



Educación y Educadores

ISSN: 0123-1294

ISSN: 2027-5358

Universidad de La Sabana

Roa-Tampe, Karin; Zenteno-Silva, Catalina
Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos
Educación y Educadores, vol. 25, núm. 1, e2513, 2022, Enero-Abril
Universidad de La Sabana

DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.3>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83475413003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEH [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos

Karin Roa-Tampe

<https://orcid.org/0000-0003-3112-9088>
Universidad de los Andes, Chile
kroa@unandes.cl

Catalina Zenteno-Silva

<https://orcid.org/0000-0001-8665-1549>
Pontificia Universidad Católica de Chile,
Chile
cjzenteno@uc.cl

Resumen

La formación actual de profesores de enseñanza primaria requiere una preparación para la diversidad socioeducativa y la justicia social. Para esto, las carreras universitarias deben dialogar con las experiencias prácticas de los docentes en formación en el aula escolar, en el sentido de nutrir una reflexión y aprendizaje que eviten la creación o confirmación de estereotipos sobre sus estudiantes, sus familias o los barrios y comunidades de las que forman parte. La presente investigación, combinando aspectos cualitativos y comparativos, buscó conocer y comparar las demandas de formación de 41 estudiantes de magisterio de educación primaria de una universidad de Santiago de Chile, que asistieron a actividades prácticas en escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y otras de alto nivel socioeconómico. Los resultados y discusión ponen en evidencia la necesidad de una profesionalización reflexiva para la diversidad, que evite el arraigo de estereotipos polarizados y reduccionistas en la formación inicial docente, los cuales pueden producirse en todos los contextos socioeconómicos. Del mismo modo, problematiza la relación entre universidad y escuela en el contexto de la formación práctica de los estudiantes de magisterio.

Palabras claves (Fuente: tesauro de la Unesco)

Escuelas desfavorecidas; formación de docentes de primaria; formación preparatoria de docentes; igualdad de oportunidades educativas; oportunidades educacionales.

Recepción: 14/07/2021 | Envío a pares: 10/12/2021 | Aceptación por pares: 31/03/2022 | Aprobación: 30/05/2022

DOI: [10.5294/edu.2022.25.1.3](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.3)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Roa-Tampe, K. y Zenteno-Silva, C. (2022). Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos. *Educación y Educadores*, 25(1), e2513. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.3>

Demands for Initial Teacher Education from Schools in Different Socio-economic Contexts

Abstract

The current education of primary school teachers requires preparation for socio-educational diversity and social justice. To this end, university programs should dialogue with the practical experiences of pre-service teachers in the classroom to nurture reflection and learning that prevent the creation or confirmation of stereotypes about students, their families, or the neighborhoods and communities they are part of. Combining qualitative and comparative aspects, the present research sought to investigate the education demands of 41 future primary teachers from a university in Santiago de Chile who attended practicum activities in schools of high socio-economic vulnerability or high socio-economic level. The results and discussion highlight the need for a reflective professionalization for diversity that avoids the entrenchment of polarized and reductionist stereotypes in initial teacher education that may occur in all socio-economic contexts. Similarly, it problematizes the relationship between university and school in the context of the practical training of teachers.

Keywords(Fuente: tesauro de la Unesco)

Challenging schools; primary teacher education; initial teacher education; educational opportunities; equality in educational opportunities.

Formação inicial de professores em escolas de diferentes contextos socioeconômicos

Resumo

A formação atual de professores dos anos iniciais do ensino fundamental requer uma preparação para a diversidade socioeducativa e para a justiça social. Para isso, os cursos universitários devem dialogar com as experiências práticas dos docentes em formação na sala de aula, no sentido de nutrir uma reflexão e aprendizagem que evitem a criação ou confirmação de estereótipos sobre os seus estudantes, famílias, bairros e comunidades de que fazem parte. A presente pesquisa, combinando aspectos qualitativos e comparativos, buscou indagar as demandas de formação de 41 estudantes de magistério dos anos iniciais do ensino fundamental de uma universidade de Santiago do Chile, que participaram de atividades práticas em escolas de alta vulnerabilidade socioeconômica e outras de alto nível socioeconômico. Os resultados e a discussão colocam em evidência a necessidade de uma profissionalização reflexiva para a diversidade, que evite o enraizamento de estereótipos polarizados e reducionistas na formação inicial docente, os quais podem ser produzidos em todos os contextos socioeconômicos. Além disso, problematiza a relação entre universidade e escola no contexto da formação prática dos estudantes de magistério.

Palavras-chave (Fuente: tesouro de la Unesco)

Escolas desfavorecidas; formação de professores de ensino fundamental; formação inicial de professores; oportunidades educativas; igualdade nas oportunidades educativas.

Un desafío actual en educación escolar, en un contexto de aulas crecientemente diversas, es evitar exclusiones intrasistema que provienen de expectativas y oportunidades diferenciales postuladas para distintos grupos de estudiantes (Unesco, 2020; Valdés *et al.*, 2019). Esto es particularmente crítico en relación con niñas y niños en situación de vulnerabilidad, entendida como una situación de riesgo psicosocial y educativo. Normalmente se la asocia a mayor ausentismo, menor apoyo educativo y, en casos más extremos, extraedad, abandono o deserción, todo lo cual pone en riesgo la continuidad de su vida escolar y su capacidad de aprender a lo largo de la vida (Brunner y Ganga, 2017). En esta situación se encontraría alrededor de un 66% de los estudiantes latinoamericanos al terminar la primaria (BID, 2016). Esta realidad constituye un desafío educativo prioritario en Latinoamérica, y no solo por su amplitud cuantitativa, sino también porque existe una fuerte correlación entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus resultados académicos (Unesco, 2016). Esta condición demanda a los establecimientos comprender y comprometer esfuerzos para disminuir la vulnerabilidad socioeducativa que dependa de la interacción entre estudiantes y escuelas (Carrillo *et al.*, 2018). Asimismo, frente a esta situación se requiere un enfoque inclusivo que, si bien se entiende como un proceso sistémico y multifactorial, ubica a los docentes en posición privilegiada para apoyar a cada niña y niño; esto es, para creer que todos pueden aprender y para individualizar y calibrar metodologías y currículum educativo y proponer pedagogías relevantes, responsivas y transformadoras para sus estudiantes (Macura *et al.*, 2019; Paris y Alim, 2017).

Pese a ello, la literatura es consistente en señalar que la formación de docentes en Chile y Latinoamérica todavía dista de lo que se requiere para ejercer en escuelas con esa diversidad, incluyendo escuelas vulnerables o también llamadas “desafiantes” (Apablaza, 2014; Chapman, 2008; Unesco, 2013). Esta falencia formativa se relaciona, tras el egreso,

con mayor renuencia a trabajar en escuelas de contextos vulnerables y menor percepción de eficacia y satisfacción de los docentes al insertarse en ellos tras el egreso (Macura *et al.*, 2019). Pero, adicionalmente, se ha vinculado esta baja experticia docente con expectativas educativas limitadas en relación con estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que afecta su desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes (Del Río y Balladares, 2010; Urhahne, 2015).

La formación inicial docente es un estadio de desarrollo profesional idóneo para recibir conocimiento pedagógico y didáctico sedimentado y disponible en las universidades y es también una etapa en la que se conforman bases epistémicas para una reflexión crítica que ponga en diálogo ese conocimiento formal universitario con las creencias que los estudiantes de magisterio traen a la profesión y con la experiencia que obtienen en las escuelas en las que realizan formación práctica. Todas estas fuentes conforman premisas con las que los docentes formularán su propia profesionalidad (González y Triana, 2018; Debreli, 2016; Levi y He, 2008). Esto se debe a que el aprovechamiento curricular durante la carrera, el saber profesional que se persigue y su práctica posterior se estructuran también en torno a creencias respecto de lo que necesitan los estudiantes, sus familias y sus comunidades, entendidos estos como audiencias principales de la profesión (Smets y Jarzakowsky, 2013).

Por lo anterior, la presente investigación se propone explorar cuáles son las demandas de formación que elaboran los estudiantes de magisterio de primaria al enfrentar contextos de práctica con diversa composición. Para ello se compararon las demandas de formación entre futuros docentes que participaron en actividades prácticas en colegios de alta concentración de estudiantes considerados vulnerables, con aquellos que asistieron a colegios que reciben población con baja vulnerabilidad.

El uso de la comparación de configuraciones sociales contrastantes permite develar aspectos esen-

cialistas en la conformación de supuestos en relación con grupos y, a la vez, permite hacer patente la construcción crítica de la *no homogeneidad* en la observación que ellos hacen de los estudiantes en las escuelas a las que asisten (Quaresma *et al.*, 2018). La comparación y discusión posterior permite plantear, con un enfoque relacional de la profesionalidad, requerimientos formativos y marcos de diálogo entre escuela, estudiantes y universidad. Esto con el fin de maximizar oportunidades de aprendizaje para todos, tanto estudiantes de magisterio como alumnos en las escuelas.

Revisión conceptual y empírica

Formación inicial y creencias sobre vulnerabilidad

En relación con los estudiantes, según su origen socioeconómico, el estereotipo de configuración polar *grosso modo* sitúa a los estudiantes y sus familias en los extremos de privilegio, por un lado, y de vulnerabilidad o marginalización, en el extremo contrario (Zygmunt *et al.*, 2020). El concepto de estereotipo, en este sentido, ilumina el análisis de rasgos que los docentes pueden atribuir a los grupos no solo respecto de lo que pueden ser o hacer, sino de lo que consideran que los estudiantes “deben” aprender o demostrar en su conducta (Ellemers y Barreto, 2015).

Aunque constituye una distinción polisémica, en el contexto educacional se hace referencia a estudiantes vulnerables o desafiantes para describir una situación de desventaja, indefensión o exclusión socioeconómica originada en la familia, que actúa como factor de riesgo que se esgrime frente a la dificultad o fracaso escolar (Carrillo *et al.*, 2018). Pese a que los sistemas educativos no suelen problematizarlo, también se tiene una visión estereotipada de los estudiantes en el polo contrario: el de la ventaja social o socioeconómica. Aquí la idea de ventaja configura una expectativa respecto de ellos que puede dejar inobservadas las necesidades o habilidades

que potencien el desarrollo de esos estudiantes, pese a que esta perspectiva ha sido menos visibilizada en la literatura. Situados en ambos polos de la realidad, estos estereotipos (como idea de lo típico y distintivo de diversos grupos) pueden potenciar la construcción social de una desigualdad educativa de base bilateral, con fundamento en la cual se ofrecen oportunidades diferenciadas y siempre incompletas para unos y otros.

A partir de esta segmentación, se ha reportado que estudiantes de magisterio manifiestan actitudes positivas hacia la inclusión, pero se expresan negativamente frente a los estilos conductuales de estudiantes de grupos vulnerables (tematizándolos como “dificultades conductuales”), sus modos de socialización entre pares o con docentes o la falta de motivación por aprender (O’Toole y Burke, 2013). Asimismo, se ha reportado que en colegios de alta vulnerabilidad es más frecuente que los docentes asocien la idea de “buena enseñanza” con la formación de hábitos o modificación de problemas conductuales, por sobre las necesidades de aprendizaje, lo que puede socializarse acríticamente a los nuevos docentes en las actividades de formación práctica en las aulas escolares (Athanasios y De Oliveira, 2014). Análogamente, Sanders (2009) destaca en los docentes una visión de los padres o familias vulnerables en un horizonte compensatorio, por lo que se enfatizan carencias y desviaciones en relación con los requerimientos del sistema escolar por sobre los aportes y diversidad que contribuyen a la formación de sus hijas e hijos.

Pese a la importancia de las creencias sobre estudiantes y familias, estudios en diferentes países muestran que la docencia para la justicia social, la inclusión y la diversidad del estudiantado escasamente se incorpora a las mallas de formación del profesorado y, si lo está, es de forma heterogénea e insuficiente para los grupos llamados “vulnerables” (Liebner y Schmaltz, 2021; Ruffinelli, 2014; Venegas, 2013). Una formación más compleja al respecto acude a marcos conceptuales y experienciales, para

comprender la relación entre escolaridad, inequidad y estructura social y para habilitar a los futuros docentes en lo que toca a la incidencia y la discusión social al respecto (Um, 2019). Por otra parte, la formación inicial requiere experiencias prácticas auténticas en todos los contextos educativos presentes en la sociedad, de modo que favorezcan la reflexión crítica sobre la diversidad y el rol del magisterio, el contexto, los estereotipos y la pedagogía responsiva y su incidencia en las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Labra y Fuentealba, 2011). El objetivo en este caso es obtener comprensiones más profundas del significado de sus propias experiencias. Finalmente, aparece como relevante también integrar la dimensión de trabajo socioemocional a la formación del rol docente, tanto para influir efectivamente en su impacto sobre la motivación para el aprendizaje de los estudiantes como para comprender la propia emocionalidad y las situaciones de desafío profesional que pueden decantarse en estrés y malestar (Vaillant y Marcelo, 2021). El conflicto cognitivo se da entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática.

Una complejidad adicional que presenta el desafío de la profesionalización para la justicia educacional es que la formación profesional se produce a partir de creencias, juicios y conocimientos provenientes de diversas fuentes de socialización. Por ejemplo, Levi y He (2008) cuantificaron que 48% de esas creencias del rol provenían de la propia experiencia escolar y familiar; 15% se originaría en los cursos, lecturas y teorías expuestas en clases universitarias; y 37% en lo vivido en instancias de práctica en aulas escolares. También en relación con estas fuentes de influencia, Debreli (2016) destaca el predominio de creencias provenientes de conocimiento de “sentido común” acerca de grupos que componen la sociedad, sus roles y los factores que permiten una buena educación.

Por lo anterior, sin un abordaje adecuado se tenderían a reproducir en el rol profesional los es-

tereotipos vigentes en la cultura sobre grupos, por ejemplo, por categorías socioeconómicas. Dado que estas creencias serían factibles de una adecuada revisión crítica durante la formación del profesorado, esta reflexividad requiere ser sistemática y explícita durante la formación inicial (Debreli, 2016; Gorski y Dalton, 2020); particular importancia tendría en ello la experiencia práctica en aula durante la carrera. Al respecto, Plate y Peacock (2021) y Zygmunt *et al.* (2020) constataron la centralidad de esas instancias en la variación de creencias sobre diversidad y justicia social, siempre y cuando busquen desafiar estereotipos y empoderar el rol docente. Lo anterior señala la necesidad de una profesionalización que contribuya a que los futuros profesores se conciben gradualmente como agentes corresponsables del aprendizaje de todas las niñas y niños, entendiéndolo como una posibilidad de base compartida que permita desafiar la fragilidad socioeconómica y las expectativas que suelen asociarsele (Heikonen *et al.*, 2020; Macura *et al.*, 2019).

Para lograr ese sentido de agencia, en esa revisión crítica se requiere conceder validez a las opiniones, creencias o juicios que los estudiantes de magisterio traen o conforman durante la carrera. Así se favorece trabajar con ellos su rol como agentes, y no como sujetos de formación, reconociendo su potencial de significación y jerarquización de aprendizajes durante la carrera (Heikonen *et al.*, 2020). Esto permite, además, poner en diálogo el saber ya sedimentado que las facultades buscan proponer, con el conocimiento e interpretación que elaboran los estudiantes con ocasión de las prácticas en aula, lo que tiene un potencial dinamizador de la formación del profesorado y de la profesión misma como estructura social.

Contexto de investigación: Chile

Chile cuenta con legislación específica que reconoce el derecho de los estudiantes a recibir educación de calidad y a aprender, con independencia de condiciones o situación en que se encuentren (Ley

20.370). Adicionalmente, la Ley de Inclusión del año 2015 (Ley 20.845) señala explícitamente que el sistema educativo debe hacerse cargo de promover y respetar la diversidad cultural, religiosa y social de las familias a la hora de ofrecer educación de calidad. En este sentido, la legislación chilena compromete de manera explícita un espacio educativo integrador, respetuoso de la diversidad de situaciones o condiciones de sus estudiantes.

Consistente con lo anterior, la formación inicial de los docentes debe permitirles insertarse en el mundo laboral, tras el egreso, con capacidades y habilidades para cumplir con una función profesional acorde a estos principios. Para alcanzar tal objetivo, se recoge este requerimiento tanto en los estándares pedagógicos de formación inicial (Mineduc, 2021) como en los criterios de acreditación de la formación inicial docente (CNA, 2021), al valorar una pedagogía que integra el contexto y una formación inicial que auna formación práctica temprana, diversa y relevante.

Diseño metodológico y participantes

La investigación es de carácter cualitativo y tiene una alcance analítico y comparativo, con el objetivo general de describir demandas de formación inicial planteadas por estudiantes de pedagogía primaria para abordar actividades prácticas en establecimientos de diverso nivel de vulnerabilidad. Los objetivos específicos fueron tres: 1) describir las demandas de formación inicial de estudiantes de pedagogía primaria que realizaron prácticas en aula, que surgen de la percepción de los rasgos de los estudiantes, sus padres/familias y las comunidades circundantes a la escuela; 2) comparar las demandas formativas de estudiantes de pedagogía primaria entre quienes realizan prácticas en aula, en dos tipos de establecimiento: con alta y baja concentración de estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica; 3) sintetizar críticamente las necesidades de formación inicial planteadas por los estudiantes de magisterio que favorezcan una profesionalización docente para la justicia social.

El *universo del estudio* estuvo compuesto por todos los estudiantes (155) de Pedagogía Primaria matriculados en la carrera. De este grupo, contestaron voluntariamente el cuestionario 86 estudiantes. Finalmente, de estos 86 se seleccionaron para el estudio solo aquellos que, de acuerdo con la variable “vulnerabilidad educativa del establecimiento en que realizó la formación práctica”, realizaron prácticas en colegios de alta y muy alta concentración de alumnos vulnerables (82% o más); el otro polo estuvo compuesto por quienes asistieron a colegios que atienden población con ventaja socioeconómica o muy baja concentración de estudiantes vulnerables (hasta 12%). Con ello, 41 participantes fueron incluidos en la muestra final.

Para caracterizar el nivel de vulnerabilidad de los colegios, se utilizó el Índice de Vulnerabilidad Escolar del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (IVE-SINAE) del año 2020, elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), obtenido de las bases de datos disponibles en la página web de dicha institución (www.junaeb.cl). Se trata de un índice oficial del gobierno utilizado para la focalización de subsidios escolares, que indica el porcentaje de estudiantes que se considera que están en situación de vulnerabilidad socioeconómica, tomando en cuenta datos de encuesta de ingresos, seguro de salud, protección social y registro civil. Este índice asume la vulnerabilidad como una situación dinámica y multicausal, que aumenta el riesgo de fracaso escolar y conlleva desventaja educativa.

Los docentes en formación, que fueron asignados aleatoriamente a las escuelas, asistieron un determinado número de horas semanales, de acuerdo con el año de carrera que cursan 5 horas semanales en el año 1; 8 horas en los años 2 y 3; y 20 horas en el año 4. Su involucramiento en la instancia de práctica en sala de educación primaria (1 a 6) difiere según el año que cursan, desde una observación participante y de apoyo, en el caso de los primeros dos años, hasta llegar a una progresiva corresponsabilidad e involu-

cramiento en la docencia lectiva, en los últimos dos años de carrera.

Tabla 1. Descripción muestra de participantes

Año de carrera	Estudiantes en práctica en colegios alta vulnerabilidad	Estudiantes en práctica en colegios baja vulnerabilidad	Total
1	7	10	17
2	5	5	10
3	1	6	7
4	5	2	7
Total	18	23	41

Fuente: elaboración propia.

Método de recolección de información

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario en línea enviado a los estudiantes de Pedagogía tras terminar el periodo de prácticas del año escolar (mes de diciembre). Para acceder a él, cada estudiante recibió invitaciones vía correo electrónico (tres reenvíos) en las que se incluía un vínculo a un formulario a contestar de forma anónima. Las preguntas incluidas en este formulario se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Preguntas del cuestionario en línea

a. ¿Qué características o conductas están presentes en los estudiantes del colegio/jardín al que asistió a prácticas el segundo semestre que debieran tenerse en cuenta en la formación del profesorado que ofrece la facultad?
b. ¿Qué características o conductas están presentes en los padres/apoderados del colegio que debieran tenerse en cuenta en la formación del profesorado que ofrece la facultad?
c. ¿Qué características están presentes en la comunidad circundante al colegio (barrio, comuna) que debieran considerarse en la preparación de los futuros docentes?

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario de elaboración propia pasó por proceso de revisión de cinco expertos, todos ellos con experiencia actual o previa en dirección de carreras universitarias de formación inicial docente y en investigación.

Análisis de datos

Se utilizó una estrategia de análisis de contenido cualitativo con codificación por parte de dos analistas independientes y asistencia del software Atlas.Ti (versión 8), a partir de un libro de 32 códigos predefinidos y de dos códigos emergentes adicionales. Los códigos, orientados por la literatura empírica, se refieren principalmente a las conductas o disposiciones de los estudiantes, sus familias o comunidades, agrupándolas en polos conductuales positivos y negativos. Posteriormente, se analizó la confiabilidad intercodificadores para los principales seis campos semánticos, procedimiento con el cual se eliminó un campo semántico y sus códigos del análisis final, por no contar con confiabilidad mínima suficiente. El análisis final de los campos semánticos incluidos arrojó un índice de fiabilidad media considerado adecuado ($M(\alpha_k) = 0,83$), con valores que oscilaron entre $\alpha_k = 0,76$ y $\alpha_k = 0,96$ (según análisis de alfa de Krippendorff).

Los códigos así seleccionados fueron objeto de un tercer análisis, diferenciándolos según el grado de fuerza discursiva con que aparecen dentro de cada campo semántico, es decir, según tengan presencia fuerte (PF) o presencia débil (PD). Esta categorización se construye tanto por el número de menciones dentro del total del campo como por el grado de especificidad con que se elabora narrativamente la categoría (Ruiz, 2012). A partir de estos resultados, se compararon los contenidos discursivos de quienes asistieron a cursos de formación práctica en colegios de alta y de baja vulnerabilidad, buscando observar principales similitudes y diferencias en los temas y en la fuerza otorgada a los tópicos intragrupo y entre grupos. Con fines de orientar la discusión

posterior hacia posiciones predominantes en torno a las demandas de formación, se reportan a continuación solo los códigos que fueron utilizados con presencia fuerte y débil por los participantes. Se dejaron fuera del análisis los códigos que obtuvieron comparativamente un número muy reducido de menciones. Finalmente, se decidió presentar los resultados organizándolos de acuerdo con las demandas de formación inicial que surgen a partir de las audiencias por las que se consultó (apreciaciones acerca de los estudiantes, apoderados, familias y comunidad circundante).

Cabe destacar que las respuestas aportadas por los participantes no se entienden o relevan como sugiriendo la existencia de condiciones objetivas específicas de cada tipo de colegio. Se entienden más bien como narrativas, es decir, que expresan agencia discursiva de estos futuros docentes, al categorizar, describir y priorizar aspectos que emanan de su propia visión de mundo y que buscan ser validados por medio del uso del lenguaje, en relación con sus necesidades de sentido, de efectividad técnica y de abordaje de la complejidad emergente del contexto (Harmon *et al.*, 2015).

Resultados

Demandas de formación en cuanto a características o conductas de los estudiantes

Los docentes en formación que asistieron a colegios de alta vulnerabilidad enfatizan la necesidad de aprender a manejar conductas negativas asociadas al respeto y disciplina necesarios en la situación de aprendizaje: “Son difíciles de controlar a la hora de manejar la clase” (AV_E2°_PF)¹ o “Por ejemplo al pedirle al alumno que salga de la sala por un proble-

ma o mal comportamiento ¿qué decir?, ¿qué hacer? Por experiencia había momentos en que no sabía qué decirle o qué hacer” (AV_E 4°_PF). En la Tabla 3 se muestran las demandas mencionadas en torno a los polos positivos y negativos, con presencia tanto fuerte como débil.

Quienes estuvieron en colegios de alta vulnerabilidad destacan (con PF) la necesidad de contar con formación específica para plantear reglas y límites en la relación entre docentes y estudiantes, que permitan manejar aspectos que consideran negativos: “Hay bajo nivel de respeto a los profesores”, “creen que pueden tratarnos de tú a tú, llegando a ser irrespetuosos” (AV_E 2°_PF). Asimismo, se menciona la necesidad de aprender a promover la convivencia positiva entre estudiantes en aula y de la mediación cuando surgen problemas de sociabilidad entre pares: “tienden a tener conductas agresivas entre ellos a la hora de los recreos o en clases” (AV_E 2°_PD); “en mi práctica había una estudiante que no tenía amigos y era excluida socialmente; por lo tanto, ese tema [del matoneo] se podría reforzar en nuestra formación docente, ya que es un tema que está muy presente hoy en día en los colegios” (AV_E 4°_PD).

Por otra parte, estudiantes en práctica en colegios de baja vulnerabilidad y de alto NSE relevaban, en cambio, la falta de estrategias de motivación al aprendizaje y también destacaron (con PD) problemas de sociabilidad entre alumnos, lo que implica contar con modos específicos de sociabilidad y convivencia positiva entre los estudiantes.

Respecto a las modalidades de contención y apoyo efectivo por parte de los docentes, se aprecia una diferencia en el tipo de demandas destacadas: en colegios de alta vulnerabilidad se visibilizan falencias psicosociales (PF) y afectivas (PD) de los estudiantes; en cambio, en colegios de baja vulnerabilidad las carencias se asocian a necesidades educativas especiales que afectan el aprendizaje. La comparación se muestra en la Tabla 4.

¹ En adelante, los participantes serán identificados por las siguientes abreviaciones: AV = alta vulnerabilidad, PF = presencia fuerte, PD = presencia débil; E = estudiante y año de la carrera que cursa; AV = alta vulnerabilidad; BV = baja vulnerabilidad.

Tabla 3. Demandas de los docentes en cuanto a las características de los estudiantes

	Demandas formativas en colegios de alta vulnerabilidad		Demandas formativas en colegios de baja vulnerabilidad	
Presencia	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
Polo conductual negativo	Manejo de conductas negativas asociadas a respeto y disciplina.	Modalidades de contención y apoyo afectivo.	Estrategias de motivación al aprendizaje.	Modos de sociabilidad y convivencia positivos entre pares.
	Modalidades de contención y apoyo afectivo.	Estrategias de motivación al aprendizaje.	Modalidades de contención y apoyo afectivo.	Implementación de reglas y disciplina.
	Planteamiento de reglas y límites en la relación docente-estudiante.			
	Modos de sociabilidad y convivencia positivos entre pares.			
Polo conductual positivo	Refuerzo y promoción de estudiantes comprometidos con el aprendizaje.	Implementación de reglas y disciplina.	Atención y compromiso con el aprendizaje.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Narrativas docentes para el campo semántico “déficits o carencias personales”

	Demandas formativas de estudiantes de magisterio en colegios AV	Demandas formativas de estudiantes de magisterio en colegios BV
Modalidades de contención y apoyo afectivo	“Los alumnos se encuentran pseudovulnerables, por lo que hay que tener mucho cuidado con el trato y sobre lo que se habla con ellos; estas actitudes deberían ser enseñadas muy cautelosamente en la universidad” (AV_E 1°_PF).	“Creo que la universidad debería tener en cuenta que hay niños con NEE [necesidades educativas especiales]” (BV_E 2°_PF).
	“Se sienten solos, por lo que están muy pendientes a la atención y cariño que le entrega la profesora a cada alumno” (AV_E 2°_PD).	“Mayor atención a la diversidad; no hay suficientes ramos que enseñen cómo relacionarse y enseñar de forma efectiva en un curso con niños con diversas necesidades educativas” (BV_E 4°_PF).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los aspectos positivos de los estudiantes que debieran rescatarse en la formación del profesorado, ambos grupos coinciden en valorar (con PF) el refuerzo y promoción de estudiantes comprometidos con el aprendizaje en clases: “los estudiantes tenían una motivación por querer aprender; la mayoría estaban dispuestos a hacer sus actividades y dar la respuesta” (AV_E 2°_PF); “estaban muy interesados en aprender” (AV_E 4°_PF). Lo anterior señala que tanto la motivación como la desmotivación de los estudiantes son visibilizadas por los futuros docentes como elementos a ser priorizados en su formación.

Demandas derivadas de las características de los apoderados y familias de la comunidad escolar

Los docentes en formación que asistieron a colegios de alta y de baja vulnerabilidad mencionan la necesidad de tener experiencias de contacto con los apoderados durante la formación profesional, ya que no conocieron o no tuvieron contacto con las familias de sus estudiantes: “no compartí con apoderados” (BV_E 1°_PF); “no tuve contacto con ellos”

(BV_E 3°_PF). Este aspecto, aunque poco elaborado narrativamente, resulta de interés y se recoge posteriormente en las discusiones. Además, quienes sí tuvieron contacto con los apoderados y asistieron a escuelas de alta vulnerabilidad enfatizan en sus narrativas la falta de apoyo de los apoderados, señalando que descuidan los estudios de sus hijos y no responden o no asisten cuando el colegio les demanda que acudan; esto se traduce en la necesidad de tener diversas estrategias para la comunicación y participación de apoderados: “lamentablemente muy pocos apoderados se veían comprometidos con el colegio, por lo que el docente debe hablar constantemente con ellos para motivarlos” (AV_E 1°_PF); “algunos no iban a reuniones, no responden comunicaciones, etc.” (AV_E 2°_PF). En el mismo sentido, quienes asistieron a colegios de alto NSE destacan que “los padres no siempre se involucran mucho en el proceso de enseñanza” (BV_E 3°_PF) y “la mayoría son desinteresados” (BV_E 1°_PF).

En la Tabla 5 se organizan las demandas en torno a los polos conductuales positivo y negativo, con presencia tanto fuerte como débil:

Tabla 5. Demandas derivadas de las características de apoderados y familiares

Presencia	Alta vulnerabilidad		Baja vulnerabilidad	
	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
Polo conductual negativo	Estrategias diversificadas para comunicación y participación de apoderados.	Estrategias de negociación y resolución de conflictos con apoderados.	Estrategias diversificadas para comunicación y participación de apoderados.	—
	Demandas de experiencias de contacto con apoderados.		Demandas de experiencias de contacto con apoderados.	—

Fuente: elaboración propia.

Por último, también se destaca (con PD) la necesidad de recibir formación en estrategias de negociación y resolución de conflictos con los apoderados cuando estos hacen ver sus demandas o disgustos con el quehacer del colegio o de los docentes: “siempre le exigen más a la profesora viendo lo negativo de su trabajo” (BV_E 2°_PD) y “lo exigentes que son y que tienen que ser muy claras con ellos” (BV_E 3°_PD).

Demandas derivadas de las características del barrio o la comunidad

Respecto de este punto, los docentes en formación insertos en colegios de alta vulnerabilidad mencionan en sus narrativas (con PF) que los barrios o comunidades son poco seguros debido a la delincuencia y a la cercanía con lugares donde ocurren marchas o manifestaciones ciudadanas, lo que les exige aprender estrategias de seguridad concretas: “el barrio es bastante peligroso y hay que andar con cuidado”

(AV_E 3°_PF); “[se debe] ir con cuidado, ya que es un barrio peligroso” (AV_E 2°_PF); “el barrio no es seguro” (AV_E 2°_PF). En la Tabla 6 se muestran las demandas mencionadas en torno a los polos positivos y negativos, con presencia tanto fuerte como débil.

En esta categoría también se describe (PD) la necesidad de recibir formación que permita tener una comprensión de estresores psicosociales y vulnerabilidad socioeducativa, para entender o manejar problemas psicosociales de comunidades percibidas como vulnerables y relacionados con la violencia, el maltrato y el consumo de drogas que afectan a sus estudiantes: “las personas en la comuna, en algunos casos, son agresivas entre ellas. Por ejemplo, en la calle me ha tocado ver peleas verbales” (AV_E 2°_PF), “balacera, narcotráfico, robo con violencia, abuso, trabajo infantil” (AV_E 4°_PF) y “la droga es muy fuerte” (AV_E 2°_PF). Por su parte, los estudiantes que asistieron a colegios con baja vulnerabilidad no presentaron demandas en este sentido.

Tabla 6. Demandas derivadas de las características del barrio o de la comunidad

	Alta vulnerabilidad		Baja vulnerabilidad	
Presencia	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
Polo conductual negativo	Estrategia de securitización.	Comprensión de estresores psicosociales y vulnerabilidad socioeducativa.	–	–

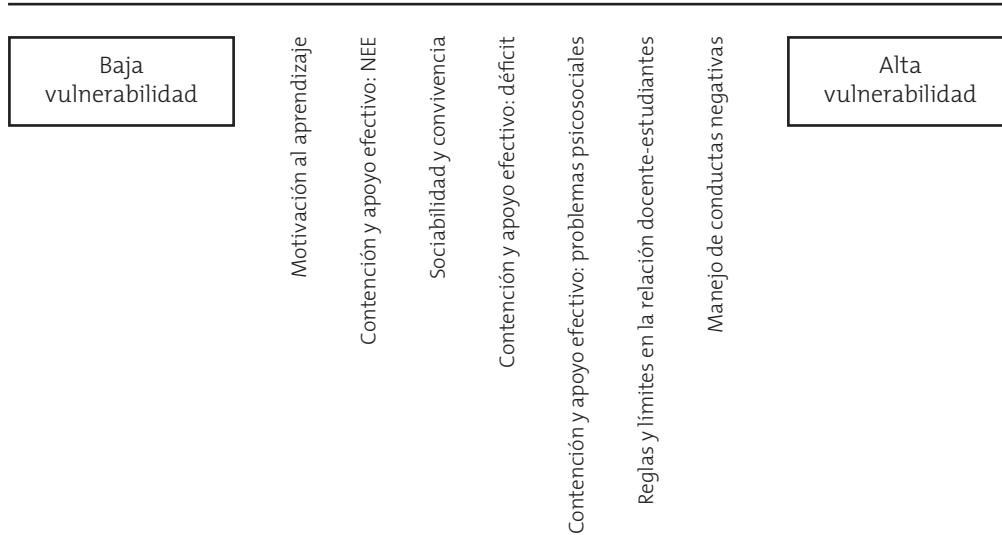
Fuente: elaboración propia.

Discusión

La discusión de los resultados se orienta a ofrecer un aporte a la literatura que revisa necesidades de formación del profesorado percibidas por

los estudiantes de magisterio de enseñanza básica, que derivan de la experiencia de asistir a actividades de formación práctica en diversos tipos de establecimientos.

Figura 1. Diferencias y similitudes en las demandas formativas, por características de los estudiantes de colegios de alta y baja vulnerabilidad



Fuente: elaboración propia.

La estructura comparativa del análisis permite observar diferencias y coincidencias en las demandas de formación percibidas en cada contexto escolar. Destaca la demanda de formación que permita comprender y lidiar con aspectos de sociabilidad negativa (indisciplina de los estudiantes, modos de sociabilidad entre pares y con los docentes) en los colegios vulnerables, aspecto que ya ha sido señalado en la literatura antes revisada (Athanasios y de Oliveira, 2014). Esto implica que los futuros docentes requieren adquirir habilidades tanto para mediar relaciones como para producir encuadres respetuosos o colaborativos.

También contrastan las demandas por aprender modos de contención y de apoyo efectivo, pero con una orientación diferente: en el caso de estudiantes en situaciones de alta vulnerabilidad, se trata de apoyo efectivo a la normalización o regulación conductual; en el caso de colegios de baja vulnerabilidad, se trata de apoyo a necesidades educativas y de motivación orientadas al aprendizaje. En relación con estos resultados, la literatura internacio-

nal revisada es concordante en cuanto a que, en contextos vulnerables, la orientación preferente de los docentes es a apoyar los déficits originados en riesgos psicosociales o en los modos de socializar (Sanders, 2009; Silva *et al.*, 2020). Pese a ello, la formación inicial debería proveer marcos de comprensión y de pedagogía que permitan sobrepasar esa tendencia, capacitando a los futuros docentes para ofrecer oportunidades significativas de aprendizaje en todos los contextos de manera apropiada. ¿Por qué ocurre esto?, ¿tiene que ver con una priorización aprendida, con la notoriedad de ciertos factores en la sala de clases o bien con la manera en que se construye el imaginario de eficacia técnica para la profesión docente en uno u otro colegio?

Frente a esto, las instituciones formadoras son responsables de promover una análisis explícito, sistemático y acucioso en relación con unas demandas que pueden descansar en estereotipos sociales ampliamente difundidos, que en el contexto de la profesión docente resultan reproductivas de desigualdad y marginación. Al dejar invisibilizados

estos aspectos a lo largo de la formación, los estereotipos limitan la profesionalización de dos modos diferentes: en la adquisición de pautas de conducta profesional con altos estándares de calidad y efectividad o agudizando conductas discriminatorias y en el contexto educativo, con lo que se reproduce la desventaja o vulnerabilidad socioeducativa. Por otra parte, tal conducta, en la práctica, limita los intereses y aspiraciones de los estudiantes y grupos estereotipados, de modo que van empobreciendo repertorios y pautas de aprendizaje y apropiación de las oportunidades educativas por parte de las mismas niñas y niños (Ellemers y Barreto, 2015).

Por otra parte, en el grupo de docentes en contextos vulnerables destacan narrativas que piden mayor formación para abordar exigencias o reclamos de los apoderados. En línea con la literatura antes revisada (Sanders, 2009), los padres muchas veces son percibidos en sus carencias o a la luz de su antagonismo con las metas del colegio, aspecto que la formación inicial debiera abarcar, para fortalecer capacidades que superen esa limitación, como son herramientas de comunicación, negociación y resolución de conflictos (Sanders, 2009). Pero también destaca que en ambos tipos de colegio y en todos los años de carrera los docentes en formación reportan carecer de oportunidades para interactuar con los padres de sus estudiantes. Por lo anterior, si son escasas las instancias donde se aprende a relacionarse profesionalmente con padres durante la formación inicial, la inserción laboral demandará un aprendizaje sin el encuadre formativo y reflexivo de la carrera, lo que aumenta la probabilidad de desencuentro y frustración en ambos actores (Pizarro *et al.*, 2013; Sanders, 2009).

Respecto de las coincidencias en las demandas de formación del profesorado percibidas en ambos tipos de colegios, destaca la necesidad de contar con herramientas para motivar a los estudiantes en todas las escuelas. Consistente con lo expuesto en la literatura revisada, los docentes encaran actualmente el desafío de introducir en su pedagogía la capaci-

dad de motivar, pero también entender la dimensión afectiva implicada y las desviaciones conductuales en relación con el rol esperado del alumno. La desmotivación por actividades de aprendizaje (con presencia fuerte en colegios de nivel socioeconómico más alto) puede entenderse como desafiando creencias preconcebidas en torno a estos grupos o bien como desafiando el sentido de eficacia, que en docentes chilenos se asocia a la función de educar o facilitar que los estudiantes aprendan (Sotomayor, 2013).

En este sentido, parece pertinente indagar, en futuras investigaciones, sobre las creencias que tienen los docentes en formación en relación con las fuentes de motivación educativa de los estudiantes de diferentes grupos sociales. Actualmente, se espera que la enseñanza misma esté concebida como una interacción pedagógica para estimular la curiosidad, el interés y la motivación de los estudiantes, sin asumir que son disposiciones precursoras que el estudiante debe traer y están dadas fuera del aula (Furrer *et al.*, 2014). La cuestión de la desmotivación percibida en los estudiantes requiere ser introducida durante la formación inicial, para que se la asuma como un fenómeno que emerge del aula misma y se dote a los docentes de herramientas pedagógicas y didácticas con las cuales puedan intervenir exitosamente en esa dimensión, si su formación se los permite (Valenzuela *et al.*, 2015).

En relación con las implicancias que tienen estos resultados para la formación del profesorado, se releva que los docentes, incluso desde el comienzo de su formación profesional, son agentes que significan su experiencia. Esto es, que elaboran creencias y percepciones y no solo las reciben, viendo su propia participación en la enseñanza al alero de los marcos de comprensión que elaboran durante la carrera en el encuadre universitario y también en el aula escolar y en el cara a cara con pares de la profesión y estudiantes.

Siendo esto así, los programas de formación inicial debieran favorecer la reflexión crítica conti-

nua en torno a la fuente y validez de sus supuestos sobre diferentes grupos, único camino para contrastarlas y modificarlas (Debreli, 2016; Gorski y Dalton, 2020). Se trata de actividades de reflexión ancladas en la práctica, en información recabada en aula y en su análisis sistemático, que contraste hipótesis iniciales con resultados, pero también aspectos intencionados con resultados obtenidos. Pero, al mismo tiempo, se trata de una reflexión ética, en relación con el rol que cabe a los docentes en el cambio y la justicia social, en este caso, en aquella que puede propiciar discriminaciones intrasistema.

En su conjunto, estos aspectos debieran ser tematizados y articulados en la alianza formativa entre escuela y universidad. Ambas instancias participan en la formación docente, aportando implícita o explícitamente premisas para la profesionalización en torno a conocimientos, creencias y prácticas. Con ello los futuros docentes pueden hacerse paulatinamente conscientes de sus sesgos de observación, con miras a la mayor eficacia docente y al mayor aprendizaje de los estudiantes, en coagencia con pares, académicos y actores de los colegios. Se espera que una revisión sistemática permita elaborar nuevas distinciones profesionalizantes dentro del expertísimo, con las que puedan observar más realidad y diversidad educativa de la que podían asumir al llegar a la universidad, y trabajar con herramientas crecientemente complejas al acercarse al egreso. Esto es lo que impregna la formación del profes-

rado de un sentido de profesionalización genuino, para ejercer una enseñanza que ofrezca a las sociedades la posibilidad de contar con personas que hayan vivido la experiencia de aprender, sin importar en qué aula estuvieron.

Conclusiones

Esta investigación permitió analizar y comparar las demandas formativas que hacen estudiantes de magisterio a partir de su participación en actividades prácticas en colegios de alta y baja vulnerabilidad. Los resultados muestran que existen diferencias en las demandas percibidas que se hacen desde unos y otros colegios, principalmente referidas a la prioridad que tiene la formación para favorecer aprendizajes en todos los estudiantes, la que se ve menos visibilizada en colegios vulnerables. Se presenta, sin embargo, similitud en la necesidad de aprender a trabajar con estudiantes con baja motivación en el aula y la demanda de una formación que facilite el contacto con padres y familias. Pese a que se trata de un estudio monocéntrico, que pudiera ser replicado o ampliado en futuras investigaciones, lo anterior señala la necesidad de propiciar una formación del magisterio que acoja estas demandas de formación de los futuros docentes y reflexione sobre ellas, para promover una profesionalización que elabore y observe la diversidad socioeducativa y permita desempeños pedagógicos intencionados, de modo que todos los estudiantes aprendan.

Referencias

Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>

Athanases, S. Z. y De Oliveira, L. C. (2014). Scaffolding versus routine support for Latina/o youth in an urban school: Tensions in building disciplinary literacy. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 263-299. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X14535328>

BID - Banco Interamericano de Desarrollo (2016). *América Latina y el Caribe en PISA 2015 en siete claves*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/pisa-2015-7claves/>

Brunner, J. J. y Ganga-Contreras, F. (2017). Vulnerabilidad educacional en América Latina: una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana. *Opción*, 33(84), 12-37.

Carrillo, E., Cívís, M., Blanch, T., Longás, E. y Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 75-94. DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944

Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880802499894>

CNA - Comisión Nacional de Acreditación (2021). Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagogia.pdf

Debreli, E. (2016). Pre-service teachers' belief sources about learning and teaching: An exploration with the consideration of the educational programmed nature. *Higher Education Studies*, 6(1), 116. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p116>

Del Río, M. F. y Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: expectativas del docente en formación. *Psyke*, 19(2), 81-90. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000200008>

Ellemers, N. y Barreto, M. (2015). Modern discrimination: How perpetrators and targets interactively perpetuate social disadvantage. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 142-146. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.04.001>

Furrer, C., Skinner, E. y Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(3), 101-123. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Gorski, P. y Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>

Harmon, D. (2016). The structure of strategic communication: Theory, measurement, and effects. [Tesis] Doctorado en Filosofía, Department of Management and Organization, University of Southern California.

Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T. y Pyhältö, K. (2020). The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603>

Junaeb – Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2020). Medición de la vulnerabilidad multidimensional del estudiante. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm>

Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro Educativo*, 19, 143-173.

Levi, B. y He, Y. (2008). *Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTS)*. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>

Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre.

Ley 20.845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 8 de junio.

Liebner, S. y Schmaltz, C. (2021). Teacher training for inclusive education in Germany: Status Quo and curricular implementation. En Goldan, J., Lambrecht, J. y Loreman, T. (eds.), *Resourcing Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education* (vol. 15, pp. 133-145). Emerald. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015011>

Macura, S., Čuk, I. y Peček, M. (2019). Beliefs of student teachers in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 55-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607660>

Mineduc (2021). Estándares para carreras de Pedagogía en Educación General Básica. Estándares pedagógicos. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>

O'Toole, C. y Burke, N. (2013). Ready, willing, and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239-253. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768451>

Plate, E. y Peacock, A. (2021). Teachers' learning in schools moving towards inclusion: Experiences from England and Germany. En Köpfer, A., Powell, J. y Zahnd, R. (eds.), *International Handbook of Inclusive Education* (pp. 423-452). Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f7okvj.26>

Paris, D. y Alim, S. (eds.) (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.

Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.03>

Quaresma, M., Abrantes, P. y Teixeira, J. (2018). Trayectorias y vivencias escolares en colegios socialmente contrastantes. *Andamios*, 15(38), 365-386. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v15i38.664>

Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 56-74. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.5>

Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sanders, M. (2009). Teachers and parents. En Saha, L. y Dworkin, A. (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 331-342). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_21

Silva-Laya, M., Angelo, N. D., García, E., Zúñiga, L. y Fernández, T. (2020). Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>

Smets, M. y Jarzabkowski, P. (2013). Reconstructing institutional complexity in practice: A relational model. *Human Relations*, 66(10). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>

Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En Ávalos, B. (ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.

Um, S. (2017). Politics of hybridity: Teaching for social justice in an era of standards-based reform. *Teaching and Teacher Education*, 81, 74-83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.011>

Unesco (2020). Early childhood development. En *Inclusion and education: All means all* (pp. 220-233). Global Education Monitoring Report 2020. [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global Education Monitoring Report 2020 - Inclusion and education - All means all %5BEN%5D.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global%20Education%20Monitoring%20Report%2020%20-%20Inclusion%20and%20education%20-%20All%20means%20all%20BEN%5D.pdf)

Unesco (2016). *Reporte técnico. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247123>

Unesco (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez-Nocetti, C. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 51-36. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>

Valdés Morales, R. A., López, V. A. y Jiménez, F. A. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2). DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 47-59.

Zygmunt, E., Cipollone K. y Tancock, S. (2020). Community-engaged teacher preparation and the development of dispositions for equity and social justice. En Papa, R. (ed.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (pp. 1299-1319). Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2>