

Quiroga, A. G., Peña, J. C., & Marabolí, C. C. (2026). Saberes experienciales en el período previo a la universidad. Un estudio con estudiantes de pedagogía general básica y pedagogía en educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 13(1), pp. 233-254. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.13113>

Saberes experienciales en el período previo a la universidad. Un estudio con estudiantes de pedagogía general básica y pedagogía en educación física

Experiential Knowledge before University: A Research with Students of Primary Education and Physical Education Teacher Programs

Antonio Garcia Quiroga*

e-mail: antonio.garcia@pucv.cl

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7799-7895>

Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Jorge Castillo Peña

e-mail: jcastillo@santotomas.cl

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4652-2555>

Magister em Gestión de Educación. Universidad Santo Tomás, Chile.

Constanza Chamorro Marabolí

e-mail: constanza.chamorro@unab.cl

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9677-5596>

Universidad Andres Bello. Facultad de Educación y Humanidades, Chile.

Resumen: Diversos estudios han destacado la importancia que tienen las experiencias biográficas fuera del ámbito universitario, en la formación de nuevos profesores, como instancias de adquisición de un “saber experiencial” que contribuye a su formación. Sin embargo, los programas de formación inicial en Chile no han incorporado estos saberes como parte relevante del currículum. Impera en general en el currículum un foco técnico-deductivo asignaturista y fragmentado, que muestra dificultades para integrar teoría y práctica particularmente en los primeros años. Junto con ello, los formadores de formadores tienden a devaluar la experiencia de estudiantes vulnerables, mayoritarios en las pedagogías. El presente estudio indaga en los recorridos biográficos de estudiantes provenientes de dos carreras de pedagogía. Mediante la reconstrucción narrativa de sus experiencias los relatos dan cuenta de itinerarios biográficos diferenciados que permiten identificar el tipo de experiencia que caracteriza a los/las estudiantes de cada programa y el modo de significar dichas experiencias, como instancia de adquisición de saberes relevantes para su proyección profesional. Los resultados muestran saberes adquiridos en aspectos como el liderazgo, la superación personal y la pedagogía para la inclusión en pedagogía en educación

física, en tanto en educación básica se relevan aspectos como la contención y el apoyo emocional y el despliegue de estrategias y materialidades pedagógicas. Se espera que los resultados de este estudio aporten en incorporar prácticas de reflexión sobre estas experiencias en los primeros años con el fin de incorporarlas a los programas formativos de las pedagogías.

Palabras clave: Saberes experienciales, formación inicial docente, experiencias previas a la universidad, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Física.

Abstract: Numerous studies have highlighted the relevance of biographical experiences developed outside the university context in the education of prospective teachers, as key instances for the acquisition of *experiential knowledge* that contributes to professional learning. However, in Chile, initial teacher education programs have largely failed to incorporate these forms of knowledge as a meaningful component of the curriculum. Curricula tend to be organized around a technical–deductive, subject-based, and fragmented approach, which poses difficulties for the integration of theory and practice, particularly during the early years of training. In addition, teacher educators frequently devalue the experiences of students from vulnerable backgrounds, who represent a significant proportion of enrollment in teacher education programs. This study examines the biographical trajectories of students enrolled in two teacher education programs: Primary Education and Physical Education. Using a narrative approach, students' experiences were reconstructed in order to identify differentiated biographical pathways and to analyze how these experiences are interpreted as sources of knowledge relevant to their professional development. The findings reveal distinct patterns of experiential knowledge across programs. In Physical Education, students emphasize experiences related to leadership, personal growth, and inclusive pedagogical practices. In contrast, students in Primary Education highlight experiences associated with emotional support, care, and the development of pedagogical strategies and teaching materials. The study argues for the importance of incorporating systematic reflection on students' biographical experiences during the early stages of initial teacher education and discusses implications for their curricular integration in teacher education programs.

Keywords: Experiential Knowledge, Teacher Education, Pre-university Experiences, Primary Teaching University Programs, Physical Education University Programs.

Received: 18-11-2025

Accepted: 02-04-2026

1. El saber docente como saber experiencial

En Chile, una proporción significativa de docentes noveles declara no sentirse suficientemente preparada para enfrentar problemáticas centrales del sistema escolar contemporáneo. Los resultados de TALIS (OECD, 2024) evidencian que muchos profesores/as en sus primeros años perciben debilidades para abordar la diversidad del aula y consideran insuficiente el acompañamiento inicial. Estudios nacionales han profundizado en estos déficits, destacando vacíos en la formación inicial para responder a los desafíos asociados a contextos de vulnerabilidad social (Ferrada et al., 2013; Roa-Tampe y Zenteno-Silva, 2022), a la presencia de estudiantes migrantes (Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024) y a la integración de la dimensión emocional en la enseñanza (Bächler Silva et al., 2020). En este contexto, la formación inicial docente no debe limitarse al desarrollo de competencias técnico-disciplinarias (UNESCO, 2025), es necesario considerar las trayectorias y subjetividades de quienes ingresan a pedagogía como factores relevantes para el desarrollo de habilidades de enseñanza pertinentes y adaptables a los desafíos del contexto escolar actual.

Un elemento central en esta perspectiva es el reconocimiento de los saberes de base con los que los/las estudiantes ingresan a la formación inicial. Desde hace varias décadas, la investigación internacional ha destacado la relevancia de las experiencias biográficas previas a la universidad en la configuración del desempeño docente. Se ha señalado que estas experiencias resultan incluso más influyentes que la formación universitaria (Crow, 1986; Lortie, 1975; Zeichner y Gore, 1990) y que las experiencias adquiridas en los primeros años de ejercicio profesional (Zeichner y Gore, 1990), con

efectos que pueden extenderse hasta aproximadamente nueve años posterior al ingreso a la escuela (Zeichner y Tabachnick, 1985).

Reconocer el peso de estas experiencias implica comprender el conocimiento docente como un saber anclado a la experiencia (Contreras Domingo, 2010a, 2011; Korthagen, 2010a, 2010b). El saber docente tiene un componente eminentemente “relacional” (Blanco García y Sierra Nieto, 2013; Contreras Domingo, 2011; Mañeru Méndez y Piussi, 2006; Pañagua et al., 2019), destinado a posibilitar el vínculo pedagógico con el estudiantado y a contribuir así a su desarrollo. Es a través de la experiencia que se configura un conocimiento capaz de orientar la toma de decisiones frente a lo imprevisto e imprevisible del encuentro educativo (Pañagua et al., 2019). En esa línea, Biesta (2016) subraya la centralidad de la “sabiduría pedagógica”, entendida como la capacidad de ejercer un juicio práctico ante escenarios diversos, aprendida fundamentalmente en la acción y en el diálogo con docentes experimentados. Van Manen (2015), por su parte, alude al “conocimiento práctico” como un saber tácito, corporal, afectivo y ético que no antecede a la acción, sino que se realiza en ella, cuya expresión más clara es el “tacto pedagógico”, es decir, la capacidad de actuar pedagógicamente con sensibilidad, discernimiento y responsabilidad.

Diversos autores han recurrido a la distinción aristotélica entre *phronesis* y *episteme* para comprender este tipo de conocimiento (Biesta, 2016; Eisner y Escudero Burrows, 2000; Kristjánsson, 2024; Van Manen, 1998). Mientras la *episteme* refiere a un conocimiento universal y científicamente fundado, la *phronesis* alude a un saber orientado a la acción situada, sensible a las contingencias, a las personas involucradas y a las implicancias éticas de la práctica educativa.

El concepto de “saberes experienciales”, en su vínculo con la formación inicial, enfatiza el carácter autorreflexivo del conocimiento docente (Contreras Domingo, 2010a, 2010b; Pañagua et al., 2019). Se trata de un conocimiento de base sociocultural, adquirido tanto dentro como fuera de la escuela, que debe constituir un componente sustantivo de la profesionalización docente. En el caso de este estudio, los saberes experienciales previos a la universidad se entienden como el conjunto de valores y habilidades construidos a lo largo de la biografía antes del ingreso a la carrera, que los propios estudiantes reconocen como relevantes para su formación y proyección profesional (García Quiroga et al., 2024).

Con este propósito, esta investigación indaga en los saberes experienciales de estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación General Básica, mediante la construcción de narrativas sobre su biografía previa a la universidad. A partir de estos relatos, se caracterizan las experiencias, se analizan sus conexiones biográficas y se identifican los principales ámbitos del saber docente a los que se vinculan, con el fin de aportar orientaciones para un trabajo reflexivo temprano en la formación inicial, considerando las particularidades de cada disciplina pedagógica.

1.1. Los saberes previos a la universidad, como componente de la formación

En el período previo a la universidad, ya sea en contextos escolares, como en espacios informales de formación, surgen concepciones profundamente arraigadas sobre la enseñanza y la docencia, que influyen fuertemente en el modo de incorporar los saberes aprendidos en la universidad. La corriente de “aprendizaje por observación” (Hammerness et al., 2005; Kagan, 1992; Korthagen, 2010a, 2010b; Lortie, 1975; Pajares, 1993; Zeichner y Tabachnick, 1985) ha puesto el acento en el modo en que las creencias

de base con las que llegan los/las estudiantes a la universidad, obstaculiza o favorece los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la formación como profesores. Esta corriente ha destacado la importancia de operar reflexivamente sobre estas creencias de base con las que vienen los estudiantes, como un modo de comprender el peso que estas tienen como marcos interpretativos o estructurantes del aprendizaje sobre el ser docente, en la universidad.

Durante su trayectoria escolar, los estudiantes pasan miles de horas observando a docentes en acción, pero lo hacen desde un rol pasivo, sin acceso a la lógica pedagógica que subyace a esas prácticas (Kagan, 1992; Pajares, 1993). Estas creencias guían sus juicios sobre el rol del profesor y establecen horizontes de lo que es posible —o deseable— en el aula, a la vez que privilegian aspectos visibles de la enseñanza, como la organización del aula, la disciplina y la presentación secuenciada del contenido. De este modo, las creencias forman el filtro cognitivo que determina qué aprenden, aceptan o rechazan los docentes en formación, ya que el comportamiento docente depende más de lo que se cree que funciona que de lo que sabe teóricamente (Kagan, 1992).

Zeichner y Tabachnick (1985)— muestra que incluso cuando los futuros docentes adoptan temporalmente determinados enfoques teóricos durante su formación, suelen abandonarlos una vez insertos en las prácticas profesionales o en la vida escolar real. Este fenómeno, conocido como “*wash-out*”, responde a un proceso de socialización ocupacional en el cual las presiones del contexto escolar (cobertura curricular, disciplina, expectativas institucionales y demandas administrativas) actúan como fuerzas conservadoras. La escuela, en la práctica, termina funcionando como un agente formativo más poderoso que la propia universidad.

Si bien estos saberes adquiridos pueden responder a modelos escolares adquiridos, resistentes a nuevos enfoques teóricos en educación, en otras ocasiones, por tratarse de modelos aprendidos en el contexto sociocultural de pertenencia, pueden favorecer una comprensión e interrelación más profunda con contextos educativos diversos. Así, Fernández Cruz (2006) ha destacado el aprendizaje adquirido en las fases previas de la formación como un saber “*vicario*”, en el que los/las estudiantes incorporan determinados arquetipos que guían su conocimiento sobre el ser buen/a profesor/a, el que reproducen en las fases ulteriores de la formación y desempeño profesional. Lortie (1975) y posteriormente Kagan (1992), Holt-Reynolds (1992) y Sugrue (1997), habían denominado al cuerpo de conocimientos, con que los futuros docentes ingresan a los programas universitarios como “*lay theories* (teorías laicas)” — las que se adquieren tanto en el sector formal como informal y usualmente se desarrollan sin mediación crítica. Según estos autores, dichas teorías actúan como verdaderos esquemas, cuya fuerza no es consciente, a través de los cuales las y los estudiantes incorporan los nuevos conocimientos adquiridos en la universidad. La noción de “teoría laica” tiene su base en la teoría del constructivismo social de Vygotsky y se entiende como:

Creencias desarrolladas de forma natural a lo largo del tiempo sin la influencia de la instrucción [...] las teorías laicas representan un conocimiento tácito que yace latente y no es examinado por el alumno. Desarrolladas a lo largo de largos años de participación y observación de aulas e incidentes de enseñanza/aprendizaje que ocurren en escuelas, hogares o la comunidad en general (Sugrue, 2004, p. 587)

Estudios más recientes han demandado la necesidad de abordar estas experiencias

como un modo de contribuir a la formación de una “identidad docente temprana” (Beijaard et al., 2023; Shand, 2023) desde los primeros años de la formación inicial. Este proceso consistiría en hacer transitar estos saberes desde el área de lo implícito a lo explícito, mediante diversas herramientas reflexivas que permiten dar una “voz” a los/las estudiantes, con el fin de hacer consciente el modo en que estas experiencias influyen en la posición como docentes y las decisiones pedagógicas que se toman. El enfoque realista (Korthagen, 2010a) plantea que estos ejercicios reflexivos, deberían dar cuenta de una perspectiva “holística” de la formación, encaminado a la generación de una reflexión autónoma por parte de los/las estudiantes capaz de integrar los saberes prácticos, teóricos y personales a lo largo de la formación.

1.2. Formación inicial y el desafío de incluir saberes experienciales en las pedagogías

En el contexto educativo chileno, la política pública que regula el ejercicio docente se caracteriza por un sistema de control externo sobre la práctica pedagógica, el cual constriñe la autonomía de los programas y limita su capacidad de innovación (Biscarra et al., 2015). Esta regulación se expresa en la obligatoriedad de procesos de acreditación para las carreras de pedagogía, sustentados en estándares pedagógicos nacionales y en la aplicación de evaluaciones diagnósticas a sus estudiantes (Assaél et al., 2018; Espinosa-Valenzuela et al., 2023). Diversos estudios evidencian que estas políticas tienden a homogeneizar las prácticas formativas, restringiendo la posibilidad de incorporar enfoques alternativos que reconozcan la diversidad de trayectorias y contextos educativos del estudiantado (Assaél et al., 2018; Muñoz González y Carrasco Salazar, 2017; Vezub, 2016).

Assaél et al. (2018) sostienen que este marco regulatorio refuerza una concepción meritocrática y estandarizada de la trayectoria formativa, generando jerarquías simbólicas que dificultan el reconocimiento de trayectorias educativas divergentes. Así, a partir de una comprensión lineal de la progresión formativa (Colley, 2009; Quinn, 2009), se asume que los estudiantes ingresan desde un “punto cero”, invisibilizando los saberes y experiencias previas del estudiantado. Los instrumentos de diagnóstico en primer año, se concentran principalmente en evaluar los déficits del estudiantado, en áreas generales sin mayor pertinencia con las disciplinas (Carreño et al., 2016; Etxeberria et al., 2017), en función fundamentalmente de medir la brecha con el perfil de ingreso. Estos instrumentos han demostrado ser poco efectivos para provocar cambios a nivel curricular y pedagógico (Cruz et al., 2024; Giaconi et al., 2022).

La formación inicial docente (FID) en Chile se ha desarrollado históricamente bajo una pedagogía prescriptiva (Tagle, 2011), en la que el currículum define anticipadamente lo que los futuros docentes deben saber y hacer, limitando el desarrollo de capacidades críticas y de análisis contextual (Contreras Domingo, 2010a; Tagle, 2011). Esta racionalidad se traduce en una fragmentación curricular persistente entre formación disciplinar, pedagógica y práctica (Cortes y Hirmas, 2016; Lara Subiabre et al., 2016).

En América Latina, investigaciones sobre identidad profesional docente muestran que estos modelos refuerzan visiones normativas del rol docente y debilitan la resignificación de las experiencias previas como parte del saber profesional (García Quiroga et al., 2024; Panes Chavarría y Lazzaro-Salazar, 2018; Vezub, 2016). Asimismo, en Chile la reflexión sobre la experiencia se introduce tardíamente en el currículum, desaprovechando el potencial formativo de los primeros años (Cortes y Hirmas, 2016), los que usualmente se enfocan en asignaturas disciplinarias o de formación general, lo que afecta los

procesos de construcción y reflexión temprana sobre la identidad docente.

La escasa integración de los saberes previos a la universidad se explica también por las representaciones que el profesorado construye sobre los/las estudiantes. En Chile, una proporción relevante de quienes ingresan a pedagogía proviene de sectores vulnerables (Espinosa-Valenzuela et al., 2023; Mizala, 2011), lo que expone a estas carreras a enfoques basados en el déficit, donde las dificultades del estudiantado se atribuyen a supuestas carencias socioculturales (Espinosa-Valenzuela et al., 2023; Rodríguez-Ponce et al., 2022). Esta perspectiva concibe la integración universitaria como una adaptación unilateral del estudiante a la institución, invisibilizando el valor formativo de sus experiencias previas (Manzi y Santelices, 2018; Spady, 1970; Tinto, 1975). Estudios indican que el profesorado formador, tiende a asocia la vulnerabilidad a atributos permanentes de los sujetos que afectan su desempeño (del Río y Balladares, 2010; Espinosa-Valenzuela et al., 2023). Se trata de un problema de alta complejidad, para la formación, pues la reproducción de mecanismos de deslegitimación simbólica durante la formación inicial puede proyectarse posteriormente hacia las prácticas pedagógicas en escuelas, perpetuando relaciones de exclusión y desigualdad en el sistema escolar (Contreras Domingo, 2010b; Vezub, 2016).

De este modo, rescatar “saberes experienciales” e introducir procesos de reflexión sobre los mismos en primer año, constituye por una parte una posibilidad de enfrentar estas carencias en la formación, introduciendo una mayor integración de distintos niveles de la formación; componente teórico, práctico y reflexivo. A su vez, implica fortalecer la formación en primer año, a partir de la consideración de las trayectorias previas y diversas de los/las estudiantes que ingresan a las pedagogías. En tercer lugar, ofrece una posibilidad de validar conocimientos de estudiantes provenientes de contextos socioculturales históricamente devaluados en la universidad, potenciando sus procesos de construcción de identidad profesional y su integración con la identidad personal.

2. Metodología

Este estudio se propone otorgar voz a estudiantes de formación inicial docente y, a partir de sus relatos, contribuir al fortalecimiento de los procesos formativos de futuros/as profesores/as. Para ello, adopta una perspectiva biográfico-narrativa orientada a caracterizar los saberes experienciales y a identificar los rasgos que los distinguen en dos carreras de pedagogía. La investigación se inscribe en una tradición que concibe las narrativas como un recurso relevante para el desarrollo profesional y la construcción de la identidad docente (Clandinin y Connelly, 1995; Clandinin et al., 2009) y una herramienta de desarrollo para fortalecer la formación inicial (Hizmeri-Fernandez, 2025; Oliveira da Silva, 2020; Ozdemir, 2024).

Desde un punto de vista metodológico, los métodos narrativos se entienden más como un enfoque de investigación que como un conjunto de técnicas, en la medida en que proponen una comprensión situada de la condición humana en contextos socioculturales específicos (Bolívar et al., 1998). La narración constituye una forma particular de estructurar el pensamiento (Bruner, 1986) orientada a integrar los distintos planos de la experiencia y a construir continuidades dotadas de sentido, en contraste con el pensamiento lógico de carácter analítico y causal. En este marco, la escritura autobiográfica se utiliza como herramienta central para la construcción de los relatos, ya que posibilita un proceso reflexivo y deliberado de elaboración del sentido de lo vivido, permitiendo acceder a la

dimensión emotiva de las experiencias y transitar desde la vivencia hacia la experiencia como conocimiento construido (Conle, 2003; Pañagua et al., 2019).

2.1. Técnicas aplicadas

El estudio se enmarca en una propuesta didáctica aplicada en aula en asignaturas de primer año. Este proceso, se estructuró en dos secciones, en el primero, los/ las estudiantes construyeron relatos de “escenas biográficas”, que representaran momentos o procesos de adquisición de saberes experienciales con valor pedagógico. La narrativa de escenas permite poner el foco en las prácticas y relaciones, antes que en los juicios y valoraciones respecto de las experiencias, los que pueden estar influidos por la expectativa social o la presión normativa del trabajo universitario. Es desde una descripción profunda y detallada de las prácticas, que emergen los saberes a identificar. En segundo lugar, se construyeron relatos en los que se profundizó sobre las experiencias de personas influyentes en la biografía, con el fin de caracterizar su influencia y rol en el modelamiento de las prácticas.

2.2. Participantes

Se empleó un muestreo intencionado que incluyó a la totalidad de estudiantes de dos asignaturas, de dos carreras de una universidad privada en Chile, en este caso, la asignatura de “identidad profesional docente” en Educación Física y la asignatura de “Educación, Familia y Comunidad” en Educación General Básica. El grupo estaba compuesto por 30 estudiantes, 12 de Pedagogía en Educación General Básica, todas mujeres y 18 de Pedagogía en Educación Física (12H y 6M), todos entre 17 y 20 años. Se trata de dos carreras con un ethos claramente diferente, lo que permite por una parte distinguir distintas perspectivas para aproximarse a los “saberes experienciales” y a su vez, aportar al desarrollo de orientaciones para la aplicación de metodologías de rescate narrativo de saberes previos a la universidad y su aplicación a la enseñanza, en distintas carreras de pedagogía. Se realizó el estudio en primer año, pues se trata de una fase de mayor proximidad en el tiempo con las experiencias biográficas previas a la universidad. Se trata de un momento crucial en la formación de negociación inicial entre identidades personales y profesionales (Beijaard et al., 2023; Flores, 2020) por lo que se procuró abrir un espacio formativo para el desarrollo de procesos reflexivos sobre la propia práctica pedagógica.

2.3. Estrategia de análisis

El corpus final de análisis estuvo compuesto por 30 relatos con una extensión total aproximada de 120 páginas. El análisis siguió un procedimiento de análisis de contenido categorial y temático (Bolívar et al., 1998) destinado a la identificación de cronotopos como categoría analítica central (Bakhtin, 1981). La opción por analizar los cronotopos narrativos asume que los “saberes experienciales” se construyen en el marco de un sentido biográfico que configura la evolución histórica de la experiencia de los/las estudiantes y el conjunto de relaciones que estos construyen con otros/as, a lo largo de la misma.

El cronotopo fue utilizado por Bakhtin para dar cuenta del posicionamiento del autor como narrador en la novela. Aunque tiene su origen en la sociolingüística, el concepto ha sido utilizado para el análisis de discursos vinculado a culturas juveniles (Pàmpols et al., 2014) y docentes (Chan et al., 2012; Hosseini Fatemi et al., 2013; Liddicoat et al.,

2022) entre otros. Cronotopo significa literalmente «tiempo y espacio». y expresa la conexión intrínseca entre ambos elementos dentro de un mismo discurso: «El tiempo y el espacio se materializan a través del cronotopo; ambos elementos se convierten en una sola unidad que une el significado general de la narrativa» (Bakhtin, 1981, 254). Un cronotopo se diferencia del guion porque no se estructura en una secuencia lineal ni se define por un inicio y una conclusión claros. Los eventos dentro del cronotopo expresan los elementos más importantes que “impulsan” el tiempo de la narrativa. Como afirma Bakhtin (1981):

Es precisamente el cronotopo el que proporciona la base esencial para la representabilidad de los eventos. Y esto es así, gracias precisamente al aumento especial en la densidad y concreción de los marcadores temporales (250).

Dado que los cronotopos no son solo temporales sino también espaciales, el uso de escenas como estructuradores del relato proporciona una representación clara de las personas y los escenarios que crean conexiones espacio-temporales. Las escenas tienden a situar el significado de las experiencias de aprendizaje, no como una historia secuencial, sino como un “nudo” que ata su sentido, a partir del cual es posible distinguir distintos tipos de saberes que emergen de la narrativa.

El proceso de análisis se apoyó en su primera etapa con el Programa ATLAS TI. Primeramente, con el fin de distinguir la presencia en las narrativas de conceptos y componentes temáticos asociados a distintos ámbitos de saber docente, se llevó a cabo un análisis en codificación cerrada, estructurado en cuatro ámbitos de saberes, que son los que se consideraron en el cuestionario. Para las distinciones de dominios de saber docente se consideró el concepto de “disposiciones” elaborado por Kasprisin (2007). Estos ámbitos fueron: Ideales/Valores, que abarca creencias y principios éticos como la empatía y la responsabilidad; Ideas/Saberes Técnicos, referidos a conocimientos prácticos sobre enseñanza y aprendizaje; y Habilidades de Gestión Personal, que incluyen capacidades para la autorregulación y conducción de procesos, por último, se distingue el impacto de las experiencias en la vocación por la disciplina pedagógica específica.

Paralelamente, se realizó el análisis narrativo, cuyo propósito fundamental era llegar a distinguir los cronotopos comunes en cada una de las carreras involucradas en el estudio. Con ese fin, se llevó a cabo primeramente un análisis “vertical” (Bolívar et al., 1998) destinado a construir el cronotopo individual de cada una de las 30 narrativas, sobre la base de cuatro tópicos; “eventos articuladores”, “aventura del héroe”, “representación de escenarios” y “saberes”. Estos se definen como sigue:

Dimensión de análisis	Descripción
Eventos articuladores	Se refieren a los hitos biográficos o ejes tiempo-espaciales que dan sentido al conjunto del relato, como condensadores del valor pedagógico asociados a las experiencias.
Aventura del/la héroe	Analizan la organización biográfica del relato, con el fin de identificar el elemento “impulsor” de la misma. Se trata de distinguir el modo en que el/la autor/a se representa una evolución como personaje central del relato en el marco de las relaciones que allí se constituyen.
Representación de escenarios	Analiza el significado asociado a los espacios/territorios/escenarios, tanto en la educación formal como en el ámbito informal y el modo en que estos representan habilidades y valores centrales para su construcción y proyección como docentes.
Saberes	Se distinguen los valores y habilidades más relevantes que se adquieren a lo largo de la biografía, previa a la universidad.

Posteriormente, se lleva a cabo un “análisis horizontal” (Bolívar et al., 1998) de los cronotopos con el fin de identificar sus elementos comunes en cada carrera. De este modo se distinguen las similitudes en los itinerarios biográficos al interior de cada carrera y, como parte de estos, los eventos, escenarios y saberes más recurrentes.

2.4. Dilemas éticos

A lo largo de todo el proceso, se aseguraron los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado, utilizando seudónimos para todos los participantes, en todas las instancias de trabajo en aula. Uno de los dilemas éticos enfrentados se relaciona con el doble rol de profesor/investigador de los/las docentes involucrados/as. En cada una de las actividades se enfatizó en la autonomía de los/las estudiantes para el desarrollo de sus relatos y se respetaron estrictamente los criterios de confidencialidad de los datos, para el uso de los mismos en el aula. Con el fin de resguardar consecuencias no deseadas en los estudiantes participantes, en primera instancia se dió la libertad a los/las estudiantes involucrados de asumir otra actividad de evaluación, si así lo deseaban.

3. Análisis de resultados

Los relatos construidos por los/las estudiantes, en sus asignaturas muestran características individuales particulares, en tanto se trata de historias personales y únicas. Sin embargo, el análisis agrupado por carreras evidencia tendencias comunes al interior de cada disciplina, respecto del modo a través del cual se representan los/las estudiantes se representan a sí mismos en el conjunto de relaciones que constituyen a lo largo de la biografía y el tipo de vínculo que establecen con quienes los rodean. Así, los “saberes” se enmarcan en un cierto sentido biográfico común en cada una de las carreras, el que permite distinguir los elementos movilizados de la trayectoria biografía, que son los que en esta sección se analizan, al identificar las características principales del cronotopo en cada carrera.

3.1. Cronotopo de educación física

3.1.1. Primer Cronotopo: El descubrimiento de habilidades de liderazgo

Los espacios en los que se despliegan las experiencias de los/las estudiantes de educación física (EF) se concentran en la adolescencia y dan cuenta de una amplia geografía institucional y organizacional. Se viven tanto en establecimientos escolares, como en clubes deportivos, talleres, municipios y, de manera secundaria, el espacio familiar. Las narrativas se articulan en torno a un conjunto de eventos de carácter epifánico: hitos biográficos en los que los y las estudiantes descubren en sí mismos habilidades desconocidas hasta entonces. Las más preponderantes son las habilidades de liderazgo, conducción y guía de grupos de niños y niñas.

El descubrimiento o verificación de nuevas habilidades se produce generalmente en el marco de la intervención de figuras adultas significativas que delegan responsabilidades en los y las estudiantes. Se trata de docentes, monitores/as de talleres deportivos y, en menor medida, miembros del entorno familiar.

La delegación de responsabilidades implica asumir el control de actividades recreativas y deportivas, situando a los narradores como protagonistas y agentes movilizados de la acción. Los títulos de las narrativas remarcan la centralidad de

las habilidades adquiridas en torno a temas de liderazgo, como: *“El Liderazgo y La Iniciativa”*, *“A cargo de unos niños en mi club de fútbol”*, *“Camino hacia la docencia. Situación de liderazgo”*.

Los eventos que estructuran las narrativas corresponden, en gran parte de los casos, a la delegación en ellos/as de responsabilidades sobre un grupo de niños/as o adolescentes, por parte de una figura adulta. Esto ocurre la mayor parte de las veces de manera fortuita y por contingencias del entorno —como la intención de un docente de reconocerlos, la ausencia de un profesor por una emergencia familiar, o la necesidad de apoyar una tarea específica. Se describen experiencias como la organización de un taller de zumba, el arbitraje en campeonatos de futsal, la coordinación de actividades escolares en aniversarios institucionales o incluso el rescate de clubes deportivos en crisis:

Se puede decir que estas instancias cumplen un rol epifánico tanto por el descubrimiento de habilidades de liderazgo y manejo de grupo, como por constituirse en momentos de reconocimiento y valoración por parte de los propios niños, niñas o adolescentes. El reconocimiento expresivo de niños/as y las propias figuras adultas, les permite constatar sus fortalezas pedagógicas escondidas y actúa como una primera señal de vocación docente. En diversas experiencias, el reconocimiento se expresa a través de gestos afectivos, muestras de cariño e interés genuino por las actividades propuestas, interpretados por los y las estudiantes como una entrega de confianza, concepto que se reitera con insistencia.

Las niñas se acercaban a dar las gracias una por una, por el momento tan entretenido” (Virginia).

Esta interacción significativa favorece el descubrimiento y desarrollo de habilidades y talentos que no eran previamente reconocidos en sí mismos.

Responsabilidad al poder ser capaz de llevar lo que quedaba de clase, organización al controlar a todos los niños que se sabe que son muy inquietos. Conocimiento al tener ya idea de cómo enseñar o dar órdenes a niños (Diego).

En este aspecto, figuras docentes, tanto dentro como fuera de la escuela cumplen un rol central como modeladores de esas habilidades emergentes, principalmente en el despliegue de elementos de manejo de grupo y motivación al trabajo.

El valor que ha entregado es el liderazgo, ya que, con él aprendí a dirigir un equipo en la cancha, a sacar voz y usar lenguaje técnico. También la iniciativa de ayudar e incentivar (Adriana)

En un caso particular, se identifican habilidades vinculadas más específicamente a la guía socioemocional. La experiencia se desarrolla en la escuela y se relaciona con la toma de iniciativa para proteger a un compañero víctima de bullying. Esta acción genera un proceso de posicionamiento como líder del grupo y un reconocimiento explícito por parte del entorno, lo que contribuye a la protección del estudiante afectado.

Después de haberse conocido lo que pasó con Jorge y mi acción en contra de que lo molesten, me empezaron a ver como un compañero con más voz y con

un gran liderazgo. Sucesivamente ese mismo día me acuerdo que la mamá de Jorge lo fue a buscar a la salida de clases con el fin de agradecerme lo que había hecho por él” (Camilo).

Este conjunto de experiencias vinculadas a la configuración de un rol de liderazgo, actúan como experiencias transformadoras, pues activan procesos de adquisición de una nueva seguridad en sí mismos, lo que les permite empoderarse respecto del entorno y les da luces respecto de su posible proyección vocacional futura. Al mismo tiempo, implica la adquisición incipiente de un conjunto de habilidades relacionales, vinculadas a la comunicación, capacidad de organización y, como ellos lo denominan, “control” sobre el grupo. Claves relacionales que estos asocian a la capacidad de realización de actividades bajo su control autónomo.

3.1.2. Segundo cronotopo: Habilidades de inclusión y diversificación de la enseñanza

En segundo lugar, en estos eventos que articulan el sentido del relato se descubre un segundo conjunto de habilidades, aquellas vinculadas a la necesidad de la inclusión y la adecuación a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas diversos. En el contexto familiar, se desarrollan experiencias que permiten a los estudiantes autoobservarse y sorprenderse con sus propias capacidades. Se mencionan figuras infantiles del entorno familiar, las que activan el descubrimiento de habilidades de guía pedagógica y la inclusión de niños/as con distintas formas de aprendizaje. Estas experiencias incluyen el cuidado de primos pequeños o de familiares con TEA o TDAH, tanto en los espacios escolares (con parientes vinculados al sistema escolar) como extra-escolares, en las que se reconocen habilidades para interactuar con niños con características diversas y necesidades específicas.

El haber cuidado a mis sobrinas me enseñó mucho a tener paciencia y darle dedicación a los pequeños a sus necesidades, a comprender lo que ellos quieren, a tener un trato adecuado y sobre todo a estimular sus habilidades motrices (Virginia).

Se trata de instancias desafiantes, en los que se descubren habilidades de adecuación, flexibilidad y creatividad puestas al servicio de repertorios de enseñanza de niños y niñas diversos. Por una parte implica profundizar en el conocimiento del niño y la niña como agentes del aprendizaje. Por otros, se activan habilidades como la capacidad de escucha y observación. A partir de allí, es necesario ampliar el espectro de utilización del juego u otros recursos pedagógicos al servicio del aprendizaje.

Esto me enseñó a ser más comprensivo y a entender que no todos los niños son iguales [...] entonces tenía que inventar juegos para que estando en un lugar que para él no era cómodo se divirtiera (Roberto)

Las habilidades para la enseñanza que me entregó esta experiencia fue el ser un docente muy cercano a los alumnos, empatizar y hacerlos sentir tranquilos incluso en momentos donde las emociones estén al mil por ciento. También el identificar las habilidades de mis alumnos y planificar en torno a lo que le cuesta más o en donde presenten un déficit (Andres)

Estas vivencias por lo tanto constituyen una apertura a la conciencia de la diversidad y al carácter particular de cada niño o niña. En ese contexto, comportan un aprendizaje tanto en la dimensión comunicativa (desarrollar habilidades de diálogo y escucha), en la dimensión valórica (la importancia de incluir a todos y todas), como en la dimensión técnica (planificación y evaluación). Se trata de eventos que permiten reconocer estrategias pedagógicas intuitivas que responden de manera efectiva a las necesidades de los niños y niñas, evidenciando un repertorio docente incipiente, pero relevante, orientado a la inclusión.

3.1.3. Tercer cronotopo: La orientación a la superación y el esfuerzo.

Otro eje que da forma a los relatos son las experiencias que los vinculan a aspectos como la superación o el esfuerzo. Varios títulos remiten a procesos de evolución personal a lo largo de la biografía (5), tales como “Fui, soy y seré”, “Esfuerzo y superación” o “Experiencia sobre perseverancia y esfuerzo”. Así, los momentos de epifanía si bien constituyen hitos fundamentales en el proceso de aprendizaje, se articulan con procesos de más largo alcance en el tiempo, que les ayudan a progresar y consolidar las habilidades adquiridas. En este proceso es que la presencia de los docentes resulta clave. En pedagogía en educación física las figuras docentes (tanto en escuelas como otras instancias) son altamente valoradas, como modelos inspiradores y soporte para el desarrollo de estrategias asociadas al ser profesor. A diferencia de lo que ocurre en educación básica, solo en un caso se mencionan anti-modelos docentes. El rol de los docentes/monitores es destacado, como modelos a imitar en la guía, apoyo y consolidación de las habilidades descubiertas en momentos específicos de la biografía.

Nos inculcaba valores fundamentales como el trabajo en equipo, la perseverancia y el espíritu de superación. Siempre nos animaba a nunca rendirnos, a enfrentar los desafíos con valentía y a buscar constantemente la mejora personal

En este aspecto el rol de la familia también es destacado. Siete relatos mencionan figuras familiares significativas. La familia aparece en las narrativas como un espacio de transmisión de valores basales para su formación como personas, “respeto”, “responsabilidad”, entre ellas. Pero también allí se forja la persistencia y la dedicación a labores de cuidados de niños y niñas, sean estas vinculadas a la formación en el contexto escolar, como en la crianza de niños y niñas en el hogar.

En las narrativas, los valores del esfuerzo y perseverancia se mencionan en torno a experiencias de superación de miedos arraigados a fracasar o errar: “Con un poco de miedo comencé el primer día que nos tocaba realizar la clase, ya que sentía terror en fracasar como instructora de baile o que no participaran tantas personas”. En estas circunstancias las figuras adultas generan las condiciones, en tanto ellos y ellas se ven a sí mismos haciendo uso autónomo y protagónico de dichas condiciones para otorgarle a las experiencias un efecto transformador: “Estas experiencias transformaron mi actitud hacia los errores y mi nivel de tolerancia ante la frustración (Sigrid). En otros casos, las experiencias de descubrimiento de habilidades pedagógicas actúan como una alternativa de superación de experiencias de discriminación escolar, frustración vocacional o enfermedades. Al enfrentarlas, los estudiantes adquieren mayor seguridad y confianza en sí mismos, lo que explica el significado que estas

adquieren para la proyección vocacional.

3.2. Cronotopos pedagogía en Educación básica

3.2.1. Cronotopo: Búsqueda de contención y apoyo

Las narrativas biográficas de las estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica se configuran predominantemente como relatos centrados en la búsqueda de apoyo, orientación y contención en el ámbito escolar. Este cronotopo se sitúa de manera preferente en momentos críticos del trayecto educativo, tales como la educación básica o la transición hacia la enseñanza media, períodos en los cuales las estudiantes experimentan episodios de alta vulnerabilidad emocional. En los relatos se pueden identificar situaciones de vulnerabilidad y fragilidad originados en eventos de abuso, bullying, falta de apoyo familiar, incertidumbre frente a cambios de establecimiento o una indefinición vocacional temprana. En este contexto de adversidad, emergen figuras docentes y familiares transformadoras capaces de revertir estas situaciones, brindando espacios de acogida y apoyo emocional que dejan una huella imborrable en sus biografías. Dos títulos de sus relatos reflejan esta centralidad de lo afectivo, *“El valor y cariño de ser profesor”* o *“El Impacto de un Profesor: Mi Vínculo Especial con la Educación basándose en la influencia del mejor hombre”*.

Los relatos, a diferencia de lo que ocurre en pedagogía en educación física, se centran fundamentalmente en el espacio del hogar y la escuela, con solo una excepción que hace referencia al grupo folklórico. En el ámbito de la escuela, la acción de las figuras docentes adquiere un valor fundamental para producir un giro biográfico positivo. El peso de estas figuras se evidencia en una estructura narrativa que privilegia la descripción de la agencia de estos docentes, por sobre la referencia a la subjetividad de las estudiantes.

Admire la capacidad que tenía mi profesor de mover a masas de estudiantes a querer ser mejores y rendir mucho más en lo académico solo dando palabras de aliento y realmente hacerles creer que todo es posible y que tienen las capacidades para ser el mejor en lo que te propongas, el hecho de que siempre estuvo y nunca nos dejó caer. (Marta)

El encuentro con estas figuras es un hito biográfico que marca un “antes y un después” en su experiencia escolar. El encuentro con los/las docentes produce un cambio a nivel de la lectura de la situación, pero fundamentalmente una reconfiguración de su identidad herida.

Siento que esa atención que el me brindó hoy en día soy lo que soy me dejó una enseñanza muy grande, “no importa donde estas siempre estarás contigo misma” una frase que me marcó (Isabel)

Así, algunas figuras actúan como agentes con un poder redentor. Su valoración no se limita a su desempeño docente *in situ*, sino que se extiende a sus trayectorias biográficas personales, las cuales expresarían un *ethos* docente fundado en la superación personal y la adaptabilidad al contexto.

No obstante, este cronotopo no se construye únicamente a partir de experiencias positivas. Las narrativas incorporan de manera recurrente la presencia de contra-modelos docentes. Estos representan experiencias de abuso, maltrato, homofobia, falta de apoyo o dificultad para generar confianza. La dualidad entre modelos positivos y

negativos genera una tensión identitaria significativa, donde las futuras docentes no solo identifican las cualidades que desean emular, sino que también delinear con claridad aquellas prácticas y actitudes que se comprometen a no repetir. Una estudiante relata:

Todavía recuerdo cómo me arrastró fuera de clase y usó el cliché: No es que esté en contra de que te guste una chica, pero no puedes demostrarlo en público, para [luego] gritarme y humillarme. (Rosa)

El recuerdo de estos contra-modelos opera como un motor para la definición de un compromiso ético profesional, que fortalece su determinación de generar ambientes de aprendizaje inclusivos, respetuosos y seguros. Esta experiencia, entre otras, cristaliza un propósito ético:

Cambié mis objetivos de carrera docente después de conocer a Andrea [...]. No quería que ningún otro niño pequeño que pasara por mi etapa de descubrimiento y aceptación experimentara los mismos sentimientos que yo... (Clara).

En este marco, las estudiantes conciben una relación con los/las docentes en las que destaca la expresión afectiva, asociando a estas figuras modelo con aspectos emocionales como el “amor”, la “capacidad de escucha” y la “empatía”. Estas destrezas se expresan de manera verbal y física, a través de gestos corporales cargados de significado: el abrazo, las caricias y las miradas. La descripción de un encuentro inicial con un profesor lo ejemplifica:

El primer día de clases me presentaron a mi profesor jefe [...] tenía un brillo en los ojos que generaba mucha tranquilidad y confianza, en ese momento él me miró y me sonrió. (Marta)

Estrategias como el humor y el juego también se reconocen como medios privilegiados para generar confianza y reforzar el vínculo. El amor, en este contexto, es el elemento fundamental que explica la capacidad de estas figuras para revertir estados de recogimiento, miedo o desmotivación, el carácter que transmite el docente se muestra así como un elemento central para la imagen de lo que debe ser un/a profesor/a y su proyección de la misma en sus propias biografías.

3.2.2. Cronotopo: El despliegue de estrategias pedagógicas

Paralelamente al cronotopo de contención y apoyo, las narrativas de las estudiantes de Educación General Básica construyen un segundo eje narrativo centrado en la adquisición temprana de habilidades estratégicas, técnicas y materiales para la enseñanza. Este cronotopo se despliega particularmente en el ámbito doméstico y familiar. Mientras la escuela opera como un escenario contradictorio, de climas desafiantes y el encuentro con modelos y contramodelos, el hogar se erige como un espacio informal de descubrimiento y ejercicio pedagógico, donde se valida tempranamente la vocación a través de la experiencia vivencial con figuras adultas dedicadas a la pedagogía.

Desde muy chiquitita ella ha estado conmigo ella fue una de las personas que me inspiró a ser docente ya que ella me llevaba desde muy chiquita a ver sus clases en los colegios en cursos muy pequeñitos así sea primero básico o segundo básico (Carmen).

La familia proporciona modelos de desempeño docente directos, como madres, hermanas o tías que son profesoras, de quienes se aprenden valores pedagógicos fundamentales. En el contexto familiar, la interacción con infancias del círculo cercano (hermanos menores, sobrinos, primos) permite a las estudiantes descubrir y desarrollar habilidades pedagógicas fundamentales en un clima de confianza afectiva. La experiencia de “enseñar” dentro de la familia ancla la vocación docente en lo experiencial y emocional, construyendo una base pedagógica personal caracterizada por la adaptación, la empatía y una perspectiva inclusiva de la enseñanza.

Estas experiencias además les permiten el desarrollo incipiente de saberes técnicos e instrumentales. Dos elementos emergen como predominantes: el uso de la voz y la utilización de material didáctico concreto. La expresión oral es valorada como herramienta fundamental de mediación y comunicación pedagógica.

La habilidad de comunicación, aprendí muchas maneras de comunicarme con ella (sobrina), pasé por hartos tonos y formas de expresarme, hasta que llegué al indicado (Elena).

Al mismo tiempo, se enfatiza la creación, selección y adaptación de recursos educativos tangibles, como libros ilustrados, presentaciones digitales o materiales reciclados, para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este énfasis sugiere que priorizan su capacidad para guiar verbalmente y para diseñar entornos de aprendizaje enriquecidos y sensorialmente estimulantes.

De hecho nadie me tenía fe en que sería capaz de lograrlo, de enseñarle correctamente las cosas, con distintas estrategias, llamando su atención al 100% y que sus resultados en la escuela cambiaran tanto para bien con la ayuda de mi constancia (Elena)

Finalmente, las estudiantes de Educación General Básica construyen una identidad profesional que equilibra e interrelaciona ambos cronotopos. Por un lado, el cronotopo de “Búsqueda de contención y apoyo” provee el fundamento ético-afectivo y la comprensión del poder transformador de la relación pedagógica. Por otro, el cronotopo de “Despliegue de saberes pedagógicos” aporta el repertorio inicial de habilidades técnicas, estratégicas y materiales necesarias para concretar dicho compromiso ético en la práctica pedagógica.

4. Discusión

Al inicio de este artículo se hacía mención a la necesidad de establecer propuestas para la formación inicial, que superen las aproximaciones técnico-prescriptivas e incorporen una perspectiva reflexiva, en el que se reconozcan los aspectos emotivos y relacionales que definen el saber docente. La incorporación de los saberes experienciales previos a la universidad, constituyen un paso necesario para incorporar dichos enfoques. Se ha fundamentado aquí, la importancia de dichos saberes para la construcción temprana de una identidad profesional.

Este estudio demuestra en primer lugar el valor de establecer distinciones entre disciplinas pedagógicas, para aproximarse a los mismos. Existen pocos ejemplos de estudios que abordan la experiencia previa a la universidad en el caso de las carreras de educación física (Bernstein et al., 2013, 2021) y aún menos antecedentes en pedagogía

en educación básica (Sayago Quintana et al., 2018). Sin embargo, esta investigación muestra una identidad común en la biografía de los/las estudiantes previa a la universidad, de cada una de las carreras de pedagogía. Esta identidad común se aprecia tanto en el modo en que se configuran las biografías de aprendizaje de los estudiantes, como en el tipo de saberes adquiridos a partir de ellas. El estudio constituye así una invitación a profundizar en el valor que este tipo de saberes tiene para cada disciplina específica.

La trayectoria de estudios sobre “experiencias previas” a su vez, se ha concentrado en el impacto de la experiencia escolar (Sharma, 2022). Sin embargo, este estudio constata la relevancia que adquieren otros espacios de aprendizaje más allá de la escuela, para la configuración de la proyección como docentes de los/las estudiantes. En este contexto, resulta particularmente relevante la influencia de los lazos familiares en la formación. Su influencia es particularmente relevante en el caso de básica, equiparandose a la que tiene la escuela. Allí no solo se constituyen valores basales para la formación de la persona, sino que en gran medida “se enciende” la vocación y se incorpora un abanico de estrategias metodológicas incipientes y un determinado enfoque sobre los desafíos que implica la enseñanza. Si bien para el caso de educación física, la influencia del hogar es menor, sigue de todos modos siendo un factor relevante, particularmente para el caso de valores y habilidades vinculados a la inclusión. Lo cual invita a ampliar el rango de factores asociados a los saberes docentes de esta carrera, que han sido tratados en otros estudios como el esfuerzo o el liderazgo (Bernstein et al., 2013, 2021).

Los estudios realizados sobre experiencias previas a la universidad, han insistido en el desafío que estas implican para la adquisición de nuevos aprendizajes en la universidad. Se tiende a creer que estas se tensionan con los enfoques teóricos de carácter innovador en la formación inicial (Sharma, 2022). La perspectiva biográfica, asumida por este estudio, muestra que en la práctica la formación como docentes se inicia en fases previas a la universidad, de modo que los ejemplos de formadores con los que se establecen relaciones, los valores y habilidades se organizan en un cierto sentido biográfico común, que proyecta e impulsa el deseo de aprender y la búsqueda de nuevos horizontes vocacionales. Los resultados de este estudio muestran la importancia de reconocer los principales hitos que configuran la biografía de aprendizaje de los estudiantes y desafían a la formación inicial a incorporar los saberes experienciales, no solo como un conjunto de saberes discretos, sino en su real configuración biográfico-espacial, de modo de definir como la formación universitaria se vuelve un marco para su proyección y desarrollo, como construcción biográfica, no solo como conjunto de saberes aprendidos.

En este sentido y volviendo a la diferencia entre carreras, sorprende en el caso de este estudio la mayor “carga subjetiva” de las narrativas de estudiantes de pedagogía en educación física, en comparación con la educación básica. Esta no solo se aprecia en la representación de sí mismos, como individuos con mayor grado de autonomía, iniciativa y proactividad. Sino también en la densidad de la narrativa, la precisión y desarrollo de los títulos, entre otros. Los resultados de este estudio pueden constituir una invitación a los formadores de profesores de básica, para incorporar estrategias que potencien la autonomía en el desarrollo de la reflexión de las estudiantes de básica, sobre su propia experiencia, incrementando la seguridad en sus propias perspectivas para entender el aprendizaje y la enseñanza. Los resultados de este estudio se verán potenciados, una vez se incorpore el análisis de otras disciplinas pedagógicas y la incorporación de contextos institucionales o geográficos diversos, a los que se seleccionó en este caso.

Bibliografía

- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83–90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Bächler Silva, R., Meza Fernández, S., Mendoza, L. y Poblete Christie, O. G. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75–106. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Beijaard, D., Koopman, M. y Schellings, G. (2023). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 763–785). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_28
- Bernstein, E., Herman, A. M. y Lysniak, U. (2013). Beliefs of Pre-Service Teachers toward Competitive Activities and the Effect on Implementation and Planning for Physical Education Classes. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 63–79. <https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.40.4.63>
- Bernstein, E., Herman, A. M. y Lysniak, U. (2021). A longitudinal examination of preservice teachers' beliefs toward implementation of competitive activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(5), 2712–2721. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.05361>
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119–129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80–92. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>
- Blanco García, N. y Sierra Nieto, J. E. (2013). Experience as the focus of development: A proposal for the training of social pedagogues. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n28.2013>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario Granada. <https://www.researchgate.net/publication/286623877>
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Carreño, B., Micin, S. y Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario: a preliminary picture. *Cuadernos de investigación educativa*, 7(1), 29–39. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575>

- Chan, E., Keyes, D. y Ross, V. (2012). *Narrative Inquirers in the Midst of Meaning-making: Interpretive Acts of Teacher Educators*. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2012\)16](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2012)16)
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A. y Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators †. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/13598660902806316>
- Colley, H. (2009). Time in Learning Transitions Through the Lifecourse: A Feminist Perspective. En K. Ecclestone, G. Biesta, y M. Hughes (Eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse* (pp. 154–170). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203867617-17>
- Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189x032003003>
- Contreras Domingo, J. (2010a). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa.-(Investigación educativa)* (pp. 241–271). Ediciones Morata.
- Contreras Domingo, J. (2010b). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(68 (2)), 61–81. <http://hdl.handle.net/10201/122271>
- Contreras Domingo, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60–63. <https://www.researchgate.net/publication/335224252>
- Cortes, M. J. y Hirmas, T. (2016). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Estado del arte. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Crow, N. A. (1986). *The Role of Teacher Education in Teacher Socialization: A Case Study*. University of Utah.
- Cruz, S., Jimenez, D., Sun, Y., Kaiser, G. y Varas, L. (2024). Design and validation of initial diagnostic tests for preservice teachers as a tool for teacher education effectiveness. *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 392–412. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2322490>
- del Río, M. F. y Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: Expectativas del docente en formación. *Psyke (Santiago)*, 19(2), 81–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000200008>
- Eisner, E. W. y Escudero Burrows, E. (2000). Desde episteme hacia phronesis en el estudio y mejoramiento de la enseñanza. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 23–35. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48729>
- Espinosa-Valenzuela, D., Rodríguez-Garcés, C. y Padilla-Fuentes, G. (2023). Perfil

- del postulante a Pedagogía y atracción de estudiantes académicamente talentosos en un contexto de mayores incentivos a la demanda. *Revista CS*, (40), 287–311. <https://doi.org/10.18046/recs.i40.5584>
- Etxeberria, P., Alberdi, E., Eguia, I. y García, M. (2017). Análisis del rendimiento académico en relación al perfil de ingreso del alumnado e identificación de carencias formativas en materias básicas de dos grados de Ingeniería. *Formación Universitaria*, 10(4), 67–74. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400007>
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642–661. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2669>
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- García Quiroga, A., Pozo Henriquez, K., Santander Gomez, C. y Urzua Martinez, S. (2024). *Experiencias, saberes, identidad: Una propuesta didáctica para primer año de las pedagogías*. Universidad Bernardo O'Higgins. https://www.ubo.cl/wp-content/uploads/Experiencias_Saberes_Identidad.pdf
- Giaconi, V., Gómez, G., Jiménez, D., Gareca, B., Durán del Fierro, F. y Varas, M. L. (2022). Evaluación diagnóstica inicial en la formación inicial docente en Chile y su relación con contextos institucionales. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 1–16. <https://doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.4>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358–389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hizmeri-Fernandez, J. (2025). Pedagogía narrativa en la formación docente. La escritura y lectura, entre viajes y jardines. En J. Hizmeri-Fernández, S. Orozco-Martínez, y I. Silva-Peña (Eds.), *Pedagogía de la experiencia. Narrativas en la formación docente* (pp. 79–88). Octaedro. <https://www.researchgate.net/publication/404763607>
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal History-Based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Course Work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325–349. <https://doi.org/10.3102/00028312029002325>
- Hosseini Fatemi, A., Pishghadam, R., Hashemi, M. R. y Adel, S. M. R. (2013). The chronotopical nature of identity construction: Case studies of narrative identities of EFL teachers. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(4), 33–48. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.223>
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>

- Kasprisin, L. (2007). Developing Dispositions: Professional Ethic or Political Indoctrination. *Journal of Educational Controversy*, 2(2), 1. <https://mabel.wvu.edu/do/9c58d955-8f1b-4826-8c6a-e71a9a41c507>
- Korthagen, F. A. J. (2010a). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (68), 83–101. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>
- Korthagen, F. A. J. (2010b). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Kristjánsson, K. (2024). Aristotelian Practical Wisdom (Phronesis) as the Key to Professional Ethics in Teaching. *Topoi: an International Review of Philosophy*, 43(3), 1031–1042. <https://doi.org/10.1007/s11245-023-09974-7>
- Lara Subiabre, B., Pereira Berríos, R., Alvarado Toledo, P. y Muñoz Delgado, C. (2016). Reflexión de la práctica pedagógica a través de un portafolio electrónico en la formación inicial docente. En I. Cortés y C. Hirmas (Eds.), *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile* (pp. 33–55). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Liddicoat, A. J., Murray, N., Zhen, F. y Mosavian, P. (2022). Changing Practice in University English Language Teaching: The Influence of the Chronotope on Teachers' Action. *TESOL Quarterly*, 56(1), 68–99. <https://doi.org/10.1002/tesq.3026>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3645184.html>
- Mañeru Méndez, A. y Piussi, A. M. (2006). *Educación, nombre común femenino*. Octaedro Editorial. <https://octaedro.com/libro/educacion-nombre-comun-femenino>
- Manzi, J. y Santelices, M. (2018). Acceso y retención en la educación superior: Dilemas y propuestas para avanzar en equidad. *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio*, 375–412.
- Mizala, A. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Alejandra-Mizala-UdeChile-F511059.pdf>
- Muñoz González, A. y Carrasco Salazar, S. (2017). *Las experiencias previas en el proceso de aprendizaje auditivo de estudiantes universitarios de música en nivel inicial* [Memoria de título, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168442>
- OECD. (2024). *Results from TALIS 2024 - Country notes: Chile*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/chile_e31949b6-en.html
- Oliveira da Silva, F. (2020). *Narrativas (auto) biográficas da aprendizagem docente*

- no PIBID. *Temporalidades, trajetorias e constitucao identitaria*. Salvador: Eduneb
- Ozdemir, I. O. (2024). Developing Professional Identity: Narratives of Preservice Preschool Teachers. *Pedagogical Research*, 9(1), em0180. <https://doi.org/10.29333/pr/14048>
- Pajares, M. F. (1993). *Mathematics self-efficacy as a mediating mechanism on mathematics problem-solving performance: A path analysis* [Doctoral dissertation, University of Florida]. <https://www.proquest.com/openview/f56575ec3ab2190e800a022c02f47647>
- Pàmols, C. F., García, J. S. y Mateo, J. N. (2014). Del altermundialismo a la indignación: Cronotopos del activismo político juvenil en Barcelona. *Nueva Sociedad*, (251), 87–99. <https://repositori.udl.cat/bitstream/10459.1/48954/1/021207.pdf>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11–28. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132001/27466132001.pdf>
- Panes Chavarría, R. y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule*, (54), 9–34. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.9>
- Quinn, J. (2009). Rethinking ‘failed transitions’ to higher education. En K. Ecclestone, G. Biesta, y M. Hughes (Eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse* (pp. 142–153). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203867617-16>
- Riquelme-Sanderson, M. y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 273–291. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>
- Roa-Tampe, K. y Zenteno-Silva, C. (2022). Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos. *Educación y Educadores*, 25(1), e2513. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.3>
- Rodríguez-Ponce, E., Cerna, C. y Pedraja-Rejas, L. (2022). Vulnerabilidad y rendimiento académico de estudiantes de pedagogía: perspectivas desde formadores en universidades chilenas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, (6), 45–63. <https://www.redalyc.org/journal/280/28073815004/28073815004.pdf>
- Sayago Quintana, Z. B., Chacón Corzo, M. A. y Rojas de Rojas, M. E. (2018). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551–561. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13228>
- Shand, J. (2023). Professional Voices: Building Professional Identity in an Initial Teacher Education Programme. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 48(7), 1–16. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5881>
- Sharma, M. (2022). Learning to Teach: Narratives and Counter-narratives about

- Preservice Teachers. *Georgia Educational Researcher*, 19(2), 1. <https://doi.org/10.20429/ger.2022.190201>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Sugrue, C. (1997). Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225. <https://doi.org/10.1080/0261976970200302>
- Sugrue, C. (2004). Revisiting Teaching Archetypes: Identifying Dominant Shaping Influences on Student Teacher's Identities. *European Educational Research Journal*, 3(3), 583–602. <https://doi.org/10.2304/eerj.2004.3.3.4>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, (34), 203–215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n34.136>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- UNESCO. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente : afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don'T Know What to Do*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Zeichner, K. G. y Gore, Y. J. (1990). Teacher Socialization. En *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329–348). New York: MacMillan.
- Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/0260747850110101>