emancipa, embrutece*, me parece que en buena medida eso es lo que hacen muchos profesores con respecto al tema de la autoridad. Se transforman en verdaderos dictadores. Para mí esto ha sido muy frustrante, porque todo el rato estoy pisándome los talones, estoy en una contradicción viciosa que es muy complejo cortar” (G1, profesor de Historia, 25 años, GSE medio alto).

En este relato, el profesor señala que existe una imagen de autoridad que se le impone, que él no desea asumir, pero frente a la cual se siente sin escapatoria. El imperativo en este caso emerge, en palabras del docente, desde lo que los propios docentes han descrito como el profesor ideal y se traduce en un imperativo que se asociaría más a la idea de un constructo cultural poderoso e ineludible.

A su vez, tal como existen imperativos o imágenes asociadas a lo que se espera de las docentes, también existen imperativos asociados a cómo ellas deben percibir o sentir aquellas cosas que les suceden. Este imperativo emocional surge cuando se ven sobrepasados con una situación y se muestran vulnerables frente a sus cursos. Cuando esta situación es narrada se observa que existe la creencia que señala que es incorrecto mostrarse vulnerables o sujetos de sentimientos:

“Sentía que tampoco estaba correcto que [los estudiantes] me hubieran visto flaquear porque no corresponde” (G1, profesora de Inglés, 27 años, GSE bajo).

Este sentimiento pareciera acrecentarse cuando la vulnerabilidad se asocia a la soledad:

“La angustia se transformó en pena y me puse a llorar en la sala de clases. Lo peor fue que a ellos no les pareció importar” (G1, profesora de Lenguaje, 26 años, GSE medio bajo).

En este relato la protagonista se siente aún más angustiada cuando repara en que no hay nadie que empatice con su dolor en esa sala. Otro relato que aporta en la descripción de este fenómeno, y que dada su relevancia será citado de manera íntegra, es el siguiente:

“Una clase en que había mucha bulla, y pedía silencio reiteradas veces. Una alumna me pregunta en voz alta, si no me daba pena que nadie me escuchara o me pusiera atención. [Significó] un quiebre importante en la relación con los alumnos en cuanto autoridad. Y que los mismos alumnos se dieran cuenta de lo que sucedía” (G1, profesora de Historia, 25 años, GSE alto).

En este testimonio el foco de la narración está puesto en lo que siente la docente, en cuanto a su autoridad, cuando sus estudiantes se dan cuenta de lo que ella está experimentando, por lo que se trata de un pensamiento automático asociado al *self*, aun cuando es posible observar cierta lectura de mente en una reflexión vinculada a sus estudiantes.

En los relatos citados existe la presunción de que, si bien se reporta cierta soledad, cuando existe conciencia del otro, estudiantes que observan lo que la docente siente y padece, la sensación de vulnerabilidad pareciera agudizarse. Como se señala en el testimonio, una vez que la profesora se da cuenta de que sus estudiantes ven todo lo que a

ella le sucede, se marca un punto o “quiebre” -en palabras de la docente- y este afecta, directamente, la relación de autoridad que sostiene con sus estudiantes.

Por último, es importante señalar que dentro del análisis se relevó otro pensamiento automático asociado al *self*, la “personalización”, es decir, cuando los sujetos sienten que lo que les sucede tiene directa relación con su persona. Este pensamiento aparece de manera equitativa en ambos grupos estudiados, es decir, no se reporta una brecha significativa, aunque sí aporta a la reflexión que suscita esta investigación. Las personalizaciones dan cuenta de dos fenómenos, el primero de ellos surge cuando la docente se responsabiliza de lo sucedido:

“Ese día terminé muy agotada, con ganas de llorar y defraudada. Francamente, sentí que no servía para enseñar y que había sido mi culpa el no haber seguido con las actividades regulares de clases como una guía” (G2, profesora de Inglés, 25 años, GSE medio bajo).

El segundo fenómeno emerge cuando las docentes usan conceptos como “mi autoridad”, “la autoridad” para empaquetar en estos enunciados la imagen que ellos proyectan y cómo esta se ve afectada en las experiencias narradas:

“[Mis alumnos] constantemente estaban desafiando mi autoridad y cuestionando mis metodologías” (G2, profesor de Música, 33 años, GSE alto).

Esto es una manera no solo de sentirse sujetos de las acciones que suceden a su alrededor, sino también una manera de transformar la autoridad como una especie de extensión de lo que representan en la sala de clases. En el siguiente relato es posible constatar cómo estos dos casos quedan patentes:

“Se han manifestado con faltas de respeto directas hacia mí como profesora, ignorando las reglas de convivencia y no reconociéndome como figura de autoridad dentro de la sala de clases” (G1, profesora de Inglés, 23 años, GSE alto).

De las creencias vinculadas al *self*, se puede concluir que todas dan cuenta de procesos de vulnerabilidad y desesperanza. Cuando esta se manifiesta, ya sea a través de una sensación clara y delimitada -como llorar-, o bien a través de la alteridad -cuando las estudiantes reparan en ella ignorándola o bien apuntándola-, las docentes llegan a ideas, creencias o marcos de pensamiento que no serían favorecedores de su permanencia en la carrera docente.

### **1.3. Pensamientos automáticos asociados al ejercicio de la docencia**

En el primer grupo de códigos se analizó cómo las docentes dirigían sus interpretaciones a juicios vinculados a sus estudiantes; en el segundo grupo, el análisis estuvo orientado a cómo ciertos pensamientos automáticos devenían en juicios sobre la identidad docente y sus condiciones de vulnerabilidad; en esta tercera familia de códigos el análisis estará orientado a cómo las docentes dialogan con aquellas situaciones y hechos que suceden en una sala de clases y cómo estos tienen un impacto en la subjetividad docente. Esta fue la familia de códigos que más saturada aparece, dentro de todo el análisis, a su vez, en esta familia existe la diferencia más gravitante entre un grupo y otro, gran parte de los pensamientos automáticos encontrados se hallan en el grupo con bajas intenciones de permanecer. Como se verá en el análisis de la codificación abierta, en el grupo con altas intenciones de permanecer existen otros códigos que explicarían por qué existe una baja concentración de estas creencias.

Respecto a los hallazgos, es posible afirmar que los pensamientos automáticos analizados: sobregeneralización, visión en forma de túnel y pensamiento del tipo todo o nada, dan cuenta de dos marcos que hay que observar detenidamente. En primer lugar, las citas vinculadas a estos develan que existe la idea de que la docente está limitada por la realidad que la absorbe, y una de las consecuencias de esta realidad apremiante tiene efecto directo en el aprendizaje de sus estudiantes. Así se observa en el siguiente relato:

“Me causa mucho estrés y angustia tener que lidiar con ese curso y ver que se va la clase en peleas y malas caras, sin que hayan puesto atención ni aprendido nada de lo que deberían estar aprendiendo” (G1, profesora de Inglés, 23 años, GSE alto).

En este sentido, existe una realidad que corre con vida propia, que arrastra a las docentes hacia una posición en la que su ejercicio como docentes resulta estéril, he ahí la ausencia de salida de la “visión en forma de túnel” (Beck, 2003). “Ver que se va la clase en peleas y malas caras”, cuenta la docente y en esta forma de representar la situación encontramos pistas que dan cuenta de una situación que tiene agencia propia y que está por sobre lo que las docentes pudieran realizar o no.

Por otro lado, estas nociones no solo dan cuenta de que hay un aprendizaje que se limita, sino también que la visión respecto a este es polarizada, es decir, responde a una

lógica del todo o nada: el aprendizaje sucede o no. Esta visión, además, da cuenta de las creencias que se propusieron anteriormente respecto a los juicios que las docentes les atribuyen a los estudiantes en relación a las valoraciones que estos realizan de la educación. En este sentido, en estas estructuras de pensamiento también reside la idea de un estudiante que no permite a la docente realizar su labor, puesto que no desea aprender:

“Ordenar que realicen una actividad resulta difícil, pues no existe compromiso por parte de ellos” (G1, profesora de Historia, 29 años, GSE alto).

Estas creencias tienen como resultado cierta desesperanza, las docentes integran estas ideas y estas modifican las predicciones que estas realizan. En este contexto, en el que prima la visión en forma de túnel, pareciera que nada puede aliviar al docente e incluso existe la idea de que lo que se experimenta se sostendrá en el tiempo:

“Cada día me decepciono de mis alumnos” (G1, profesora de Historia, 27 años, GSE medio).

Esta cita si bien también habla de cómo la docente se relaciona con sus estudiantes y de las ideas asociadas a estos, también reporta, para los efectos de este análisis, cómo el tiempo se vive en esta situación: “cada día” refiere a un estado de las cosas que no parece prometedor. Por otro lado, existe una limitación o incapacidad que las docentes creen poseer dada la realidad que enfrentan y que las absorbe o sobrepasa:

“Al final era una pesadilla entrar a hacer clases a ciertos cursos porque, entrara persona que entrara (hombre o mujer/ autoritario/amoroso-autoritario/relajado etc.), era imposible hacer clases” (G1, profesora de Inglés, 27 años, GSE alto).

El último hallazgo encontrado en esta familia de códigos es el que se vincula a la vocación docente. En este, se da cuenta explícitamente del cuestionamiento hacia las intenciones por permanecer en la carrera. De estos cuestionamientos, es pertinente señalar que emergen una vez que la docente se enfrenta a esta realidad y realiza un juicio. Es decir, no existen aisladamente o bien, no responden a una reflexión que no sea sustentada en lo que está más allá de lo que es la docente y de sus procesos internos. Es importante hacer este énfasis, puesto que la vocación, según los relatos estudiados, respondería más a lo que sucede fuera del docente, que a lo que sucede internamente. En este sentido, este análisis se encuentra en este apartado y en esta familia de códigos, no así en los

pensamientos automáticos asociados al *self*. Esto que sucede, la experiencia, es la que entra a la docente y sale –se interpreta o significa- a modo de intención, en este caso de querer abandonar la carrera. Así se observa este proceso en los siguientes relatos:

“Me marca, te hacen pensar en que no es correcto ir más allá, involucrarse en problemas ajenos simplemente por la indisciplina, me deja lugar a dudar de la vocación” (G1, profesor de Matemática, 33 años, GSE medio).

“En momentos como estos uno se pregunta para qué estudio esto si los estudiantes no colaboran ni siquiera en un cinco por ciento” (G1, profesora de Inglés, 22 años, GSE medio-bajo).

Como se puede leer en las citas, los cuestionamientos a la vocación se originan a partir de una situación puntual que se refiere como significativa. Es decir, el ejercicio mismo de la docencia, con sus percances, situaciones y las interpretaciones que se hagan de estas, moviliza sus deseos, frustraciones y, por consiguiente, direcciona a las docentes hacia intenciones específicas.

Otro elemento importante que considerar, en torno a esta vocación que se ve tensionada, es que las docentes atribuyen a la profesión ciertas características negativas:

“Se pasa a llevar mucho a las personas en el día a día en esta profesión, tanto por parte de los alumnos como de los apoderados” (G2, profesora de Inglés, 25 años, GSE medio).

Esta característica se manifiesta a través de un código *in vivo* “pasada a llevar” que fue documentado en ambos grupos y que da cuenta de una experiencia que, en algún sentido, irrumpe contra la docente y la desplaza.

“Me sentí pasada a llevar, hasta salí porque tenía tanta rabia que lloré” (G2, profesora de Matemática, 24 años, GSE medio).

Este desplazamiento, o eso ‘negativo’ que la docente enfrenta es denominado como injusto, en el sentido en que no estaría dispuesta a vivir o padecer aquello. En este sentido, existe la creencia asociada a que las profesoras no son merecedoras de eso que les pasa:

“Ese fue un momento donde me sentí sumamente vulnerada como persona y como profesional, cuestionando si esta era la profesión correcta para mí, ya que no creo merecer ese tipo de trato” (G1, profesora de Química, 27 años, GSE sin información).

En esta última cita aparece esta realidad que determina un pensamiento fijo como “no ser para esto” o “cuestionar mi vocación” a partir de un momento en específico. En este sentido, es posible concluir que estos momentos movilizan una serie de juicios,

creencias e ideas que son significativas, ya sea en relación al rol de la docente en el aprendizaje de sus estudiantes, o bien hacia sus posibilidades de acción y su futuro en la carrera.

## **2. Ponderación de la situación**

Lo primero que se puede señalar respecto a este código es que existe una diferencia sustancial entre ambos grupos, con una amplia presencia en el grupo con altas intenciones de permanencia. Esta diferencia entra en directa relación de oposición con la frecuencia de apariciones de los pensamientos automáticos descritos anteriormente. Al ser este un código abierto se caracteriza por ser más dinámico en su conformación, no obstante se intentó llegar a ciertas recurrencias o significaciones que pueden condensar lo que los relatos muestran en su enunciación. Se llamará “ponderación de la situación” a aquellos segmentos en los que las docentes establecen una evaluación de la situación vivida a partir de juicios o reelaboraciones de la experiencia narrada. La palabra ponderación obedece a ciertos matices que se ponen en juego y que entregan ciertas perspectivas que se describirán a continuación.

En primer lugar, al observar la situación se elige referir tanto aquellos aspectos positivos, como negativos, dando cuenta de aciertos y fracasos en el ejercicio de la docencia. Por otro lado, ponderar la situación tiene un efecto que se traduce en un hallazgo o descubrimiento clave en la forma de relacionarse con sus estudiantes. Por último, esta perspectiva supone poner en la balanza las causas que están detrás de un incidente, traduciéndose, así, en un foco que se desplaza de móviles intrínsecos a detonantes extrínsecos.

### **2.1. Aciertos y fracasos**

Uno de los principales elementos que implica ponderar la situación dice relación con ser capaces de mirar una situación íntegramente, con sus percances y ganancias, con el fin de obtener algún aprendizaje. En términos de Larrosa (2006), el principio de reflexividad de la experiencia daría cuenta de una situación que permea al individuo y luego saldría de este reelaborada desde su subjetividad. Las docentes caracterizan la situación en función de lo que les provoca, en vez de lo que las afecta. En otras palabras, evalúan el evento a

partir de lo que este suscita en ellas, ya sean reflexiones, resoluciones, aprendizajes. Se eligió nominar esta categoría como “aciertos y fracasos” a partir de un código *in vivo* presente en la siguiente cita:

“Es motivo constante de cuestionamientos hacia mi rol en el establecimiento, pero también una posibilidad de intentar y buscar soluciones a la manera de enseñar (con aciertos y fracasos)” (G1, profesor de Religión, 28 años, GSE medio).

Lo relevante de este fragmento es que no solo da cuenta de lo que le provoca la situación –su reelaboración de la experiencia–, sino que también esta ponderación se centra en la situación estrictamente pedagógica –manera de enseñar–, no así en cualidades personales del docente, como sí se vio al describir los pensamientos automáticos relevados.

Esta provocación no solo permite matizar una situación, sino que además, se podría postular que contribuye a posicionar al docente frente a una situación que es desafiante, que representa una meta a alcanzar, una orientación hacia la competencia, en términos de Dweck (1999), más allá de lo amenazante y triste que pueda resultar, como se observa en las siguientes narraciones:

“Fue bastante incómodo y triste, me hizo cuestionarme muchas cosas. Sin embargo, sabía que detrás de su actuar había un sentimiento de molestia por haber tenido tantas profesoras de Inglés que se fueron. Sabía que había un trabajo que hacer y que no debía darme por vencida” (G2, profesora de Inglés, 27 años, GSE medio-alto).

“Para mí fue una instancia muy negativa (...) sin embargo, también fue una instancia de aprendizaje y un desafío, ya que me propuse tomar la situación como un momento para hacerlos reflexionar sobre los demás y la importancia que tienen sus acciones en otros” (G2, profesora de Inglés, 25 años, GSE medio).

Es necesario destacar que la situación no deja de ser apremiante para las docentes, *eso que pasa*, en cierto sentido, las conmueve, pero el juicio que resulta no es estático en tanto supone un aprendizaje:

“Fue un momento incómodo, pero de aprendizaje. Además, que sirvió para que ese estudiante generara una opinión de mi rol como profesora” (G2, profesora de Biología, 26 años, GSE medio).

## **2.2. Descubrimiento**

La situación que se introyecta en las docentes no solo supone una matización de la experiencia, sino también en algunos relatos se representó en forma de hallazgo o descubrimiento. Esto es, los sujetos involucrados pudieron ver algo que los ilumina o

sorprende al reelaborar la situación. En la siguiente cita del grupo 1, se observa cómo el docente se sorprende de su acierto, en tanto es un resultado inesperado. Sin embargo, lo interesante del fragmento no es que el docente se sorprenda, sino cómo este hallazgo aparece secuencialmente en el relato:

“Decidieron retirarse de la sala puesto que ya había terminado la hora de clases (...) Muy tranquilo me acerqué y les dije que solo les tomaría diez minutos del tiempo de su recreo. Además, les expuse todos los posibles problemas que tendrían ellos al aplazar en una semana más esta evaluación (...) Nunca pensé que en algún minuto ellos me harían caso, me encontraron razón, rindieron su evaluación y todo resultó bien (...) A pesar de mi poca experiencia en aula, logré llevar una situación, que quizás pudo resultar mal, a todo lo contrario” (G1, profesor de Biología, 28 años, GSE medio).

El docente explicita que nunca pensó que sus estudiantes lo validarían, no obstante, describe en detalle todo el proceso pedagógico que antecedió a ese resultado. En ese sentido, el descubrimiento radica en *el cómo* se logró lo inesperado.

Otro elemento relevante del descubrimiento o hallazgo que elaboran las docentes es cómo a través de este se genera un posicionamiento respecto a cuestiones pedagógicas y sobre la relación que sostienen con sus estudiantes. Este posicionamiento sitúa a la experiencia crítica –es prudente recordar que se narran experiencias significativamente positivas o negativas- como un suceso necesario en su propio desarrollo profesional:

“Creo que, de alguna forma, tienen que ocurrir este tipo de cosas para que uno se vuelva más fuerte. Creo que esto me permitió que los alumnos me vieran aún más como una autoridad” (G2, profesora de Matemática, 23 años, GSE alto).

Por último, en ciertos relatos el hallazgo tiene un efecto expansivo en tanto permea no solo posicionamientos pedagógicos, sino también éticos en cuanto a la relación de autoridad desplegada.

“Me di cuenta de que los alumnos no quieren que sigan retándolos en la sala, no quieren sufrir abusos de una autoridad (...) ellos necesitan un modelo de humano, alguien que no solo sepa mucho de algo, sino que también sepa escucharlos y entenderlos cuando lo necesitan. Finalmente nuestra posición en la sala es mucho más transversal que la que en mi caso en la enseñanza de un idioma” (G2, profesora de Inglés, 27 años, GSE bajo).

Esta cita es especialmente interesante, puesto que aparecen ciertos conceptos clave como “me di cuenta”, que patentan el momento del hallazgo, o como “nuestra posición en la sala” en el que se sitúa a la docente dentro de una coordenada y le entrega un rol, o una misión en ese espacio de definiciones que viene a representar el aula.

### 2.3. Cualidad extrínseca e intrínseca de lo vivido

Para finalizar, la ponderación de la situación opera también dentro de un marco de pensamiento que permite a la docente reflexionar por el origen o explicación de eso que le sucede. En esta línea, se encontró que los relatos ponderaban en tanto atribuían causas externas a los sucesos, sin por eso prescindir de la responsabilidad que supone la profesión. Es así como es posible señalar que este tipo de ponderación iría justamente en la vereda opuesta a algunos pensamientos automáticos ya expuestos.

“Al principio fue muy frustrante, ya que pensé que solamente el alumno se comportaba de esa manera en mi clase, sin embargo, al hablar con los demás profesores me comentaban que su comportamiento era igual en todas las asignaturas” (G2, profesora de Inglés, 30 años, GSE medio).

En este relato se podría inferir que existe cierta personalización (Beck, 2003) del evento, no obstante, la experiencia no se agota en esa creencia, sino que se reelabora y se connota de un nuevo significado. La docente sale del posible riesgo del ensimismamiento, es decir, de creer que la actitud del alumno obedece a cuestiones estrictamente personales, sino que mira y observa su entorno, y establece premisas que le parecen verosímiles dado su contexto próximo. Toda esta acción interna resultaría clave para entender las diferencias entre los dos grupos de docentes analizados.

Por otro lado, existen otros pensamientos automáticos que son superados gracias a esta forma de abordar la experiencia, como la “sobregeneralización” y “catalogar”. En el análisis de los pensamientos automáticos se ejemplificó cómo el comportamiento de una estudiante o de un grupo pasaba a ser una cualidad de todo el curso, o incluso de la categoría “estudiantes”. Cuando la docente pondera la situación, este pensamiento se revierte:

“En realidad, no es un tema tan grave, por lo que traté siempre de reforzar el cumplimiento de mis reglas dentro del aula, pero siempre hubo estudiantes que no las respetaron. No me afecta de una manera tan directa, ya que más que nada es un tema de educación” (G2, profesora de Inglés, 26 años, GSE sin información).

En este segmento, la docente atribuye causas externas –un tema de educación–, que más allá de ser ciertas o poseer un respaldo, o incluso representar un prejuicio como una catalogación; de cierta manera, la libera de la aficción que puede padecer “no me afecta de una manera tan directa”.

En síntesis, ponderar una situación implica un proceso que deriva en una serie de decisiones que serían determinantes al momento de posicionarse y reconstruir discursivamente una experiencia. Ponderar requiere que se movilicen formas de interactuar con la realidad, de observar y de establecer premisas a partir de estas.

## **Segunda dialéctica: nociones fijas versus nociones incrementales de los fenómenos**

Cuando se realizó la codificación de los relatos se pusieron de relieve ciertos fenómenos que darían cuenta de esta manera de entender, para el caso de esta investigación, la naturaleza de la profesión docente con sus repertorios, estrategias y demandas, específicamente asociada a la relación que docentes-estudiantes. De esta manera, se identificó bajo qué teorías las docentes dialogan con su propia experiencia, esto para entender de qué manera evalúan su rol como docentes y qué creen respecto a lo vivido como parte de su experiencia formativa.

Como se observa en la tabla 2, resulta radicalmente opuesta la proporción de citas asociadas a estos dos códigos que se explicarán en este apartado. En el grupo con bajas intenciones de permanecer casi todas las citas seleccionadas pertenecen al código *nociones fijas*, mientras que, en el grupo con altas intenciones de permanecer, las citas se concentran en casi su totalidad en el código *nociones incrementales*. Respecto a esto, es necesario destacar que, a nivel de hallazgos, el código *nociones incrementales* cobra preponderancia frente a *nociones fijas*, es decir, se explicita y documenta ampliamente en los relatos, con la concentración ya señalada.

### **1. La docencia condicionada por ideas fijas**

Este segmento del análisis guarda estrecha relación con la docencia como un aprendizaje. La naturaleza de este último determinará si se trata de una teoría de lo fijo, o bien de lo incremental. En algunos relatos se observó que existe un aprendizaje, que se traduce en ciertos años de estudio o en una inversión de tiempo y costo, que no tiene los resultados esperados. En otras palabras, existiría una disconformidad con la formación inicial docente.

“Fue triste, porque nadie te enseña a llevar esos casos, y dentro de todo, un profesor estudia para mejorar la sociedad, y en momentos como estos uno se pregunta para qué estudió si los estudiantes no colaboran ni siquiera en un cinco por ciento” (G1, profesora de Inglés, 22 años, GSE medio-bajo).

Esta cita ya había sido referida para hablar de cuando la vocación se cuestiona o se ve como una cualidad estática que se posee o no. En este caso, la cita documenta cierta insatisfacción con la formación docente. Esta insatisfacción circunscribe el aprendizaje a lo que fue enseñado en la universidad. Es decir, se infiere que la experiencia de formación inicial es algo que le pasa al sujeto y que tiene o no una implicancia directa en su desenvolvimiento profesional. Este efecto es finito, se restringe a eso que fue instruido por el pregrado y no hay un diálogo con ese aprendizaje. Puesto que se evalúa en términos de poseer o no poseer (similar a la lógica del *todo o nada*).

Relacionarse con las situaciones y significarlas a partir de categorías fijas se traduce en un riesgo para las docentes. Se despliegan intenciones que las alejarían de la carrera, dado que interpretar la realidad bajo estos parámetros supone un proceso que es paralizante, en tanto genera inseguridad frente a una realidad que se vislumbra como hostil.

“Significó un mal rato que hace cuestionarme el estudiar durante una cantidad de años, para que, frente a eventualidades, un alumno o apoderado pueda faltar el respeto. Además, implica una especie de inseguridad interna cada vez que debes enfrentarte con el alumno” (G1, profesor de Lenguaje, 26 años, GSE bajo).

En este relato se reafirma el fenómeno anterior respecto al aprendizaje de pregrado y a la vez se suma o patentada la consecuencia de este razonamiento en las formas en las que se puede o no desplegar una docente en el aula. La respuesta es la “inseguridad interna” a la que se alude y esta tendría efectos que no se pueden observar en la narración, pero que se pueden proyectar en ciertas limitaciones y frustraciones, como sí se detalla y explicita en el siguiente relato:

“Fue una de las peores experiencias que he tenido porque me sentí pasada a llevar como docente. En ese momento no dije nada por temor a perder el trabajo, pero sentí más ganas de abandonar el sistema educativo y dedicarme a otra cosa” (G1, profesora de Lenguaje, 26 años, GSE medio-bajo).

Estas ideas que se desprenden de nociones fijas de la docencia se confrontarán con un relato del grupo 2, en el que, si bien se observa esta comprensión inicialmente, esta es revertida a través del contacto de la docente con su entorno, viendo en este una instancia de aprendizaje e instrucción permanente.

“Significó creer y pensar que no sabía cómo manejar la situación, y que si no era capaz de hacerlo no podría enseñar nada (...) pensé que me habían tocado cursos más dóciles, pero que existían unos que no podría controlar. Los colegas me ayudaron a entender que esas cosas se van viendo con la práctica (...) y me mandaron a hacer clases de nuevo al mismo curso, solo para quedar bien parada y sin miedo. Fue totalmente distinto tratar de ser autoridad desde una persona cercana, amigable, humilde, respetando los límites, que llegar a imponerse sin haberse ganado el respeto de los propios alumnos, algo que considero vital para poder ejercer autoridad pedagógica” (G2, profesora de Artes, 25 años, GSE alto).

Este relato es relevante puesto que representa la creencia de la docente en la que existe un aprendizaje que no se posee y que imposibilita o limita sus posibilidades: “existían unos que no podía controlar”; y, a la vez, documenta el proceso mediante el que la docente pasa de analizar su realidad bajo criterios fijos, a interpretar la situación a partir de nociones incrementales. Estas últimas, en el caso de este fragmento, serían eminentemente sociales, en otras palabras, nacen a partir de la interacción de la docente con su ecosistema.

### **3. La docencia desde nociones incrementales: proceso y búsqueda**

Una visión orientada al proceso sería configuradora de la noción incremental presente ampliamente en el grupo con altas intenciones de permanecer. De este proceso se pueden señalar dos consideraciones. En primer lugar, está cruzado por la comprensión de que es necesario considerar el factor tiempo para facilitar el desarrollo profesional; y, en segundo lugar, la cualidad de incremental se afianza una vez que existe un aprendizaje o resolución a partir de lo que la experiencia reporta.

El factor tiempo actúa no solo como un facilitador, sino también como un mediador entre la experiencia vivida y la narrada. Es decir, aquellos segmentos en que las docentes refieren al tiempo cuentan con una retrospectiva amplia de lo que significó el fenómeno contado. La situación ya no se circunscribe únicamente al momento, sino a lo que se desencadenó posteriormente. En el siguiente relato se refleja esta concepción temporal para contar y resignificar la experiencia:

“Durante estos meses me he dado cuenta de que los estudiantes entendieron mi sistema de trabajo y que la oportunidad ofrecida está siendo retribuida por ellos. Aprendí que en ocasiones ser flexible, con ciertos aspectos, puede favorecer la disposición de los estudiantes” (G2, profesora de Lenguaje, 24 años, GSE medio).

Existe, en esta cita, una distancia considerable entre la situación que motiva el relato y el aprendizaje reportado. Incluso esta distancia no solo es favorable al momento de identificar aprendizajes, sino también al momento de rescatar lo que las estudiantes piensan y valoran:

“En el transcurso del tiempo hemos trabajado muy bien, existe un grado de confianza y respeto mutuo, ellos valoran mi trabajo” (G2, profesora de Inglés, 28 años, GSE medio).

En el siguiente fragmento el docente retrata no solo la consideración del distanciamiento temporal respecto a la experiencia vivida, sino que, además, reporta un cambio o evolución respecto a una conducta pedagógica particular:

“Al principio en todos los cursos me dedicaba a gritar y a levantar la voz de forma exagerada para así obtener la atención. Hoy en día, eso ha cambiado (...) conocen mi forma de realizar las clases (...) Sin ese conocimiento (dado por el tiempo de ejercicio como a mi deseo de hacerlo explícito) seguiría utilizando el griterío como único método de ejercer autoridad” (G2, profesor de Artes, 25 años, GSE alto).

El valor de esta cita reside en que el aprendizaje se consigna como un conocimiento, que emergió gracias al tiempo y a una actitud sostenida frente a los estudiantes. En este sentido, la noción incremental de las relaciones que establecen las docentes con sus estudiantes requiere de una energía o ímpetu particular.

“Me di cuenta de que era un trabajo que no se hacía de un día para otro, sino que era algo continuo que se iba fortaleciendo a medida que los conocía y me conocían” (G2, profesora de Lenguaje, 24 años, GSE medio-alto).

“Hay que ser perseverantes y tener paciencia para enseñar. Hay que tener la autoridad para que ellos entiendan que uno quiere lo mejor para ellos” (G2, profesora de Matemáticas, 27 años, GSE medio).

El proceso que favorece una concepción incremental de la autoridad pedagógica toma forma a través de una búsqueda que las profesoras reportan haber realizado o estar realizando. Esta búsqueda supone, entre otras cosas, estar alerta para “darse cuenta” de aquellos elementos que conducirían al aprendizaje docente. Es decir, supone un componente actitudinal frente a las necesidades de los estudiantes, sus formas de aprender y de reaccionar ante los estímulos:

“Significó para mí el darme cuenta de que si bien no a todos los alumnos de un curso les tiene que gustar la asignatura, el motivarlos constantemente y hacer de la clase un ambiente agradable, hace que los niños saquen lo mejor de sí mismos” (G2, profesora de Artes, 27 años, GSE medio).

A su vez, la búsqueda se materializa gracias a una comprensión de lo que la docencia demanda, esta no es del todo explícita e implica, también, una actitud de búsqueda, ensayo y error –como se detalló anteriormente al hablar de *aciertos y fracasos*:

“Es un tremendo desafío, ya que obliga a buscar alternativas muy variadas en las cuales la autoridad que uno haya obtenido con el resto del curso no son útiles” (G2, profesor de Música, 31 años, GSE medio-bajo).

“Sabía que había un trabajo que hacer y que no debía darme por vencida” (G2, profesora de Inglés, 27 años, GSE medio-alto).

En síntesis, la noción incremental de los fenómenos asociados a autoridad pedagógica, es decir, a las formas de construir y consolidar una ética de las relaciones sociales con los estudiantes, requiere considerar el tiempo –en tanto la experiencia no se reduce a un momento-, necesitan de componentes actitudinales de las docentes que se traducen en una búsqueda sostenida y en una mirada atenta del entorno; y, por último, releva la urgencia de hacerse preguntas que cuestionen los juicios estáticos y las conclusiones apresuradas que limitan la agencia docente. La siguiente cita deja en evidencia lo descrito a partir de una reflexión que puede abrir nuevos flancos de análisis:

“La poca experiencia me lleva a concluir que esta autoridad debe validarse día a día, no se regala, ni se obtiene para nunca perderse. Una pregunta interesante según mi visión es, ¿cómo (re) validarse con los estudiantes?” (G2, profesor de Matemáticas, 29 años, GSE bajo).

En conclusión, las nociones desde dónde se comprende la docencia están condicionadas por las ideas de aprendizaje que entran en diálogo con lo vivido. Una docencia marcada por una comprensión fija de los fenómenos tiende, en los relatos, a entender al sujeto docente limitado por su formación inicial y/o por algunas cualidades intrínsecas –que se poseen o no– que serían requeridas para mantenerse en el ejercicio. Mientras que una docencia comprendida desde una noción incremental de los fenómenos, se aproxima a la experiencia entendiendo lo que sucede en ella desde una visión procesual, es decir, estos no se agotan en sí mismos, y el sujeto que vive la experiencia tiene un papel activo en eso que le sucede, en tanto no solo es un observador, sino también actúa, o, como se señaló, entiende que la docencia es la búsqueda de un aprendizaje continuo.

## **Tercera dialéctica: docencia como lucha versus docencia como encuentro**

La tercera dialéctica que da forma a los resultados de esta investigación surgió a partir de la codificación abierta, en este sentido se acuñaron dos términos que permitían condensar fenómenos que gozaban de cierta frecuencia o saturación al analizar los relatos. En este sentido, se hablará de *docencia como lucha* para referir a aquellos segmentos en los que la relación de autoridad pedagógica que se construye con los estudiantes se basa en un enfrentamiento. Por otro lado, la *docencia como encuentro* dará cuenta de los lazos o vínculos que crea la docente con sus estudiantes y que le permiten sentirse parte de una relación caracterizada por el respeto, la valoración y los afectos.

### **1. Docencia como lucha**

La docencia como lucha se materializa a través de los relatos como un enfrentamiento entre los protagonistas del aula. Este enfrentamiento, se puede observar desde la perspectiva de la estudiante, en que este cobra una dimensión física. Por otro lado, desde la trinchera del docente, este podría dar cuenta de una autoridad entendida desde su dimensión de control y poder sobre el estudiante. En ambos casos el lenguaje es un vehículo por el que se conduce la violencia de esta forma de representar y orquestar las relaciones dentro de una sala de clases.

#### **1.1. El enfrentamiento físico**

La docencia como lucha se materializa a través de los relatos como un enfrentamiento que es, en una primera capa de análisis, físico. Esto es, existen cuerpos que hacen fricción o incluso entran otras materialidades a conformar esta lucha:

“El alumno me increpó, golpeó la mesa (...) y expresó: *váyase a la mierda, bien poco me importa esta hueá*” (G1, profesor de Lenguaje, 26 años, GSE bajo).

“Un alumno me tira la prueba y me insulta” (G1, profesora de Lenguaje, 26 años, GSE bajo).

En el caso de estos segmentos se patenta cómo una mesa o incluso una hoja de papel pasan a configurar las armas con las que el estudiante se enfrenta a sus docentes. Es importante señalar que estos objetos son referidos por las profesoras, en tanto tienen un

significado en la reconstrucción de su experiencia. El ataque existe en tanto hay un medio por el que este se conduce.

Como se señaló, el código *in vivo* “pasada a llevar” refleja muy bien la naturaleza de este enfrentamiento y las consecuencias de este en las subjetividades de las profesoras. Estos incidentes no son inocuos en tanto la docente se siente desplazada y vulnerable frente a lo que una estudiante pueda hacer.

“Me sentí un poco atacada, porque los alumnos se pararon y fueron a alegar a la mesa del profesor y me rodearon. Me sentí vulnerable” (G2, profesora de Lenguaje, 32 años, GSE medio-bajo).

En este fragmento la confrontación es física, los cuerpos se movilizan y representan, en el acto de rodear a la docente, la vulnerabilidad como reflejo a un acto frente al que no existe salida.

## **1.2. El lenguaje en el enfrentamiento**

Existen, además, otras formas en las que el enfrentamiento se manifiesta. El lenguaje es un factor clave en la relación que establece la profesora con sus estudiantes. Es este el que modela la naturaleza del vínculo y el que incluso determina si una relación está regida por el respeto o la vulneración. En el caso de los relatos estudiados, se observa que el lenguaje del enfrentamiento se caracteriza a partir de la amenaza y el grito.

“Una alumna que llegó a mitad del año solicitó permiso para ir al baño, el cual negué; insistió varias veces, hasta que me dijo *quiero ir al baño, écheme de la sala*, a lo que me negué, conminándola a sentarse, lo que degeneró en una discusión casi a gritos” (G1, profesor de Física, 28 años, GSE medio-bajo).

En el caso del fragmento citado, los gritos emergen una vez que no hay negociación o acuerdo frente al tema en disputa: ir al baño. Es importante señalar que en relatos anteriores se vio cómo un docente reportaba que el grito era un mecanismo de gestión de aula observándose, así, que también este sería un arma del docente. En el siguiente relato se patenta como este mecanismo resulta estéril para los efectos del clima en el aula y, al mismo tiempo, altamente nocivo para la construcción de la subjetividad docente.

“Los chicos se encontraban muy disruptivos y ya llevaba bastante rato gritando, llamándoles la atención y tratando que se ordenaran y trabajaran, pero nada. Llegó a tanto que colapsé, paré y rompí en llanto estando en la sala” (G1, profesora de Inglés, 27 años, GSE bajo).

Por otro lado, la docencia entendida desde un enfrentamiento releva nociones vinculadas al poder y a cómo este se ejerce sobre el sujeto al que me enfrento. Este poder se desplegaría a través de la amenaza, en el caso de las estudiantes; y a través del castigo, en el caso de las docentes.

La amenaza, perpetrada por los estudiantes –en esta tesis–, tiene un efecto en tanto es relevada por los docentes como significativa en los relatos y supone dos ideas. En primer lugar, implica un estado de vulnerabilidad o desprotección del docente, en tanto este se puede sentir amenazado por un estudiante; y, en segundo lugar, supone la existencia de un miedo que los estudiantes olfatean.

“Él me dice: *la voy a ir a acusar a la directora*, y sale de la sala sin pedir permiso ni nada” (G1, profesora de Artes, 29 años, GSE alto).

“Alumno grabó una discusión para mostrársela a la jefa de segundo ciclo” (G1, profesora de Inglés, 28 años, GSE alto).

En las citas seleccionadas se patenta cómo la docente, frente a las conductas de sus estudiantes, queda en un estado de vulnerabilidad y esta reside en que están, según lo que se infiere de los relatos, en un estado de desprotección por parte de las autoridades de la escuela. Los estudiantes parecieran notar que la relación entre directivos y docentes es de vigilancia y castigo, y usan esta información para enfrentar a sus profesores.

“No cuento con el apoyo de otros colegas ni directivos ante estos casos. Un hecho lamentable, si bien no pienso en dejar la carrera docente, sí espero cambiarme de establecimiento” (G2, profesora de Lenguaje, 23 años, GSE bajo).

Como se observa en la cita las docentes experimentarían una especie de soledad al no contar con el respaldo de directivos, ni de los estudiantes, a quienes se enfrentan día a día en el aula, así como tampoco de sus propios compañeros de docencia. Asimismo, este talón de Aquiles que las estudiantes conocen es efectivo en tanto también identifican en sus docentes un miedo: el temor a la autoridad, ya sea la directora o la jefa de ciclo, en el caso de los relatos. Este temor podría nutrirse de la soledad en la que queda marginada la docente, por lo tanto la vulnerabilidad reside en este sentir. Esta idea es clave para entender el contrapunto con *docencia como encuentro*.

Respecto la noción de poder asociada a las docentes, en los relatos este poder se conduce por medio del castigo. En primer lugar, las docentes tienden a usar la anotación negativa como una herramienta que les otorga cierto poder sobre el estudiante. Sin

embargo, el acto de anotar a una estudiante supone una paradoja que representa para el docente una molestia o un detrimento en su quehacer. En el siguiente relato se observa como una anotación negativa agudiza la tensión en la sala de clases y tiene efectos contradictorios en la docente.

“Uno de estos alumnos colmó mi paciencia por lo que le escribí una anotación negativa al libro. Al momento de hacerlo grita un garabato fuertísimo a mi persona por lo que tuve que mandarlo suspendido” (G1, profesora de Inglés, 22 años, GSE medio-bajo).

En este relato queda explícita la causalidad entre mala conducta y anotación. Frente a un estudiante que es irrespetuoso, la solución o consecuencia posible es una anotación, la que, a su vez, crea un círculo vicioso entre acción y reacción, en este caso el desenlace reportado es la suspensión.

El otro fenómeno, y el que resulta más interesante, se relaciona con cómo el aparato que se despliega a partir de una anotación carece de sentido para la docente y se transforma en un obstáculo a su labor. Una profesora que anota o hace uso de esta posibilidad se transforma en un problema, tanto para el colegio, como para los apoderados y estudiantes.

“Poner anotaciones negativas resultaba solo una molestia para el profesor, porque debía justificar ante los jefes el porqué de esa anotación” (G1, profesor de Inglés, 37 años, GSE medio-bajo).

“En reunión los apoderados se quejaron con la profesora jefe porque yo los anotaba en el libro de clases” (G1, profesora de Lenguaje, 26 años, GSE medio-alto).

Asimismo, y lo que supone una mayor complejidad al momento de analizar qué elementos configuran ciertos obstaculizadores en la permanencia en la carrera docente, las medidas disciplinarias punitivas, a través de las que se canaliza cierta visión de autoridad, no son validadas o pierden crédito de parte de los directivos de las escuelas.

“Implica una especie de inseguridad interna cada vez que debes enfrentarte con el alumno, el cual después del castigo, se reintegra, sin mayores sanciones a su quehacer académico” (G1, profesor de Lenguaje, 26 años, GSE bajo).

En este último relato, citado en otra oportunidad, el docente da cuenta de lo que él denomina “inseguridad interna” y que viene a significar una consecuencia directa de la autoridad punitiva que no es respaldada por los líderes de la escuela. Frente a esto, cabría preguntarse si esa inseguridad interna tiene o no relación con la imagen de profesional que

un docente construye a lo largo de su trayectoria, y cómo la paradoja de la anotación termina por dañar la seguridad o autoeficacia docente.

## **2. Docencia como encuentro**

En contraposición a la idea de enfrentamiento, está la idea de entender la docencia como un espacio de encuentro. Este, estaría condicionado por los vínculos o lazos que se generan en la sala de clases y redefiniría lo que se entiende por autoridad pedagógica. En este sentido, las dos grandes ideas que se desprenden del análisis de los relatos implican, en primer lugar, la importancia del diálogo dentro de la relación que se construye con los estudiantes; y, en segundo lugar, la valoración de los vínculos a partir de los que se redescubre qué se entiende por autoridad pedagógica. Entender la docencia bajo la óptica del encuentro, implica legitimar al otro como un sujeto válido con el que puedo establecer una alianza o negociación y, a su vez, implica fortalecer la imagen que tiene la docente de sí misma en tanto se ponen en valor sus cualidades como profesora, estas son relevadas, apuntadas y apreciadas por los estudiantes.

### **2.1. La posibilidad del diálogo**

En la docencia entendida como lucha subyace la idea de que existe una pugna entre lo que la docente desea y lo que las estudiantes quieren, el enfrentamiento radicaría en que este deseo no es compartido entre las partes y que ambas intentarían que su deseo sea el que triunfe, usando los mecanismos ya ejemplificados. Por el contrario, la docencia desde el diálogo supone, en un primer término, que este es posible en tanto los sujetos que comparten el aula se reconocen como interlocutores válidos y legítimos. Entonces, la posibilidad del diálogo supone abandonar aquellas prácticas que añaden tensión a la sala de clases:

“Descubrí que la imposición no es la única forma de alcanzar la autoridad pedagógica, sino que también es posible a través del diálogo, entregándoles más atribuciones a los propios estudiantes” (G2, profesor de Artes, 25 años, GSE alto).

En esta cita también se observa cómo se comienzan a delinear presunciones alternativas sobre autoridad pedagógica, en este caso se la presenta como una meta que

alcanzar, frente a la cuales existirían distintas vías, una de ellas la imposición, otra, el diálogo.

Uno de los puntos clave en cómo se conduce esta posibilidad de diálogo es la cercanía entre los actores. En cierto sentido, validar al otro también supone acercarse a otro, puesto que en la cercanía se originaría el vínculo. En el siguiente fragmento se observa cómo, incluso, se establece una relación directa entre la cercanía y el diálogo:

“Significó darme cuenta de que por la cercanía que había generado con ellos podía establecer un diálogo abierto con ellos, centrado en su aprendizaje” (G1, profesora de Lenguaje, 25 años, GSE alto).

Es importante reparar, también, en cómo este diálogo puede estar orientado hacia cuestiones éticas y actitudinales, que resultan bastante obvias al entender a la docente como una mediadora dentro de las dinámicas escolares:

“Decidí invertir unos minutos para conversar con los y las estudiantes para hacerlos reflexionar respecto a su conducta. El curso escuchó en silencio y algunas alumnas y alumnos dieron su opinión. Se logró un clima de respeto por algunos minutos” (G2, profesora de Inglés, 25 años, GSE medio).

O bien, puede tratarse de un diálogo centrado en asuntos estrictamente relacionados con el aprendizaje.

“la experiencia me ha mostrado que cuando los estudiantes confían en lo que uno les dice, sobre todo cuando los convences de que pueden aprender y terminan por entregarse a esta experiencia pedagógica, es cuando más te respetan, lo que me da una pista para seguir por este camino” (G2, profesor de Matemáticas, 29 años, GSE bajo).

Esta cita resulta clave, el docente no solo posiciona la importancia de dialogar con los estudiantes para su aprendizaje, sino que transforma este diálogo en un intercambio movilizador del aprendizaje. El docente pasa a ser un sujeto que convence a otros, sus estudiantes, de hacer lo que la escuela pide, muchas veces sin explicar las razones y con tono impositivo. Las palabras que elige para construir su relato son significativas: “terminan por entregarse a esta experiencia”, y dan cuenta de cómo, gracias al diálogo y su cariz argumentativo, los estudiantes no solo se convencen, entienden el deseo del profesor y lo realizan, sino que se entregan a una experiencia que va más allá de una prueba, un trabajo o una norma. De cierta manera, el diálogo formador reviste de sentido eso que sucede en la sala de clases.

## 2.2. La valoración como horizonte

Como se estableció, el diálogo implica reconocer a otro como un sujeto válido, en este sentido lo que prima es el diálogo genuino, en el que docentes y estudiantes conversan, llegan a acuerdos, se comprenden. La docencia como encuentro no solo supone la validación del otro, sino también la valoración del otro. Es decir, cuando la docente comprende o vive la docencia como un encuentro promueve y, de esta manera, experimenta la valoración o los juicios positivos de corte, incluso, afectivo que sus estudiantes puedan tener sobre ellas y su labor.

“Esta situación me ayudó a afiatar al curso, a unirnos y ser todos uno. Ahora con mis alumnos es tal la confianza que ellos para todo me preguntan, me consultan y siempre me piden que los guíe por el camino el cual seguir” (G2, profesor de Biología, 24 años, GSE medio-alto).

En este relato quedan consignadas varias ideas relevantes para esta comprensión de la docencia. En primer lugar, el docente es validado por sus estudiantes, en tanto estos recurren a él y lo escuchan; en segundo lugar, la valoración se encarna en la confianza que los estudiantes depositan en él, que va más allá de validar a un docente como figura de autoridad, esta confianza es en el ser humano que el docente representa. A su vez, en esta cita queda manifiesta la noción de encuentro a partir de lo que señala el profesor al decir “ser todos uno”. Esta unión estaría dada gracias a la confianza que se crea entre ambos interlocutores y se consolida al transformar al docente en un modelo humano a seguir.

Otro elemento relevante de esta forma de comprender la relación entre profesoras y estudiantes, es que resulta altamente gratificante para las docentes. En este sentido, ser valoradas es toda una experiencia en tanto moviliza sentimientos y consolida un tipo de autoestima docente. Este rédito emocional podría interpretarse como un factor protector de la permanencia en la carrera:

“Me siento muy contenta de estar trabajando con ellos, de los lazos que se ha dado y del respeto que nos tenemos” (G2, profesora de Inglés, 28 años, GSE medio).

La palabra “lazo” usada por la docente, fue referida en otros relatos y dan cuenta de esta docencia entendida desde los afectos. Tornándose esta, incluso, en una herramienta pedagógica frente a la que los estudiantes reaccionarían positivamente. En la siguiente cita se ve cómo una docente narra la evolución desde la docencia entendida como un

enfrentamiento, en la que los estudiantes “pesaron” a la profesora en una especie de tira y afloja, hacia una docencia en la que hay un clima de cuidado recíproco.

“Coloquialmente me pesaron para ver cuánto podían lograr, o cómo comportarse. Sin embargo, con el tiempo, fueron valorando mi trabajo, la disciplina y sobre todo el cariño que les entregué. Actualmente, se comportan, no porque se los pida, sino porque el cariño los mueve a no convertirse en un problema dentro de la sala” (G2, profesora de Lenguaje, 26 años, GSE sin información).

La palabra clave en esta experiencia de la docente es el cariño, que viene a ser el motor que transforma el clima del aula, en ella reside la gratificación. En el siguiente relato esta gratificación incluso toma forma a través de un diploma que los estudiantes le entregan al profesor y se puede observar en ella que, como se señaló al inicio, una docencia como encuentro supone que los sujetos involucrados se escuchan y se reconocen.

“Recibí el diploma y decía *Al mejor profesor escuchando*. En un principio no sabía bien a qué se referían mis alumnos (...) respondieron que sentían que siempre, independiente si la situación era negativa o positiva, los escuchaba. Escuchaba su punto de vista antes de aplicar alguna medida o sanción y eso lo valoraban mucho” (G2, profesor de Matemáticas, 28 años, GSE sin información).

Un segundo punto importante es cómo gracias a esta forma de concebir la docencia se genera, a partir de esta, una nueva forma de definir la autoridad pedagógica. Esta nueva forma es un hallazgo que fue reportado por las palabras de las propias docentes. Es decir, hacen alusión a esta y a los procesos involucrados en su consolidación:

“Esta cercanía con los estudiantes me ha ayudado a generar vínculos con ellos, logrando de este modo, los objetivos que tengo. Pero, la autoridad, en sí, la logré a través de estos lazos, ya que ellos se comportan o realizan la actividades por el estima que me tienen, más que por la figura de autoridad que les da órdenes” (G1, profesora de Historia, 29 años, GSE alto).

En este sentido, la autoridad se forjaría a través de los lazos y estos están mediados por el afecto que las docentes cultivan con sus estudiantes. En el siguiente fragmento se ve cómo esta autoridad es definida como “buena autoridad” y se establece el contraste con *la otra* autoridad, que puede entenderse desde el enfrentamiento que termina por distanciar a las estudiantes de sus profesoras.

“Por ello creo que para ser vista como una buena autoridad, hay que crear lazos y no solo distancia entre profesor y estudiantes, lo cual logré y sigo fortaleciendo a medida que interactúo con ellos” (G2, profesora de Lenguaje, 24 años, GSE medio-alto).

En síntesis, la autoridad entendida desde la docencia como encuentro implica mirar y escuchar al otro, reconocerlo como un interlocutor válido, pero también valorarlo. En este encuentro se genera el vínculo que funcionará como un facilitador de la labor docente en la sala de clases, sin embargo, este vínculo no es entendido por las docentes desde esta mirada instrumental, sino de lo que les reporta humanamente. Las docentes se sienten contentas y honradas, creen que su labor tiene un sentido que va más allá de lo estrictamente disciplinar y en esa gratificación encuentran la dignidad o ese motor para permanecer en la carrera. De cierta manera, la docencia como lucha con sus enfrentamientos y sus implicancias –vulnerabilidad, desprotección– solo genera un sentimiento de soledad en las profesionales. Esta soledad es superada una vez que se entiende el ejercicio docente como la oportunidad de crear lazos, de conectar con otros.

## **Síntesis: factores protectores y obstaculizadores de la permanencia en la carrera docente**

La complejidad de la experiencia pedagógica condujo esta investigación hacia la búsqueda de una comprensión que permitiera asir la complejidad de la misma, desde su dimensión pática, relacional y ética; y, considerando, a su vez, los principios que operan en la reelaboración de una experiencia significativa: el principio de alienación, subjetividad, de reflexividad y, muy especialmente, el de transformación (Larrosa, 2006). Los resultados acá expuestos dan cuenta de aquellos elementos, creencias, significados y relaciones que se relevaron del análisis y que, finalmente, se organizaron en tres dialécticas para acercarse a una comprensión del fenómeno de la movilidad docente. Estas tres dialécticas, como se especificó, se pueden leer en contraposición, en tanto ambas contienen distintas maneras de elaborar la experiencia pedagógica y las relaciones que en ella se manifestaban. En estas dialécticas se encuentra la primera aproximación que permite caracterizar la naturaleza expresada en cada una de ellas y la relación de sus particularidades en función del grupo de docentes estudiado. En este sentido, luego de revisar los resultados se derivó en la siguiente propuesta comprensiva que permitirá sostener ciertas conclusiones respecto a movilidad docente.

Existirían factores que serían protectores de la permanencia en la carrera docente y otros, que serían obstaculizadores. La naturaleza de los factores dependerá de cómo las profesoras despliegan sus capacidades de reflexión, sus competencias para evaluar una situación, las creencias que estas dominan o manifiestan, así como las implicancias de las reelaboraciones que hagan de la experiencia vivida en sus salas de clase. Dentro de estos factores se encuentran las dialécticas organizadas en función de su relación con las intenciones de permanencia, tal como se precisa en la Tabla 4.

**Tabla 4. Organización factores protectores y obstaculizadores de la permanencia en la carrera docente**

<b>Factores protectores permanencia</b>	<b>Obstaculizadores permanencia</b>
Ponderación situación	Pensamientos automáticos
Nociones incrementales de los fenómenos	Nociones fijas de los fenómenos
Docencia como encuentro	Docencia como lucha

Es importante destacar que, al observar la suma de los datos obtenidos a partir de las codificaciones realizadas en los dos corpus de análisis, existe una sustantiva diferencia entre ambos grupos. Las docentes que manifestaron bajas intenciones de permanecer en la carrera docente (G1) presentan, a su vez, una mayor concentración de los factores asociados a obstaculizadores de la permanencia. Asimismo, las docentes que manifestaron altas intenciones de permanecer en la carrera (G2), presentan una mayor concentración de factores protectores de la permanencia en la carrera docente, tal como se observa en la Tabla 5.

**Tabla 5. Representación de factores en ambos grupos estudiados**

	<b>G1 Bajas intenciones de permanecer</b>	<b>G2 Altas intenciones de permanecer</b>	<b>Totales</b>
Factores protectores de la permanencia	23% (n=20)	79% (n=99)	56% (n=119)
Factores obstaculizadores de la permanencia	77% (n=66)	21% (n=26)	44% (n=92)
Totales*	100% (n=86)	100%	100%
Cantidad de citas		(n=125)	(n=211)

Las unidades que conforman los factores obstaculizadores de la permanencia derivan en una serie de creencias que, en los relatos analizados, tendieron a los juicios estáticos. Estas creencias no solo permean las relaciones que se dan en una sala de clases, sino que también tendrían otro tipo de agencia: movilizan frustraciones. Docentes que dialogan con las situaciones narradas desde pensamientos automáticos, que comprenden su desarrollo profesional desde una noción fija y perciben la docencia como una lucha; están posiblemente desprotegidos frente a la aparición de una intención por querer abandonar el sistema escolar. En esta desprotección reside su vulnerabilidad y es ahí en donde hay que posicionar los esfuerzos.

Por otro lado, las unidades que conforman los factores protectores de la permanencia responden a creencias dinámicas, es decir, si bien las docentes narran y experimentan con frustración ciertas situaciones negativas, sus creencias no se agotan en lo vivido, sino que existe una reelaboración movilizadora. Docentes que ponderan las situaciones acaecidas en las aulas, que miran en retrospectiva; que comprenden su

desarrollo profesional desde nociones incrementales, esto es, entendiendo la docencia como una búsqueda, en la que existen aciertos y fracasos; así como entender las relaciones sociales que se dan en la sala de clases desde una retórica del encuentro; dan cuenta de docentes que están más protegidos frente a incidentes que puedan suscitar posibles decisiones de deserción de la carrera.

## **VI. Discusión y conclusiones**

### **1. Vulnerabilidad, autoridad y movilidad docente**

Del análisis realizado se desprende que vulnerabilidad y autoridad docente son dos conceptos que, con sus procesos de formación y particularidades, confluyen en un punto de convergencia: no se puede hablar de autoridad docente sin comprender que esta moviliza, transforma y consolida procesos emocionales que tienen un gran impacto en la identidad docente. Es decir, vulnerabilidad y autoridad son parte de la misma ecuación. La autoridad docente se construye en un contexto altamente dinámico, en donde operan juicios, pugnas, emociones que pueden afectar las trayectorias docentes. Durante esta investigación se señaló que las lecturas que esgrimían las docentes de aquello que vivían en las salas de clase, tenían directa relación con sus intenciones de permanecer en la carrera.

En este sentido, si se quiere optar hacia prácticas o políticas públicas que tiendan hacia la retención de las docentes en el sistema escolar, es fundamental entender que la consolidación de una autoridad docente y, por consiguiente, de la relación que sostienen con sus estudiantes, responde a factores que dialogan con la subjetividad de las docentes, con sus formas de entender el ejercicio de la docencia, de elaborar juicios y de sentir esa realidad que, muchas veces, puede ser apremiante.

Cuando se definió vulnerabilidad (Darío, 2001) se señaló que había que centrar las acciones en cómo los sujetos se enfrentaban al riesgo, más que en las condiciones –a veces inalterables– del riesgo. Esta es una de las premisas de esta tesis y, a la vez, su principal limitación. Una reflexión de este cariz no transformará las condiciones que conforman la estructura en la que se circunscribe la profesión docente, en ello están puestos los esfuerzos de muchas instituciones de la sociedad civil y otras organizaciones que empujan hoy cambios en el modelo educativo; no obstante, habría una oportunidad en definir, describir y avanzar hacia la comprensión de cómo las docentes se aproximan a sus experiencias en el aula con sus estudiantes y que permitirían controlar de mejor manera cómo la vulnerabilidad es percibida por las profesoras, y así, en qué magnitud esa vulnerabilidad tiene consecuencias. Estas, no solo se traducen en intenciones por permanecer o abandonar la carrera, sino en todos los efectos humanos que se desplazan al

enfrentarse a una experiencia, por ejemplo, negativa: soledad, baja autoestima y autoeficacia, decepción. Es importante hacer esta consideración, puesto que como se reflexionó en el *Estado del arte*, estos afectos y subjetividades –que pueden llegar a conformar el *burnout* docente (Reyes et al, 2010)– dan cuenta de que, incluso cuando las docentes eligen permanecer en la carrera, lo hacen bajo condiciones de extrema vulnerabilidad. En esta línea, se formularán las principales implicancias, tensiones, limitaciones y proyecciones de esta tesis, con el fin de aportar hacia el bienestar docente.

## **2. Sobre las preguntas de investigación**

Al inicio de este proyecto de magíster se enunciaron tres preguntas de investigación, en cuanto a la primera pregunta “¿Cuáles son las creencias y marcos de pensamiento que conforman las experiencias docentes en cuanto a la relación que establecen con sus estudiantes en el aula?”, es posible señalar que las creencias y marcos de pensamiento hallados al analizar las respuestas de las docentes se articulan en tres grandes dialécticas. La primera de ellas pone en diálogo los pensamientos automáticos y aquellos marcos de pensamiento que tienden a ponderar las situaciones vividas. Los pensamientos automáticos responden, según el análisis propuesto, a juicios que son estáticos, arraigados y poseen agencia. De estas características la más problemática, a la hora de enfrentar el problema de la deserción en la carrera docente, resulta ser la última de ellas. Una relación docente-estudiante marcada por pensamientos automáticos no es inocua, dado que estos poseerían agencia en tanto movilizan subjetividades, intenciones y emociones que tendrían un impacto en procesos asociados a movilidad docente. Sería interesante, por lo tanto, preguntarse ¿cómo conducir, desde la Formación Inicial Docente, reflexiones sobre la práctica pedagógica que eviten caer en este tipo de juicios?

En esta primera dialéctica el término en oposición que apareció como categoría emergente fue ‘ponderación de la situación’. El análisis acá sostenido daría pistas que permitan avanzar hacia respuestas para la pregunta recién planteada. Docentes que comprenden la práctica pedagógica como un espacio en el que se originan y consolidan aprendizajes, encontrarían en esta actitud hacia la docencia un elemento que podría resultar protector de su permanencia en el sistema escolar.

La segunda dialéctica propuesta para responder a esta primera pregunta de investigación, ‘nociones fijas versus nociones incrementales’, develó que las docentes que se mueven desde nociones fijas entran en conflicto con la FID por considerarla insuficiente a las demandas que deben enfrentar las docentes en sus contextos educativos. Este conflicto da origen a frustraciones que no serían protectoras de la permanencia. No así, aquellas docentes que dialogan con su realidad a partir de nociones incrementales poseerían una visión de proceso sobre la docencia que amortiguaría ciertos juicios que puedan emerger durante una situación crítica. Se entiende, de esta manera, la docencia como búsqueda y proceso, un aprendizaje que requiere ponderar, evaluar y tomar decisiones.

La tercera dialéctica ‘docencia como lucha versus docencia como encuentro’ enfrenta comprensiones que tienen directa relación con las dinámicas que se dan entre estudiantes y docentes. En este sentido, aquellas experiencias conducidas desde el lenguaje de la pugna, incrementaban la sensación de soledad y baja autoeficacia que se pudo constatar en los relatos. En otra vereda, las docentes que comprenden la docencia como un espacio de encuentro estaban en una constante reformulación ética de las relaciones sociales dentro del aula. Esto es entender la sala de clases como un espacio de acuerdos, donde existen necesidades que deben ser identificadas, validadas y negociadas.

En síntesis, para responder a la primera pregunta de investigación se optó por organizar los hallazgos en estas tres dialécticas y así entregar una visión comprensiva de aquellas creencias y marcos de pensamiento identificadas. Existirían, entonces, dos formas de gestionar, interpretar y dialogar con una experiencia. Entrar en profundidad en cada una de estas dialécticas, permitiría establecer cuáles son las herramientas comprensivas que se desprenden de estas creencias y que aportarían a especificar una retórica que sea profesionalizante y protectora de la permanencia en el sistema escolar.

Para responder a la segunda pregunta de investigación “¿De qué forma estas creencias y marcos de pensamiento varían según las intenciones de permanecer en la carrera docente?”, se optó por realizar un análisis de frecuencia según las categorías relevadas durante el análisis. Si bien metodológicamente este es un estudio de cariz cualitativo, resultaba necesario graficar las diferencias en cuanto a la saturación de la codificación realizada. Los hallazgos, en esta línea, resultaron decisivos. El Grupo 1, bajas

intenciones de permanecer, saturó, en mayor medida, aquellas categorías de las dialécticas que luego se consideraron como obstaculizadores de la permanencia; mientras que en el Grupo 2, altas intenciones de permanecer, sucedió lo contrario. En este sentido, aquellas herramientas de las que se hablaba en el párrafo anterior serían posibles de encontrar, vastamente, en aquellas profesoras que desean permanecer en la carrera docente. Sin embargo, más allá de esta diferencia es oportuno enfatizar que, como señala el título de esta tesis, las creencias serían las que modelan la experiencia; por lo que, lo que habría que intervenir, ya sea en la FID o en programas de desarrollo profesional docente, son esas formas que adoptan las docentes para dialogar con su experiencia.

En este sentido, para responder a la tercera pregunta de investigación planteada en esta tesis “¿Cómo se puede comprender y caracterizar la naturaleza de la experiencia docente según las intenciones de permanencia en la carrera profesional docente?” este estudio articuló los hallazgos de las preguntas 1 y 2 en un esquema analítico que considera dos clases de factores: protectores y obstaculizadores de la permanencia en la carrera. Es necesario indicar que este esquema no responde a lógicas causales, esto es entender que debido a las creencias reportadas las docentes del grupo 1 manifiestan bajas intenciones de permanecer; sino que, a partir del análisis cualitativo realizado y el trabajo de interpretación de los relatos –con las implicancias relevadas en estas formas de representar la experiencia–, se establecieron conclusiones que permitieron organizar así las reflexiones que suscitó esta tesis.

Se espera, por tanto, que este esquema analítico sirva para orientar políticas públicas encaminadas a desarrollar las herramientas retóricas con las que debieran contar las futuras docentes para así evitar las altas tasas de deserción del ejercicio profesional. Con herramientas retóricas se entiende a todas aquellas competencias de comprensión y representación discursiva, traducidas en creencias y marcos de pensamiento, que permitirían a las profesoras dialogar con sus experiencias de una forma que las proteja de la vulnerabilidad asociada a la deserción de la carrera.

### **3. Limitaciones y proyecciones de este estudio**

Las limitaciones de este estudio tienen relación con la naturaleza de los relatos analizados. Estos corresponden a respuestas que fueron levantadas a través de un cuestionario y, si

bien las docentes lograron entregarnos textos contundentes en reflexiones, se hace imposible indagar más allá de lo señalado. En este sentido, hubiera sido deseable poder sostener conversaciones abiertas con las docentes protagonistas de algunos de los fragmentos estudiados.

Por otro lado, este estudio no realiza observaciones sobre cómo dialogan las intenciones de permanencia en la carrera docente con los tipos de colegios y grupos socioeconómicos, así como la incidencia de los tipos de liderazgos en las escuelas. Durante la codificación abierta se levantaron etiquetas que tenían que ver con cómo las docentes observaban las jefaturas presentes en sus colegios, pero dado que ese tema no era objeto de esta tesis, no se consideraron durante los resultados. En síntesis, las limitaciones de este estudio irían en dos direcciones, en primer lugar, aquellas que el carácter metodológico de la investigación imposibilita; y en segundo lugar, aquellas que fueron deliberadamente sostenidas con el fin de acotar el análisis.

En tanto, algunas proyecciones de este estudio irían en dirección de las limitaciones del segundo cariz descrito. Es decir, relacionar la información levantada por esta tesis y cruzarla con aquellos datos que son posibles de obtener de la encuesta, como tipos de escuela y nivel socioeconómico. Se agregaría a esto también observar la variable género, con el fin de descifrar si existen diferencias en cuanto a las relaciones de autoridad observada, y variaciones en cuanto a las creencias y marcos de pensamiento hallados.

En otra línea, existen proyecciones que se alimentan de lo realizado, efectivamente, por esta investigación. En otras palabras, es necesario seguir indagando, a partir de las categorías propuestas, otras subjetividades docentes. Este estudio se centró en profesoras de enseñanza media, sería interesante, de este modo, aventurarse a escudriñar las elaboraciones de docentes de educación básica e inicial. A su vez, se podrían plantear estudios que indaguen sobre los currículum diseñados en la Formación Inicial Docente para encontrar maneras de insertar, proponer o profundizar aquellas competencias que serían protectoras de la permanencia en la carrera. A continuación, en la senda de esta proyección, se ensaya una propuesta para incorporar este objetivo en la Formación Inicial Docente.

#### **4. El desafío de la Formación Inicial Docente**

La FID debe enseñar o entregar herramientas que le permitan a las docentes poder lidiar con aquellas frustraciones que emerjan en sus primeros años de docencia. Es importante dirigir a las docentes hacia una retórica que comprenda la experiencia pedagógica en la sala de clases desde el aprendizaje. Para ello es sustancial abandonar marcos de pensamiento que suelen ser polarizantes y acercarse hacia una nueva ética de las relaciones sociales dentro del aula. Esto para no perder de vista desde el ejercicio pedagógico, que esta realidad está en construcción, que es compleja, que múltiples variables inciden en ella; y que, por lo mismo, es necesario distanciarse y observar, tomar nota, suspender juicios que puedan resultar totalizantes o dañinos para la identidad profesional.

Se sugiere que esta propuesta tome forma a través de una retórica para analizar, evaluar y narrar la experiencia pedagógica. Esta retórica persigue que las docentes estén un poco más protegidas de aquellas creencias que derivan en desesperanza, frustración y sentido de autoinsuficiencia. La propuesta se traduce en competencias, eminentemente de lenguaje, que posibiliten que las profesoras puedan transformarse en avezadas observadoras de campo, que tomen notas, que comprendan las relaciones con sus estudiantes y la relación de subjetividad personal, con sus expectativas, satisfacciones y traspiés; que sean capaces de apropiarse del principio de reflexividad de la experiencia, que la reelaboren, pongan frente a sus ojos y puedan articular juicios que resulten favorecedores para su desarrollo profesional.

Esta nueva retórica debe integrarse en la FID, específicamente, en los cursos destinados a preparar y reflexionar sobre prácticas profesionales en las escuelas. No solo es pertinente formar docentes expertas en sus disciplinas, en gestión de aula y en las competencias emocionales, ciudadanas y éticas con las que deben comprometer a sus estudiantes; es necesario formar docentes que posean experticia en cuanto a la lectura, evaluación y narración de aquello que sucede en las aulas, porque eso que sucede es lo que *les sucede*. Esta propuesta puede tomar forma a través de:

- Integrar en los cursos de prácticas profesionales contenidos y marcos teóricos asociados a movilidad docente, factores protectores de la permanencia y frecuentes causas de la deserción docente. Es necesario que las futuras profesoras se enfrenten al fenómeno desde una mirada experta, pedagógica y que se comprenderá, una vez inserta en el mundo

laboral, en un contexto que representa amenazas. Como respuesta a esto, también es importante entregar competencias asociadas a creencias y marcos de pensamiento no solo para alimentar las reflexiones que susciten las prácticas, sino también para develar estructuras de pensamiento que puedan presentar las docentes.

- Consolidar la práctica de cuadernos de campo centrados en juicios, creencias y marcos de pensamiento que susciten los eventos, con el fin de evaluar cómo la experiencia en aula se introyecta en las subjetividades y cuerpos de las futuras docentes; para poder observar, establecer premisas y ponderar el discurso que emerge frente a situaciones críticas en el aula.

- Abrir espacios de reflexión o coloquios regulares dentro de los planes de estudio en las que docentes con experiencia modelen la reflexión sobre las prácticas profesionales, con el propósito de abordar aquellos aspectos que no consideran las didácticas, ni otros cursos de formación pedagógica. Es decir, aquellos vinculados al cómo se interpreta la realidad en aula.

Las sugerencias acá propuestas, recogen lo relevado por esta investigación, y tienen como intención lograr que sean las escuelas de formación docente las responsables de entregar el lenguaje o la retórica que les permita a las profesoras de Chile hacer de la profesión un lugar en el que deseen estar, crecer y desarrollarse. En otras palabras, hacer de la profesión docente un espacio digno y de cuidado.

## VII. Referencias

- Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La Inserción De Profesores Neófitos En El Sistema Educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relacion con las tareas de enseñanza asignadas? Fondecyt Regular 2002 No. 1020218. Recuperado de [https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/sinsigla/xml/7/19597/P19597.xml&xsl=/publicaciones/ficha-imprimir.xsl&base=/publicaciones/top\\_publicaciones.xsl](https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/sinsigla/xml/7/19597/P19597.xml&xsl=/publicaciones/ficha-imprimir.xsl&base=/publicaciones/top_publicaciones.xsl)
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40 (Especial), 11-28. doi: 10.4067/S0718-07052014000200002
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia : evidencia desde la investigación. *Centro de Investigación Avanzada En Educación*, 1–27. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:La+construccion+de+la+identidad+profesional+en+los+primeros+años+de+docencia+:+evidencia+desde+la+investigaci#0>
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012
- Ayala Carabaja, R. (2008). La Metodología Fenomenológica- Hermenéutica De M. Van Manen En El Campo De La Investigación Educativa. Posibilidades Y Primeras Experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio: las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Bernasconi, A. & Clasing, P. (2016). Prácticas innovadoras en Formación Inicial Docente: experiencias chilenas. CEPPE Policy Brief N°5, CEPPE UC. Recuperado de [http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE\\_N5-Practicas\\_innovadoras\\_en\\_Formacion\\_Inicial\\_Docente-Experiencias\\_chilenas.pdf](http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N5-Practicas_innovadoras_en_Formacion_Inicial_Docente-Experiencias_chilenas.pdf)
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (232) 493-510. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23766331?seq=1>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa: REDIE*, 4 (1), 01-26. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Bullough, R. V., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J., & Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching and learning. *Teaching and*

- Teacher Education*, 24, 1846-1858. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.001
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. y Zarhi, M. (2011). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. Santiago de Chile: MINEDUC -Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Recuperado de [www.eduglobal.cl/2012/04/12/factores-correlacionados-con-las-trayectorias-laborales-de-docentes-en-chile/Centre](http://www.eduglobal.cl/2012/04/12/factores-correlacionados-con-las-trayectorias-laborales-de-docentes-en-chile/Centre)
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C. & Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). doi: 10.14507/epaa.25.2451
- Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zarhi, M. (2017). First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education*, 64, 66-78. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.017
- Carrasco, D., Manzi, J., Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? *Temas de la agenda pública. Centro de políticas públicas UC*, 13 (105), julio 2018. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2018/09/Trayectorias-laborales-de-los-docentes.pdf>
- Centros de Estudios MINEDUC. (2014). Evidencias: Aportes a la Reflexión sobre Movilidad y Abandono Docente 2013-2014. Santiago. Recuperado de [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImage/File/Evidencias/A3N28\\_MovilidadDocente.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImage/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf)
- Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support and psychological distress among prospective teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-570. doi: 10.1080/0144341022000023635
- Conway, P. & Clark, Ch. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 465-482. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00046-5
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. doi: 10.1590/S0101-73302009000200006
- Darío, O. (2001). La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión. *Centro de Estudios Sobre Desastres y Riesgos*, 1-18. Recuperado de [http://www.desenredando.org/public/articulos/2003/rmhcvr/rmhcvr\\_may-08-2003.pdf](http://www.desenredando.org/public/articulos/2003/rmhcvr/rmhcvr_may-08-2003.pdf)
- De Hek, P., De Hong, N., De Koning, J. (2017). *Estudio de proyecciones de oferta y demanda de profesores para los próximos 10 años en Chile*. Erasmus Research & Business Support (ERBS). Erasmus University Rotterdam: Rotterdam. Recuperado de

- [https://www.researchgate.net/publication/319154880\\_Estudio\\_de\\_proyecciones\\_de\\_oferta\\_y\\_demanda\\_de\\_profesores\\_para\\_los\\_proximos\\_10\\_anos\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/319154880_Estudio_de_proyecciones_de_oferta_y_demanda_de_profesores_para_los_proximos_10_anos_en_Chile)
- Dweck, C. (1999). “Las Teorías del Self”: su rol en la motivación, personalidad y desarrollo (trad. Gallardo, A). Recuperado de <https://edoc.pub/traduccion-dweck-1-4-pdf-free.html>
- Egloff, F. & Souvignier, E. (2019). Effects of Emotion on Teaching-Related Beliefs, Attitudes, and Intentions of Preservice Teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 0(0) 1–23. doi: 10.1177/1475725719868410
- Falck, D. (2015). Movilidad Docente en Chile: Una Mirada Longitudinal 2004-2012. Documento de trabajo PNUD. Recuperado de [https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/documentos\\_de\\_trabajo/movilidad-docente-en-chile--una-mirada-longitudinal-2004-2012.html](https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/documentos_de_trabajo/movilidad-docente-en-chile--una-mirada-longitudinal-2004-2012.html)
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J.P., Acuña, F. (2014). *Trayectorias Docentes: Ejercicio Profesional y Abandono*. CIAE. Presentado en Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación 2014. Santiago. Chile
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie’s Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Hong, J. Y. (2012). Teachers and Teaching : theory and practice Why do some beginning teachers leave the school , and others stay ? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching*, 37–41. doi: 10.1080/13540602.2012.696044
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420. doi: 10.1007/s11218-004-0975-0
- Jofré, G. & Gairín, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media. Una mirada desde las universidades «pedagógicas» chilenas. *EDUCAR*, 44, 31-46. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130833003.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista de Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Ley 20.903. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril de 2016. Recuperado de <https://www.leychile.cl/navegar?idNorma=1087343>
- Meckes, L. & Bascope, M. (2010) Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados. Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica. CEPPE. Recuperado de <http://ceppe.uc.cl/index.php/publicaciones/articulos/86-2010-meckes-bascope-distribucion-inequitativa-de-los-nuevos-docentes-mejor-preparados-caracteristicas->

- de-origen-y-destino-laboral-de-los-egresados-de-pedagogia-basica
- Meckes, L. (2016). Mejorando la Formación Inicial Docente: impacto de las políticas recientes en las carreras de pedagogía. CEPPE Policy Brief N° 10, CEPPE UC. Recuperado de [http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE\\_N10-Mejorando\\_la\\_formacion\\_inicial\\_docente-Impacto\\_de\\_las\\_politicas\\_recientes\\_en\\_las\\_carreras\\_de\\_pedagogia.pdf](http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N10-Mejorando_la_formacion_inicial_docente-Impacto_de_las_politicas_recientes_en_las_carreras_de_pedagogia.pdf)
- Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, MJ. y Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 50-95. doi: 10.31619/caledu.n48.479
- Montecinos, C. Barrios, C. y Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50 (2), 96-122. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/42/2>
- OCDE. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Ediciones OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An international Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing. Paris: OECD Publishing. Recuperado de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en)
- Papay, JP., Kraft, M.K. (2017). Developing Workplaces Where Teachers Stay, Improve, and Succeed. In *Teaching in Context: How Social Aspects of School and School Systems Shape Teachers' Development & Effectiveness* (pp. 15-35). Cambridge: Harvard Education Press. Recuperado de <https://scholar.harvard.edu/mkraft/publications/developing-workplaces-where-teachers-stay-improve-and-succeed>
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (39), 1-7. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-62762015000200001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001&lng=en&tlng=es).
- Pedró, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? *ESS Educación Superior y Sociedad*, (32) 1, 60-88. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/233>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23. doi: 10.1080/0951839950080103
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis (Santiago)*, 9(27), 269–292. doi: 10.4067/S0718-65682010000300012
- Rozas, M. & Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional

- docente en Chile: problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Diálogos educativos*, 13, 42-51. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n25/rozas>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. McGraw-Hill Interamericana: Ciudad de México.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42, pp. 123–149. doi: 10.1080/15391523.2009.10782544
- Strauss A, Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–23. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Javeriana de Educación*, 40-41, 1-13. doi: 10.17227/01203916.7772
- Unesco (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago: Unesco. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjFsoK4tN7mAhUyC9QKHd0JD68QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fcotep%2FGetAttach.aspx%3Flang%3Den%26cId%3D544%26aid%3D795&usg=AOvVaw3I2a4Vq2tw\\_HqaMYMGYvjI](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjFsoK4tN7mAhUyC9QKHd0JD68QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fcotep%2FGetAttach.aspx%3Flang%3Den%26cId%3D544%26aid%3D795&usg=AOvVaw3I2a4Vq2tw_HqaMYMGYvjI)
- Valenzuela, J. P. & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. Proyecto FONDECYT N° 1120740 Trayectorias docentes: ejercicio profesional y abandono. CIAE, Universidad de Chile. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwis3Pfmq-DmAhUeIbkGHepDCLIQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ciae.uchile.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3D2015-docentes%2FMovilidad\\_Valenzuela%2520y%2520Sevilla.pdf&usg=AOvVaw38eNHi5VWPuD5oMzyJljCE](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwis3Pfmq-DmAhUeIbkGHepDCLIQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ciae.uchile.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3D2015-docentes%2FMovilidad_Valenzuela%2520y%2520Sevilla.pdf&usg=AOvVaw38eNHi5VWPuD5oMzyJljCE)
- Vagi, R., & Pivovarova, M. (2017). “Theorizing teacher mobility”: a critical review of literature. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(7), 781–793. doi: 10.1080/13540602.2016.1219714
- Valillan, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas

- centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2013), 185-206. doi: 10.5944/reec.22.2013.9329
- Vaillant D. & Rossel C. (2010). El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia. Documento de Trabajo N°48. Santiago de Chile, PREAL. Recuperado <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj4wP7wydTmAhUoErkGHRx6AZYQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fcotep%2FGetAttach.aspx%3Flang%3Den%26cId%3D9%26aid%3D15&usg=AOvVaw0rqnS51Y8IOQvbQuplT2jq>
- Zamora, G. (2005). *Permanencia de los profesores en sus establecimientos: análisis desde los compromisos organizacionales y factores de (in)satisfacción laboral* (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Zamora, G., Meza, M. & Cox, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis*, 7 (15), 63-80. doi: 10.11144/Javeriana.M7-15.DAPC
- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. *Perfiles educativos*, 40 (160), 29–46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529435>
- Zamora, G., & Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 171–180. doi: 10.4067/S0718-07052009000100010