



IMAGINARIOS SOCIALES EN TORNO AL COMPORTAMIENTO CIUDADANO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

SOCIAL IMAGINARY OF TEACHER CITIZENSHIP BEHAVIOUR: A VIEW FROM INITIAL
PREPARATION TEACHER PROGRAM

Volumen 16, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-32

Este número se publicó el 1° de enero de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21969>

Héctor Cárcamo Vásquez

Pablo Méndez Bustos

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)



IMAGINARIOS SOCIALES EN TORNO AL COMPORTAMIENTO CIUDADANO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

SOCIAL IMAGINARY OF TEACHER CITIZENSHIP BEHAVIOUR: A VIEW FROM INITIAL
PREPARATION TEACHER PROGRAM

Héctor Cárcamo Vásquez¹
Pablo Méndez Bustos²

Resumen: En este artículo se analizan los imaginarios sociales que se configuran en el ejercicio docente desde la mirada de los estudiantes de las carreras de pedagogía de una Universidad Pública de la Región del Bío-Bío en Chile. La metodología del estudio fue de carácter cualitativa, la información se recolectó mediante grupos de discusión según carreras. El análisis de contenido se sustentó en la estrategia temática con base en la semántica estructural y en la acción situación. Además, se utilizaron las dimensiones del comportamiento ciudadano docente desarrolladas y la Teoría de los Imaginarios Sociales. Dentro de los resultados relevantes se encuentra que un docente que sustenta su actuar en la ciudadanía promueve, según los estudiantes, un clima adecuado en la formación inicial; por cuanto genera desafíos y motivación extra en el desarrollo de las asignaturas. A modo de conclusión, se logra establecer que el comportamiento ciudadano docente es influido por las dimensiones teóricas, cortesía docente y praxis pedagógica; lo cual presenta una valoración positiva por parte de los estudiantes, puesto que influye la formación inicial y su quehacer docente.

Palabras clave: COMPORTAMIENTO CIUDADANO, FORMACIÓN INICIAL, DOCENTE, IMAGINARIOS SOCIALES, CHILE.

Abstract: The article shows research findings related to teachers' citizen behaviour by exploring social imaginary frames that arise in the teaching practice to the Teaching Initial Preparation at a Public University in Bio Bio Region, Chile. The study's methodology was qualitative, thus data were gathered through focus group in each preparation program and analyses were based on a structural semantics thematic strategy and situation-action. Theoretical framework is based on teacher citizenship behavior and social imaginary perspective. Among the most relevant results it is found that a teacher basing his/her action on citizenship promoter, according to students, a suitable atmosphere in the initial training since this generator extra challenges and motivation in the development of the course subjects. As a conclusion, it is stated that teacher citizenship behavior is circumscribed to theoretical dimensions, teacher politeness and teaching practice; and it is viewed as positive value by students since it impacts on the teacher initial preparation as well as the professional career.

Key words: CITIZENSHIP BEHAVIOR, INITIAL TEACHER TRAINING, TEACHER, SOCIAL IMAGINARY, CHILE.

¹ Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Sociólogo de la Universidad de Concepción, Chile; Doctor en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía de la Universidad Complutense de Madrid, España. Dirección electrónica: hcarcamo@ubiobio.cl

² Académico del Departamento de Psicología de la Universidad Católica del Maule, Chile. Psicólogo de la Universidad de Concepción, Chile; Doctor en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Dirección electrónica: pmendez@ucm.cl

Artículo recibido: 23 de febrero, 2015

Enviado a corrección: 14 de octubre, 2015

Aprobado: 9 de noviembre, 2015

1. Introducción³

La ciudadanía es un concepto que supone un vínculo directo con una de las dimensiones constitutivas de la sociedad, a saber, la política. Marshall (1998), relaciona el concepto de ciudadanía con los derechos individuales o colectivos de las personas, el investigador enfatiza su carácter jurídico a través de las categorías *ius solis* (referida al derecho vinculado con la territorialidad) y *ius sanguinis* (referida al derecho de consanguinidad). De este modo, la ciudadanía, permite visualizar que, tanto el criterio de lugar de nacimiento como el de consanguinidad sirven de fundamento para que los Estados Nacionales asuman como tarea el resguardo de los derechos de sus ciudadanos.

Las ideas anteriores han presentado importantes cambios, uno de los más relevantes se relaciona con el enfoque desnacionalizador al que se refieren autores como Bosniak, (2000) y Abu El-Haj (2009). Este enfoque aborda la ciudadanía desde la dimensión jurídica tradicional, además incluye la dimensión subjetiva que considera la forma de acceder al cumplimiento de derechos desde la particularidad de cada persona, con independencia del lugar de nacimiento y/o la consanguinidad (Cárcamo 2014, Ladson-Billings 2004).

Este estudio considerará la ciudadanía como una dimensión práctica fundamental en el proceso de formación del profesorado. Según Cárcamo (2008a y 2008b), el desarrollo de la ciudadanía es fundamental en la formación inicial basada en dos perspectivas teórico-filosóficas: la ciudadanía política y la ciudadanía social. A partir de la noción política, los y las docentes y estudiantes reconocen la importancia del cumplimiento de deberes y el respeto de derechos como los elementos constitutivos esenciales de la ciudadanía; en cambio, desde la noción social, identifican el sentido de pertenencia como el aspecto de base para la consolidación de prácticas ciudadanas en un marco institucional representado por el Estado Nación.

Otros autores señalan que las y los discentes que estudian para ser profesores establecen un estrecho vínculo entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la ciudadanía, vínculo que se desarrolla en el espacio del aula con escasa influencia de la cotidianidad del alumnado, por ejemplo, la vida familiar, participación en organizaciones sociales, entre otras, quedan ausentes (Carlsson-Peige y Lantieri, 2004).

³ Artículo derivado de los proyectos de investigación DIUBB 0845241/R financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío y el proyecto CD 1202-4, financiado por el Convenio de Desempeño Sistema Territorial de Educación (CD 1202 / MECESUP-UBB).

Asumiendo que el ser humano ópticamente depende de un sinnúmero de condiciones sociohistóricas pretéritas y presentes para existir, es inevitable reconocer que este ser humano solo se constituye como tal en estado de co-presencia, siendo fundamental la idea de la alteridad. Desde esta perspectiva, más allá de las definiciones clásicas de ciudadanía y de las clasificaciones teórico-filosóficas existentes (Reyes, Campos, Osandón, Muñoz 2013; Cárcamo 2008a) el presente artículo busca identificar el imaginario social en torno al comportamiento ciudadano docente y determinar la valoración asignada al comportamiento ciudadano de los profesores universitarios por parte de los estudiantes que cursan su proceso de formación inicial. Se utilizarán, en el análisis, cuatro dimensiones fundamentales en el ejercicio docente: 1) conciencia crítica 2) cortesía 3) orientación práctica y 4) comportamiento participativo (Regó y Pereira, 2004, p. 5).

2. Imaginarios Sociales, Ciudadanía y Comportamiento Docente

Los imaginarios sociales enfatizan la importancia de la construcción de significaciones como elemento constitutivo del ser en el mundo. Al respecto, Berger y Luckmann (2006), proponen para su aplicación y comprensión el uso de los conceptos de "universos simbólicos" y "lenguaje" como generadores de realidad. El primero se entiende como la "matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo" (Berger y Luckmann, 2006:123) contribuyendo al orden y estabilización de las subjetividades presentes en el entramado social y permitiendo al individuo situarse frente a los diversos objetos de atención de la cotidianeidad en la que deviene su existir. Por su parte, el segundo, el lenguaje, opera como herramienta para objetivar, entrega sentido al ser en la sociedad pues da paso a la construcción de realidades delimitadas temporal y espacialmente, lo cual contribuye directamente con la configuración de imaginarios sociales a partir de la comunicabilidad de la experiencia humana.

Asimismo, Baeza (2003, p. 20) plantea que los imaginarios sociales corresponden a "múltiples y variadas construcciones mentales (ideacionales) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial". Dicho de otro modo, los imaginarios sociales serían esquemas de realidad legitimada.

En la sociedad actual, el espacio escolar es el agente fundamental para la promoción y desarrollo de la ciudadanía (Korthagen 2010, Bolivar 2007, Cerda, Egaña, Magenzo, Santa Cruz y Varas, 2004) especialmente, desde una perspectiva actitudinal de co-habitabilidad y de co-presencia para la configuración del ser (Cullen, 2004).

Los imaginarios sociales asumen esta perspectiva y reconocen la representación que el estudiantado que cursan su formación inicial como profesores elaboran del comportamiento ciudadano de los docentes que intervienen en su proceso formativo. Desde esta perspectiva, las dimensiones del comportamiento docente reconocidas y definidas por Regó y Pereira (2004) corresponden a la teoría sustantiva desde la cual se interpretarán los imaginarios, en ella se asume la ciudadanía como una actitud modelada por un mundo ideacional pre-dado que se ajusta al ser ciudadano en situación de co-presencia.

La captación de esta actitud ciudadana, de este ser ciudadano en un contexto sociohistórico específico, se realizó a través las siguientes dimensiones: 1) conciencia crítica, referida a la preparación de las clases y el trabajo sistemático, programado y coherente de los contenidos y las metodologías empleadas 2) cortesía, asociada al trato directo del docente con los estudiantes en contexto de aula y oficina (esto para el caso de estudiantes de educación superior), 3) orientación práctica, en cuanto al vínculo que el y la docente establecen entre los contenidos teóricamente expuestos y la realidad contextualizada en el desempeño profesional, en síntesis, utilidad de lo abordado durante una asignatura y 4) comportamiento participativo, estrechamente relacionado con las metodologías propuestas por el y la docente para el desarrollo de la asignatura, y que promueven la participación de los estudiantes (Regó y Pereira, 2004).

Estas categorías ciudadanas que dan cuenta de comportamientos ciudadanos docentes han sido definidas como "acciones que ayudan a modelar el contexto organizacional, social y psicológico en las que las tareas formales de los agentes escolares se desarrollan" (Rego, 2000, p.202) pudiendo, con ellos se contribuye a evitar la generación y reproducción de relaciones sociales dialécticas antagónicas al interior del aula (Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo, 2013). Algunos autores han encontrado que las categorías expuestas de comportamiento ciudadano docente explican en un 70% la evaluación de desempeño general de las y los docentes en el contexto de la educación superior, y un 45% del desempeño en la enseñanza secundaria (Regó, 2000; Rego y Pereira, 2004; Rego, Pereira y Fernández, 2007). Además, estas cuatro categorías comportamentales, de acuerdo con los hallazgos comunicados por Regó y Pereira (2004), permiten establecer un vínculo

teórico conceptual entre la ciudadanía organizativa, definida por Organ (1997) como comportamientos beneficiosos para la organización (asumidos inicialmente como comportamientos extra-rol) y la ciudadanía docente, situada en el aula, vinculada directamente con la relación docente-estudiante.

En relación con los elementos expuestos en los párrafos precedentes, surgen las siguientes preguntas orientadoras: ¿De qué modo se configuran los imaginarios que posee el alumnado que cursan su formación inicial docente respecto del comportamiento ciudadano de su profesores?, ¿Cómo se expresan discursivamente estos imaginarios respecto del comportamiento ciudadano de los académicos que participan en la formación inicial docente?

3. Materiales y Métodos

Se utilizó la metodología empírica cualitativa de estudios de casos, de tipo descriptivo no estructurado basado en el paradigma comprensivo interpretativo. Los informantes fueron estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Educación General Básica quienes cursaban su formación inicial docente en una Universidad Pública Regional del Sur de Chile.

La recolección de datos se realizó a través de grupos de discusión. La representatividad estructural en la selección de los sujetos participantes consideró los siguientes criterios de inclusión: cohorte de ingreso, rendimiento académico y sexo. La Estrategia de Análisis se basó en las categorías apriorísticas del comportamiento ciudadano del y la docente (comportamiento participativo, orientación práctica, conciencia crítica y cortesía), y la valoración del comportamiento ciudadano docente por parte de los y las estudiantes.

El análisis del discurso construido por los informantes en los grupos de discusión se desarrolló desde el modelo de análisis semántico estructural propuesto por Martinic (2006), el modelo de análisis de acción-situación de Merlino (2012) y la estrategia de análisis temático u horizontal de Baeza (2002).

El procedimiento analítico consideró las siguientes etapas:

- a) Se estableció una agrupación inicial de este material según tipo de informante (especialidad) y sobre la base de esta agrupación/separación se efectuó una lectura analítica de cada una de los grupos de discusión realizados a partir de algunas categorías apriorísticas, de tipo teórico-conceptual, tales como: 1) conciencia crítica,

- 2) cortesía, 3) orientación práctica, y, 4) comportamiento participativo. Se llevó a cabo, de manera simultánea, una nueva clasificación del material discursivo según estas categorías apriorísticas.
- b) Luego se desarrolló una codificación abierta de dicho material, la cual dio como resultado un conjunto de categorías emergentes que llevaron a nuevas clasificaciones y re-orientaron el análisis hacia la noción de externalización de responsabilidades.
- c) Finalmente, se realizó un análisis integrado del corpus discursivo de acuerdo con el tipo de informante siguiendo las categorías apriorísticas y las categorías emergentes que englobaron los códigos iniciales y de tipo horizontal, esto con el fin de poder construir categorías teóricas más generales de tipo teórico. Sobre la base del análisis integrado se elaboraron estructuras de significación en las cuales se expresan el actor de referencia (A.R.) en tanto que objeto de enunciación. De este modo, cuando en la figura que representa las estructuras semánticas aparece A.R. estudiante/docente, es porque el discurso está referido a ambos agentes; cuando aparece A.R. estudiantes, es porque en el discurso generado aluden a sí mismos en tanto que estudiantes que cursan la formación inicial docente; finalmente, cuando aparece A.R. docentes, es porque el discurso que da pie a la elaboración de dicha estructura semántica considera como objeto de enunciación la acción de los docentes. En síntesis, el agente de referencia (A.R.) corresponde al objeto de atención sobre el cual se establece el eje semántico y la respectiva valoración asignada por los sujetos en los discursos analizados.

Para resguardar la calidad del proceso de investigación se consideraron los siguientes criterios: 1) Credibilidad, por medio de la triangulación de las estructuras semánticas entre investigadores del equipo y la revisión del reporte por parte de evaluadores externos. 2) Confirmabilidad, por medio de la consulta de pares respecto del análisis realizado a partir de la información producida por medio de los grupos de discusión y la devolución de los análisis preliminares entre los participantes.

4. Presentación y discusión de resultados:

Los resultados derivados del análisis de los grupos de discusión se organizaron en función de 5 categorías generales, de las que se desprenden 12 subcategorías de tipo emergente. Cada una de las citas que se exponen en la presentación de resultados

corresponden a fragmentos de discursos generados por el alumnado en el marco de los grupos de discusión efectuados durante el desarrollo de la investigación.

4.1 Comportamiento participativo

Esta categoría se relaciona con las metodologías propuestas por el profesorado para el desarrollo de la asignatura. Desde los grupos de discusión se obtienen las sub-categorías: definición de comportamiento participativo, actitud de estudiantes, práctica docente, promoción de participación en el aula y formación del docente. Estas sub-categorías permiten comprender la forma en que el estudiantado configura el concepto de comportamiento participativo.

4.1.1 Definición de comportamiento participativo

"...que los profesores tengan interés de unirse a nosotros y partir como para el mismo lado entonces comparte con nosotros y a la vez participa en actividades con nosotros..."

"...llegar al objetivo pero de una manera que a todos les resulte más fácil, que no sea tan impositivo..."

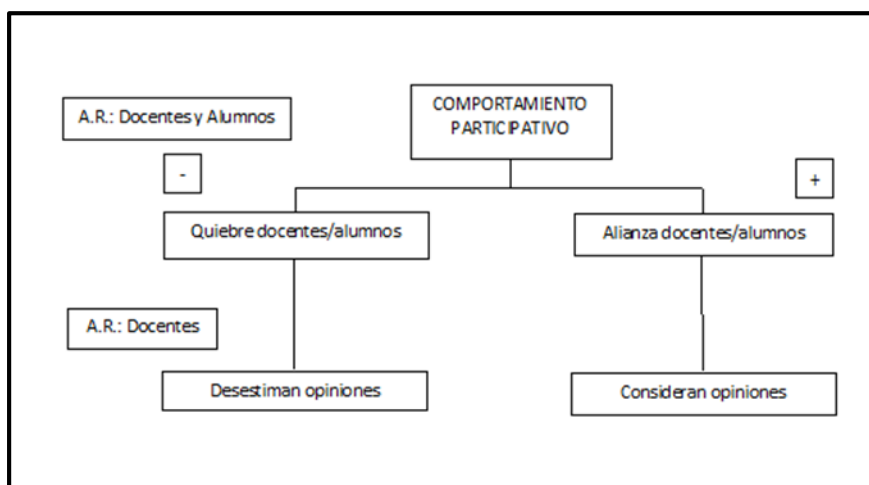
"...donde cada uno vaya dando sus propias opiniones..."

"...como una relación en que todos opinan, en la que todos están involucrados en el asunto..."

"Como una manera de trabajar e interactuar con algún par, algún amigo, compañero"

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía)

Figura 1: Estructura de significación respecto del comportamiento participativo



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

Mediante la consideración de los elementos expuestos gráficamente en la figura 1, el comportamiento participativo es definido en función de dos dimensiones de base, sin dependencia jerárquica. El primero, compromiso biestamental en el que los agentes de referencia corresponden tanto a los académicos como a los estudiantes. De acuerdo con los estudiantes se definiría en función del compromiso que ambos agentes asumen en favor del desarrollo de la formación inicial docente. El segundo, alude a la consideración de las opiniones vertidas por los estudiantes en el contexto del aula. En este elemento, destaca la necesidad sentida de los y las estudiantes por ser actores activos de su formación, con lo cual se apela a la valoración del aula como un espacio de reciprocidad junto al docente.

Ambas dimensiones (compromiso biestamental y consideración de las opiniones vertidas) son valoradas positivamente. Así, el modelamiento de la definición de comportamiento participativo se basa en los aspectos individualizados en los párrafos precedentes y sugiere la necesidad de considerar el *habitus* de los alumnos con el fin de reducir o evitar la configuración de relaciones dialécticas antagónicas que pueden originarse tanto al interior del aula como fuera de ella. Prestar la debida atención al potencial antagonismo entre docentes y estudiantes es crucial a la hora de fomentar el desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado en todos sus ámbitos (saber, saber ser, saber estar). En caso contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto en el que se forman como maestros se vería obstaculizado, así como también en el contexto mismo en el que les corresponda dar inicio a su propia carrera docente, tal como nos lo indican Muñoz *et al.* (2013).

4.1.2 Actitud de estudiantes

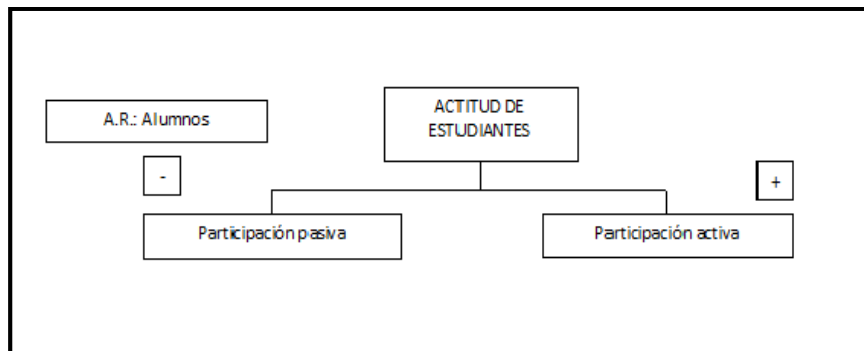
"...igual que cuando los profesores llegan con esa idea del constructivismo nosotros tampoco no participamos mucho. Es que estamos como muy apegados a lo tradicional, estamos acostumbrados a no valorar mucho la estrategia..."

"...yo, por ejemplo, soy súper receptiva. Muy pocas veces doy mi opinión porque así fui siempre, entonces yo no tengo la costumbre de andar diciendo: "no profesor, yo encuentro que no es así siempre". Me quedo ahí sin dar opinión, a lo mejor es porque uno -no ahora si yo digo uno como profesor- quizás tampoco no da el tiempo a los niños para que den su opinión, o hacerlos pensar de ciertas cosas y que logren dar su opinión..."

"...somos al final como máquinas que estamos asumiendo todo, estamos recibiendo, recibiendo. Somos como personas que necesitamos espacios para conversar, espacios para reflexionar un poco, espacios para reflexionar, para la crítica. Quizás también es culpa nuestra, que no lo generamos... entonces tenemos también que ver nuestra responsabilidad..."

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía).

Figura 2: Estructura de significación respecto de la actitud de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

Vinculado con los elementos constitutivos de la definición de comportamiento participativo, la actitud de los estudiantes frente el desempeño docente es relevante. A este respecto, se observa que independientemente de la innovación de la práctica pedagógica –

por parte del docente- la actitud del estudiante promedio se caracteriza por su pasividad receptiva (ver figura 2).

Lo expuesto es de gran relevancia, toda vez que, a diferencia de lo que se aprecia en investigaciones desarrolladas por Poveda, Jociles y Franzé (2014, 2009) en las que se destaca la supremacía de un proceso de externalización de responsabilidades en lo relativo al *performance* educativo, en el contexto de esta investigación, el alumnado que cursan su formación inicial docente asumen la responsabilidad de la pasividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que acontece en el aula.

Este desafío de tipo actitudinal estaría relacionado con la proyección de su trayectoria docente, por medio de la cual se sitúan como profesores en ejercicio. Wolcott (1993) y Eddy (1993) señalan que los estudiantes de pedagogía adoptan tempranamente rasgos de identidad profesional que les remite a su rol como profesor en un contexto burocrático representado por la escuela.

4.1.3 Práctica docente

"...por lo general hay algunos que entran a la sala comienza a pasar su materia y los estudiantes, nosotros no opinamos no participamos mucho..."

"...tratan de llevarlo al constructivismo, pero al final terminan haciendo lo mismo de antes, lo más clásico..."

"...yo agregaría acá a la malla una didáctica para todas las asignaturas, pero una didáctica acorde a los tiempos de ahora. Que tenga tecnología, que tenga realmente nuevas formas, ¡que se yo! Es que la didáctica al final la hacemos nosotros planificando, haciendo un didáctico que nosotros creemos puede funcionar. Entonces, obviamente, vamos a seguir reconociendo lo mismo. Es obvio, porque nadie se va a preocupar en buscar un libro que hable de didáctica de la matemática y tratar desde ahí sacar otro modelo, no sacar lo más fácil y hacer una guía."

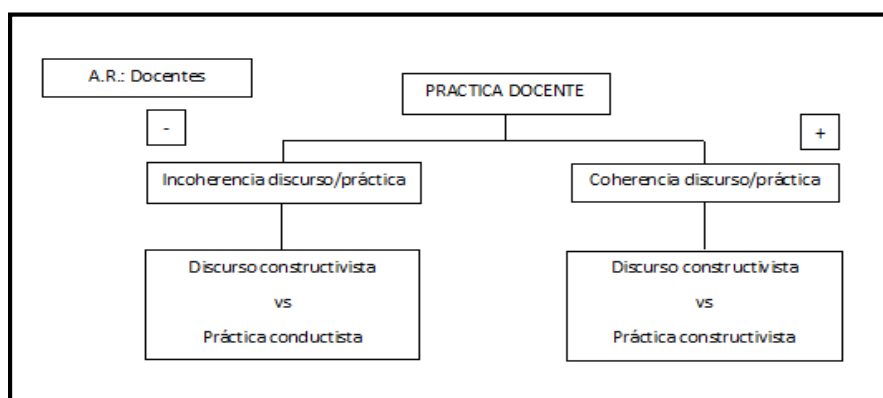
"...por ejemplo, en didáctica como que nos enseñan a hacer. Nos dan metodologías y estrategias. En cambio, en los ramos de historia son como... ya

haga esto y eso y nada más... nada de metodologías, nada de estrategias didácticas, nada de nada"

"...el profesor es el que expone y nosotros somos los receptores. Cierto. Hay un pequeño dialogo y participación mínima... pero se continúa con lo mismo de siempre"

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía).

Figura 3: Estructura de significación respecto de la práctica docente



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

En el análisis de la figura 3, se aprecia que el alumnado reconoce una regular inconsistencia entre el discurso promovido por la mayoría de los docentes respecto a la importancia de prácticas pedagógicas sustentadas en el constructivismo, de modo que predominan predominando las concepciones tradicionales de carácter academicista centradas en clases magistrales. En tal sentido, es posible reconocer un correlato con los hallazgos obtenidos en otros contextos, los que se van modelando sobre la base de un actuar/hablar/pensar como si los contenidos educativos estuvieran ahí, predefinidos, motivo por el cual el profesorado tiene como función facilitar el canal para que esos contenidos les lleguen al alumnado (Cárcamo, 2013), distante a los fundamentos constructivistas, manteniendo una concepción tradicional de la enseñanza basadas en lógicas de transmisión-adquisición. Esta situación pone en evidencia la preeminencia de prenociones que orientan los imaginarios de los futuros profesores desde una concepción clásica vestida de ropajes nuevos (Pozo, 1996).

4.1.4 Promoción de participación en el aula

"...hay algunos profesores que tratan de trabajar la conciencia crítica en el momento de generar opiniones, pero si uno dice lo contrario a lo que ellos esperan no son muy válidas porque estamos diciendo lo contrario a lo que ellos piensan. Es como que ellos tienen ideas tan fijas que cuando uno llega a opinar y quiere decir algo está malo porque no es lo que ellos opinan. Como que no coincide con lo que ellos están pensando, o con su formación, o con las ideas que ellos tienen creadas..."

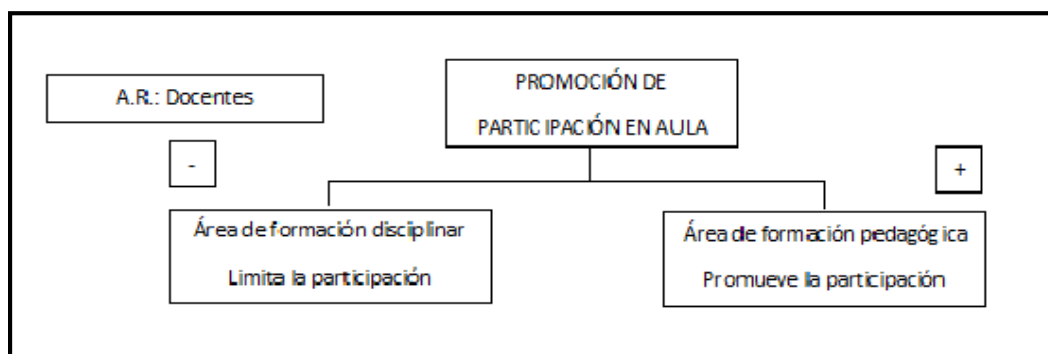
"...están aquellos que si nos hacen participar, pero siempre tengo la sensación de que siempre es como hasta cierto punto. Siempre queda la sensación de que hacen la división, de que ellos son profesores y nosotros alumnos. No interactuamos, no hay una participación mutua..."

"...ellos están con la mentalidad de que llegan a su clase, dan su magistral cátedra y luego se van. En cambio, yo he visto más por el lado de lo profesional pedagógico, de los profesores de las áreas de educación, que tratan de establecer algo más participativo por parte de los alumnos..."

"Un ambiente, que se contextualice, que tengan confianza entre ellos, sin confianza no se puede trabajar...mientras un profesor no se actualice y cambie ese chip, es difícil que le de esta instancia para el comportamiento participativo. No que él sea el único que llegue el a su clase y los alumnos escuchen lo que él se ponga a hablar en la clase no; sino que dar las instancias para interactuar, opinar, o a lo mejor dándonos la responsabilidad de hacer algo durante la clase."

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía).

Figura 4: Estructura de significación respecto de la promoción de la participación en el aula



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

La participación en el aula desde la perspectiva del estudiantado adquiere gran importancia en todas las áreas de su formación inicial docente. No obstante, es posible reconocer una mirada fragmentada de dicho proceso si se establece una diferenciación entre el área disciplinar y el área pedagógica (Cárcamo, 2015; Vivanco, Bravo, Torres, Cárcamo, 2010). Esta distinción, se expresa a partir de una lógica sostenida en un eje de presencia-ausencia. De este modo, el alumnado sostiene que la promoción de la participación en el aula se da, fundamentalmente, en las asignaturas de formación pedagógica más que en las de tipo disciplinar, tal como se representa gráficamente en la figura 4.

De acuerdo con el alumnado, la generación de instancias de participación por parte de aquellos docentes que se desempeñan en el área de la formación pedagógica, queda vinculada con instancias de diálogo entre los docentes y los estudiantes. Pese a lo anterior, se pone de manifiesto que dicha participación es solo de tipo nominal. Los docentes plantean la invitación al diálogo pero cuando este se comienza a desarrollar de forma fluida, sin sintonizar necesariamente con los planteamientos emanados por ellos, intervienen con el fin de establecer diferenciaciones entre los interlocutores.

Para los estudiantes esta diferenciación es considerada una estrategia de los docentes para mantener las distancias y hacer notar el diferencial de capital cultural acumulado. Así, esta estrategia debilita el sustrato del diálogo, pues para dialogar se requiere de igualdad (Bauman, 2013). Este imaginario, en torno a la participación en el aula, está modelado por los recursos que los docentes movilizan para la acción en tanto que sujeto experto (Lahire, 2004).

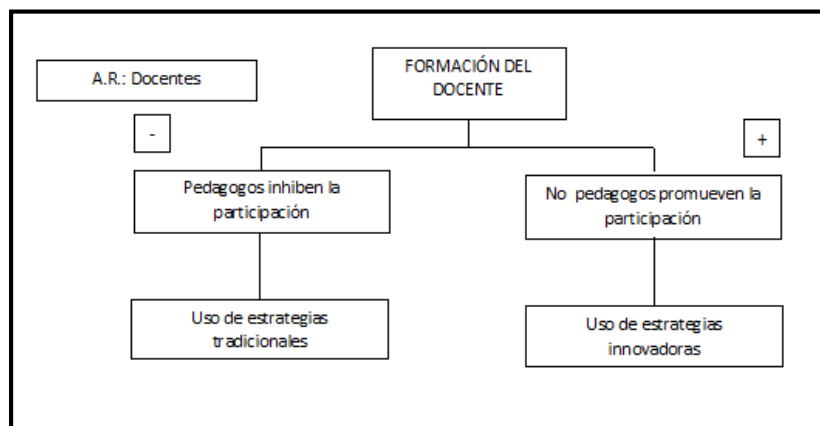
4.1.5 Formación del docente

"...la mayoría de los profesores de profesión son los que más nos hacen trabajar de forma tradicional. En cambio, los que no son profesores; como por ejemplo, psicólogos sociólogos, son los que nos hacen más trabajos desde el constructivismo..."

"...muchos profesores son como ¡EL profesor! y nosotros vamos a la cátedra y lo admiramos a él y es muy genial pero no se da la instancia para conversar..."

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía)

Figura 5: Estructura de significación respecto de la formación del docente que interviene en la formación inicial docente



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

La diferenciación establecida entre docentes y pedagogos, tal como se expresa en la figura 5, se sostiene en función de la formación de pre grado que ha obtenido el docente.

En el proceso de formación inicial docente, los estudiantes trabajan con tres tipos de asignaturas. La primera, de carácter general, proveniente de áreas disciplinarias de las ciencias sociales y humanidades (sociología, antropología, psicología, filosofía); la segunda, de naturaleza pedagógica y, finalmente, aquellas de formación disciplinar. Por su parte, las asignaturas pedagógicas y disciplinares son desarrolladas por docentes cuya formación inicial es la pedagogía, por tanto son profesores de diversas áreas, por ejemplo: profesores de historia y geografía, profesores de matemáticas, profesores de lenguaje y comunicación, profesores de ciencias naturales, profesores de educación general básica y profesores de inglés.

En este escenario, llama la atención que los estudiantes reconozcan que son, precisamente, los docentes no 'pedagogos' los que promueven mayoritariamente la participación en las aulas por medio de estrategias participativas y que aquellos docentes de formación pedagógica operan con estrategias de carácter tradicional, dicha situación puede explicarse por la persistencia de lógicas conductistas. Aunque se manifiesta la importancia de orientar la praxis pedagógica desde el paradigma constructivista, la intención queda situada en el plano discursivo y no en la práctica de los agentes (Martín y Coll, 2003), tal como lo afirma el alumnado que cursa su formación inicial docente respecto al quehacer de sus docentes.

4.2 Orientación práctica

Se refiere al vínculo que el docente establece entre los contenidos teóricamente expuestos y la realidad contextualizada en el desempeño profesional, en síntesis, utilidad de lo abordado durante una asignatura. En este contexto es importante considerar que la construcción imaginaria que se tiene de la realidad no necesariamente coincide con el contexto de desempeño profesional que le corresponderá a los egresados. La orientación práctica aparece como uno de los elementos de preocupación por parte del alumnado que cursa su formación inicial docente, pues se percibe un quiebre entre la realidad a la que hacen referencia los académicos y la manifestación empírica de dicha realidad en el contexto del aula.

4.2.1 Desafíos del ejercicio docente

"Poco nos queda aquí en la universidad, necesitamos trabajar más actualizadamente, incorporar nuevas tecnologías, todo lo que se está pidiendo ahora. Nosotros vamos a salir este año, vamos a ser el próximo año profesores y lo vamos a hacer igual que los otros profesores, no se va a notar la diferencia. Eso me preocupa, eso en realidad, porque uno llega a la escuela a usar una pizarra todos los días sin saber nada más. La profesora de mi práctica me dijo que no podía usar solo pizarra. Eso fue todo lo que ocupé porque no sé ocupar todo lo demás, como la pizarra digital por ejemplo, así que a seguir con las típicas cartulinas y cosas que ya pasaron."

"Claro, entonces llega un minuto en el que una está histérica porque el segundo semestre nos toca la pre-práctica y yo no sé cómo voy a enfrentarme a todos los

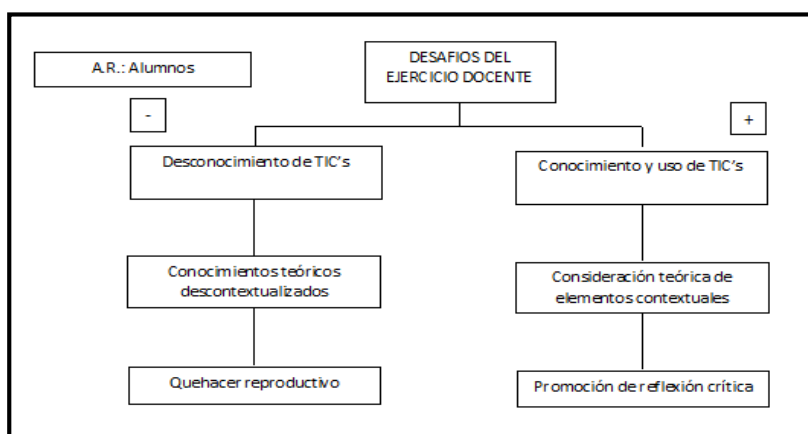
alumnos, si en realidad no sé planificar bien, no sé cómo llamar las estrategias, nunca he estado con un curso que no sea de la universidad, cómo voy a controlarlos si no van a escuchar, yo estoy aterra”.

“...tocándome el caso hipotético de que me toca un técnico profesional. Los alumnos me van a decir cosas como: a mí de que me sirve la historia si voy a salir con un título’, ‘para que me sirve si no la voy a aplicar’. Ahí uno tiene que volver a retomar cómo voy a hacer clase, cómo voy a incentivar a esos alumnos a que me pongan atención y logren entender la historia, si les va a servir en su vida, aunque sean eléctricos. Es complicado, complicado el tema”.

“...trabajar cierta formación teórica, pero con una formación práctica de primero que fuera combinando en el mismo momento en que se van entregando los contenidos de teoría. Por ejemplo, si van a enseñar historia antigua, que en el mismo momento se te enseñe la didáctica de la historia antigua. Que te enseñen cómo tratar el contenido para entregárselo a los alumnos...”

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía)

Figura 6: Estructura de significación respecto de los desafíos del ejercicio profesional una vez iniciada su carrera docente



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

El discurso del estudiantado permite generar una estructura de significación paralela, tal como queda expresado en la figura 6. En esta estructura se pone en evidencia la presencia de tres elementos centrales.

El primero, alude al conocimiento y uso adecuado de las TIC. A este respecto cabe señalar que el imaginario en torno a la innovación queda restringido exclusivamente al ámbito del uso de las tecnologías, invisibilizándose la noción de creatividad. De este modo, el estudiantado plantea que lo 'viejo' (/pasado) como el uso de las cartulinas, el papelógrafo es inadecuado, a diferencia del uso de dispositivos como las presentaciones digitales a través de un proyector y la pizarra digital, que se constituye en lo adecuado. De este modo, los dispositivos tecnológicos definen una propuesta innovadora y creativa de la praxis pedagógica. Esta situación viene a graficar el predominio de la inclinación hacia el pragmatismo pedagógico al que alude Dubet (2008) donde se privilegiaría el cómo enseñar antes que el qué enseñar.

El segundo elemento expresa la necesidad de integrar aspectos teóricos recibidos en las aulas universitarias con la realidad en la que les tocará desarrollar su profesión. El estudiantado reconoce la diversidad de contextos a los que potencialmente se pueden enfrentar, tanto por el tipo de administración del establecimiento educacional (público/privado) como por el tipo de programa (técnico/científico humanista). En cualquier caso, el desafío visualizado está centrado en la motivación del alumnado. Tal como se ha documentado en otras investigaciones, (Espinoza, Castillo, González, Loyola y Santa Cruz 2014; Román, 2009) la desmotivación se ha constituido en uno de los problemas más relevantes a los que se ha debido enfrentar el profesorado en los últimos años, situación que explicaría la importancia de estos aspectos en el imaginario de los futuros profesores.

Por último, la necesidad de asumir como práctica cotidiana la reflexión crítica de su quehacer pedagógico es otro de los elementos que aparecen en el discurso. La reflexión a la que aluden está orientada a evitar reproducir modelos que dificultan la consecución de los objetivos de aprendizaje definidos desde la Institucionalidad Educativa. En consecuencia, es una acción reflexiva más próxima a una lógica funcional que se centra en alcanzar los objetivos de naturaleza escolar, a diferencia de lo propuesto por autores tales como Avalos (2007), Giroux (1990), Shon (1987), quienes sostienen que todo profesional de la educación debe desarrollar una práctica reflexiva cuyo impacto traspase la esfera de lo escolar.

4.2.2 Saber práctico contextualizado/descontextualizado

"Ha habido profesores que asocian la materia con la realidad, hay otros que se van demasiado a cómo era antes, y hacen prácticas que ya no se hacen ahora. O se van a lo muy extremo, ya de antaño, que ya no se usan."

"Por ejemplo, acá todos los profesores nos dicen que cuando lleguemos a la escuela no nos encontraremos con todo el material tecnológico, que solo nos darán una pizarras. Pero cuando llego a la escuela la profesora (supervisora de práctica) me dice que tengo todo lo que quiero para hacer mi clase, y qué pasa, que no sabemos usarla, no sabemos usarla. Entonces de qué estamos hablando, seguimos atrasados."

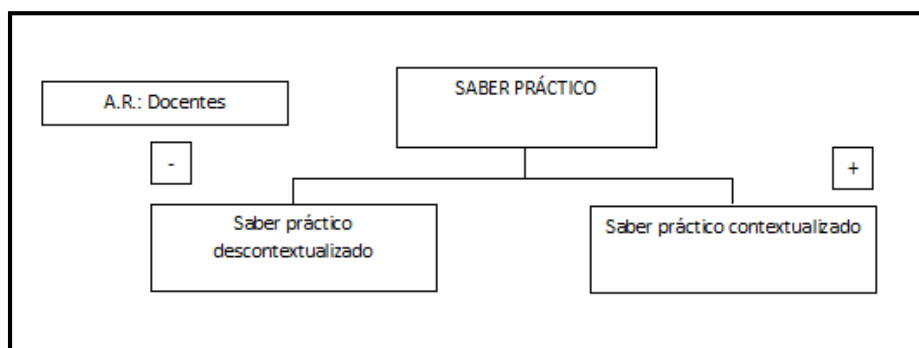
"Como que cada profesor organiza su propia realidad de acuerdo a la asignatura que hace y de acuerdo a su propia propia experiencia y tratan de hacernos esa realidad. Pero hay muchas veces que esa realidad ya pasó."

"...creo que la primera crítica que se ha hecho a lo largo de la carrera es que como que no nos aterrizan a nosotros a la realidad. Llegan y nos entregan contenidos. Llegan y nos entregan contenidos y dicen que miremos unos prácticos (guías) porque a los niños les va a servir estas estrategias de enseñanza. Nosotros decimos pero si somos realistas eso ya no sirve. O sea, tenemos que ponernos en el caso de como son los alumnos, el contexto que ellos tienen, la realidad social, no nos va a servir todas las estrategias que ellos nos digan. A lo mejor puede servir para un curso pero no para otro. Entonces a lo largo de la carrera como que nos dicen, esto se les hace a los de la enseñanza media, pero no nos aterrizan realmente a la realidad".

"En nuestra formación está la distancia entre la teoría y la práctica, no hay una unión. Entonces nosotros primero pasamos la universidad acumulando conocimientos, acumulador y nada más".

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía)

Figura 7: Estructura de significación respecto al saber práctico



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

La figura 7 enfatiza dos aspectos fundamentales. El primero corresponde a las TIC; si bien, curricularmente, las carreras de pedagogía tienen una asignatura orientada a generar competencias básicas de las TIC, los estudiantes afirman que esta debería ser más profunda y vinculada con las tecnologías existentes, en tal sentido, surge como prioridad una adecuación curricular. El segundo, referido a la práctica y discurso de los docentes. De acuerdo con los alumnos, la imagen de realidad que proyectan los profesores respecto a la escuela no coincide con la realidad que a ellos les corresponde vivir en las prácticas. Esta situación obedece a dos motivos, el primero es de tipo generacional, muchos de los docentes transmiten lo que les correspondió vivir en su ejercicio pedagógico, distante con la realidad de las escuelas actuales. El segundo, corresponde a la experiencia docente, para el alumnado muchos de los docentes no han tenido experiencia de aula en escuelas, situación que los lleva a transmitir una realidad imaginada desde su propia perspectiva.

El imaginario del estudiantado en torno al saber práctico contextualizado se levanta como una demanda hacia el personal docente que interviene en su proceso de formación inicial influenciado por el discurso constructivista que ha permeado transversalmente la educación escolar, las formas en que se generan los aprendizajes significativos en el estudiantado está mediado fuertemente por el sentido que tanto los conocimientos como las acciones tienen en relación con la vida cotidiana de los sujetos (Martín y Coll, 2003; Marchesi, 2000; Pozo, 1996).

4.3 Conciencia crítica

Alude a la preparación de las clases y el trabajo sistemático, programado y coherente de los contenidos y las metodologías empleadas.

4.3.1 Procedimiento evaluativo

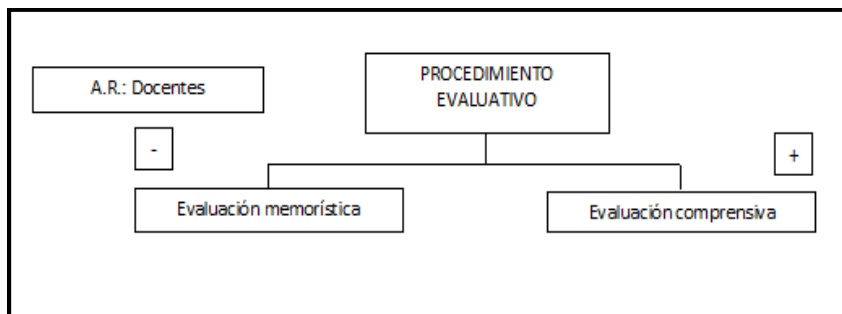
"En los certámenes que son de reflexión si uno escribe como el profesor pensaba estaba malo entonces para responder el certamen teníamos que tratar de pensar como él o memorizar..."

"El caso de un profesor, aunque en momentos le gustaba comentar y hablar de la materia, pero eso era en el momento porque después, cuando había que dar el certamen, teníamos que responder como él pensaba..."

"Yo encuentro a varios profesores bastante 'chanta'⁴ por decirlo de alguna forma porque son puros discursos y al final cuando hay que evaluar, evalúan materia de memoria..."

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía)

Figura 8: Estructura de significación respecto de la praxis evaluativa



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

Un elemento constitutivo de la conciencia crítica es la praxis evaluativa que las y los docentes utilizan. Tal como puede apreciarse en la figura 8, el alumnado valora de forma negativa el hecho de que algunos de los docentes evalúen los contenidos de memoria, se refiere una evaluación centrada en la comprensión de los contenidos. Probablemente, esta valoración está vinculada con el discurso pedagógico de carácter institucional que ha permeado la formación inicial del profesorado en el contexto occidental, por medio del cual se releva la importancia de llevar a cabo un cambio paradigmático basado en el

⁴ Referido a persona de poca credibilidad.

constructivismo, corriente en la cual el proceso evaluativo está sustentado en la comprensión y apropiación de los conocimientos más que en la repetición, tal como es abordado desde el paradigma conductista⁵.

4.3.2 Preparación de clases e Idoneidad docente

"Viene un profesor de matemática que viene a clase, entrega su guía. El que sabe se salva y el que no, se reprobó la asignatura y listo".

"Hay muchos profesores que hacen historia que nunca han hecho clase en un colegio y nunca han tenido didáctica y nos hacen a nosotros didáctica. A nosotros nos hacen didáctica profesores de historia que nunca han tenido didáctica nunca han estado en una escuela trabajando con niños chicos."

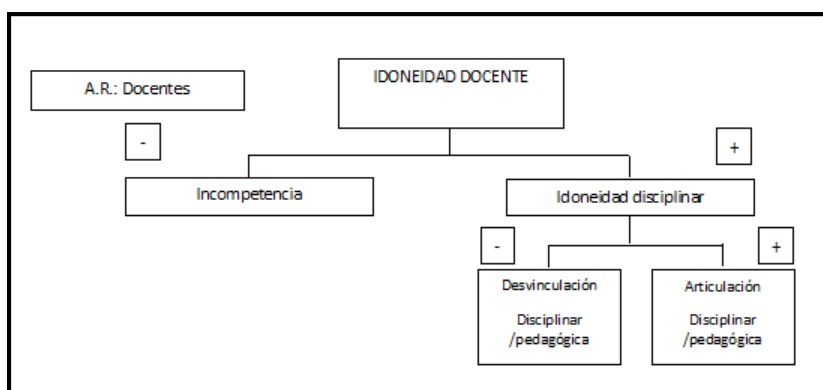
"Igual hay profesoras que le dicen de repente a una que si hace una actividad y se da cuenta que los niños no aprendieron debe tratar de hacer algo distinto, o que si todo el curso o la mayoría no aprendió a ellos hay que hacerles algo distinto porque aprenden de otra forma. Nos dicen que hay que ver por ese lado las cosas."

"En la carrera de básica no necesitamos doctores en matemática. Para qué, si un profesor de una escuela que sepa buena matemática nos va a enseñar lo mas bien..."

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía).

⁵ A este respecto véase: Marchesi (2000), Marchesi y Martín (1998), Martín y Coll (2003).

Figura 9: Estructura de significación respecto de la idoneidad docente



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

La calidad académica de los docentes es valorada, sin embargo, sostienen que esta no coincide con la calidad pedagógica de los docentes. Al respecto, señalan que muchos docentes carecen de idoneidad práctica, puesto que no han tenido experiencias en aula circunscribiendo el desarrollo del programa a un nivel estrictamente teórico. Para ellos, los académicos con experiencia de aula tienden a utilizar metodologías más apropiadas para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, situación que tiene sentido toda vez que, tal como sostiene Shön (1987), la profesión docente adquiere sentido y se aprende a medida que se va enseñando.

4.4 Cortesía

Asociada al trato directo con los y las estudiantes en contexto de aula y oficina, por ejemplo, trato diferenciado para con los estudiantes de mejor y peor rendimiento, forma de abordar errores de los estudiantes en las evaluaciones, generación de clima en aula.

4.4.1 Actitud docente

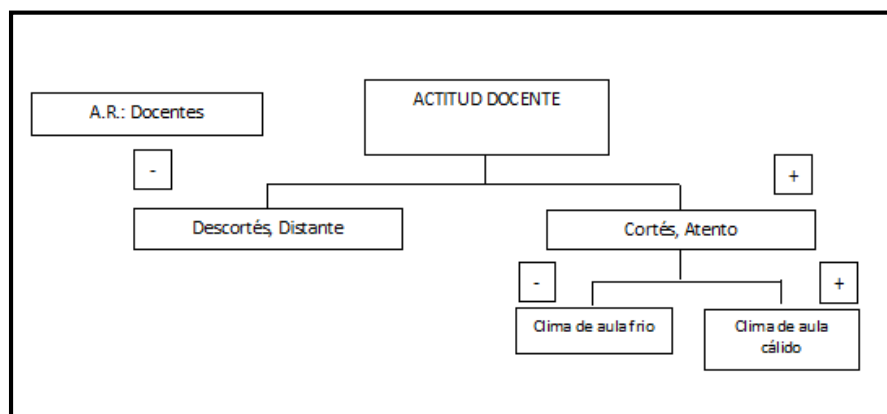
“Hay profesores que en la sala de clase crean un ambiente tenso, pero cuando uno se los encuentra fuera de ese espacio, como que una queda sorprendida al cambio de actitud, son mucho más amables.”

“Que uno esta así como no le voy a hacer ninguna pregunta porque yo sé que él me va a dar vuelta todo esto y me va a dejar en ridículo delante de toda la clase. Entonces no, mejor me quedo callada”.

"No sé si humillar sea la palabra adecuada, pero a veces del respeto se pasa a tenerles miedo a algunos profesores. Para mí fue miedo, al punto de andarse escondiendo para no topárselo en los pasillos."

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía).

Figura 10: Estructura de significación respecto de la actitud del docente que interviene en la formación inicial del profesorado



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

En el marco de la cortesía como elemento constitutivo de la ciudadanía docente, el alumnado valora una buena relación con sus docentes. La cortesía a la que refieren, tal como se constata en la figura 10, queda encapsulada en el espacio formal del aula y desde allí se proyecta hacia espacios extra-aula, por ejemplo, el encuentro en los pasillos de la Facultad.

La actitud de los docentes es fundamental para los estudiantes, de esta forma reconocen que un docente cortés genera un clima de aula cálido que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, a diferencia del docente que opera con una lógica descortés que promueve un clima tenso, dificultando dicho proceso. En el contexto del aula, la cortesía no solo se refiere a persona de buenas costumbres tal como lo indica el sentido más coloquial del término, sino más bien, alude a la demostración de respeto que se tiene hacia otra persona. El alumnado espera un trato respetuoso hacia ellos por parte del docente pues es quien debe contribuir a su proceso formativo como profesores y profesoras.

4.4.2 Cortesía docente

"En general, yo me he encontrado con profesores en los pasillos, siempre amables, siempre lo saludan a uno, también en las oficinas. No me he encontrado con profesores que sean así como que le cierran la puerta a uno. Incluso los encuentro más enfáticos afuera que en clases."

"Hay profesores que depende de dónde nos vean...de repente si tenemos que preguntar en el pasillo y hay profesores que no, se niegan completamente a hablar"

"La mayoría de los profesores tienen una memoria fotográfica entonces saben cuáles son sus alumnos y por último, por cortesía no más algunos te dicen buenos días."

"...yo creo que hay de todo, hay profesores muy cortés, muy, muy, muy buenas personas, que uno lo detiene en el pasillo y les pregunta, de repente uno conversa con ellos de cualquier cosa, incluso de uno mismo, de las cosas que están pasando, pero hay otros profesores que pueden ser así como, en el pasillo saludan, no hola, pero en realidad son como unos monstruitos que en cualquier minuto pueden sacar las garritas y destruirnos...eh...hay de todo...hay de todo".

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía).

La cortesía docente se refiere a la expresión práctica con la que se evidencia la relación docente-estudiante. Se identifica en dos planos; el primero se relaciona con la amabilidad o cordialidad; y el segundo, con la disposición a atender inquietudes de los estudiantes. En tal sentido, un docente amable es aquel que saluda cordialmente a los estudiantes y se preocupa de atender las inquietudes de sus estudiantes, no solo en el aula, sino también en la oficina y en los pasillos de la Facultad.

4.5 Valoración del comportamiento docente

Corresponde a la importancia que los estudiantes atribuyen al comportamiento ciudadano del docente para su proceso de formación inicial y su posterior ejercicio profesional.

4.5.1 Desarrollo de la ciudadanía a nivel de la Formación Inicial Docente (FID) y el ejercicio profesional

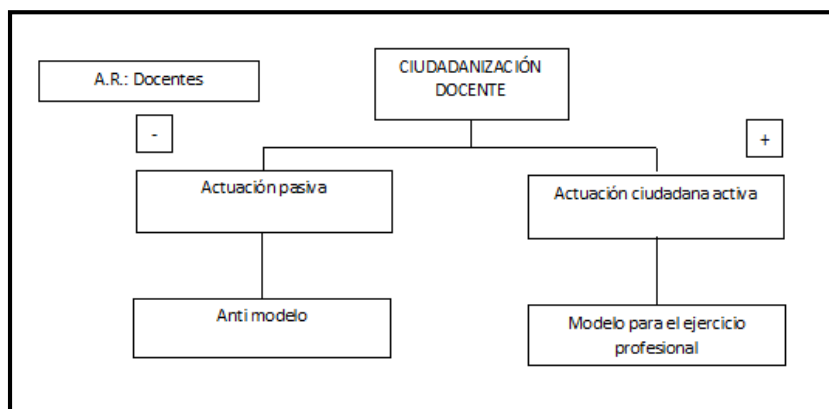
"Yo creo que importa porque muchos, muchos de sus comportamientos, el comportamiento del profesor incide en cómo, en cómo uno recibe la materia en la asignatura, en cómo percibe la asignatura. Hay profesores que de repente no son muy amables o su conducta no es muy simpática, entonces también eso implica en que nosotros decimos ah, a mi no me gusta la asignatura, como que asocia la asignatura con el profesor y no dan deseos de cursarla."

"Influye en la motivación que uno tenga hacia la asignatura, hacia querer aprender también, si te dicen onda...si hay conciencia crítica, no sé, te dicen ya, lean esto para que lo pongan en tema, si el profesor, es un profesor que a uno le dé la oportunidad de hablar y de comentar y que sea algo más cercano, también uno lo hace con más ganas, aunque obligada lo va a hacer de todos modos."

"En lo otro que igual influye bastante en nuestra propia formación porque nosotros tomamos a los profesores de chiquititos hasta ahora en la universidad como un modelo y si el profesor es amable y nos ayuda en todo lo que estuvimos hablando, nosotros también vamos a tratar de dar esos modelos con los niños. Entonces yo creo que es imprescindible eso de que el profesor siga todo esos modelos ciudadanos para que uno tenga ese ejemplo, a lo mejor para poder practicarlo en nuestra pedagogía".

(Estudiantes de Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía).

Figura 11: Estructura de significación respecto de la ciudadanía docente



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

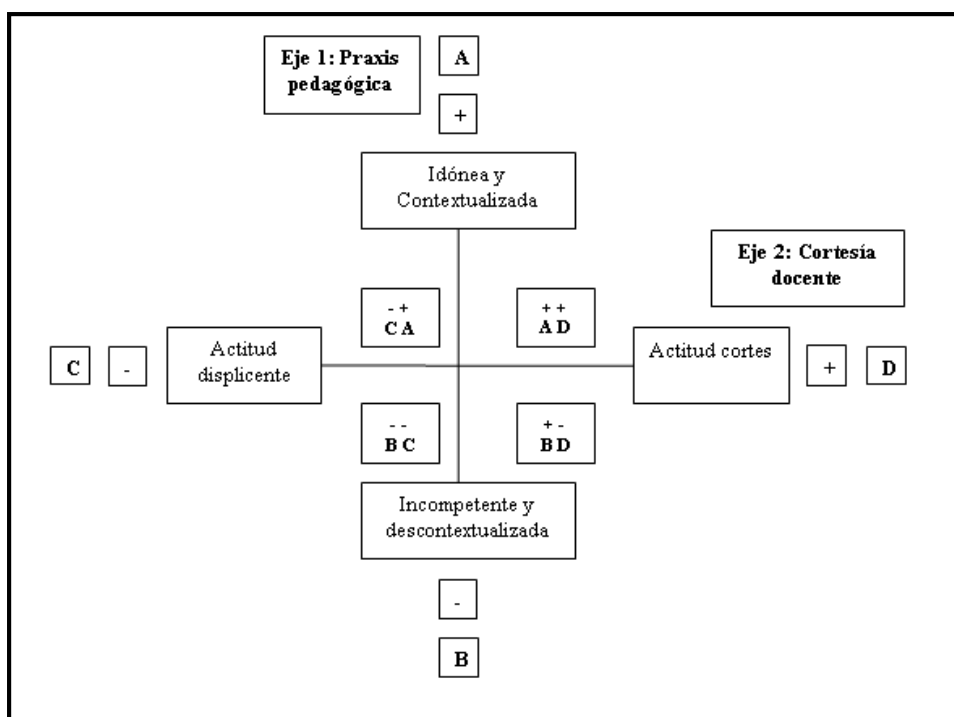
En términos generales el desarrollo de la ciudadanía docente influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un docente que sustenta su actuar en la ciudadanía promueve un clima adecuado en la formación inicial por cuanto genera desafíos y motivación extra en el desarrollo de las asignaturas. Tal como expresan diversos autores (Mata, Ballesteros, Padilla-Carmona 2012; Bolívar 2007; Ladson-Billings 2004; Cortina 2001) la ciudadanía trasciende la esfera jurídica sobre la base de la cual se analiza la pertenencia a un espacio social específico para quedar radicada más bien en el plano actitudinal con una base más bien ético-moral referida al deber ser.

Así como el desarrollo de la ciudadanía del docente impacta positivamente en los estudiantes durante su proceso de formación inicial, también se reconoce el impacto que dicho comportamiento posee en el contexto del ejercicio profesional, tal como se visualiza en la figura 11. Puesto que los estudiantes de pedagogía reconocen que toman modelos de comportamiento de sus propios docentes, reproduciendo los comportamientos ciudadanos vivenciados en su formación universitaria con sus propios estudiantes (en el sistema escolar formal).

5. Conclusiones

A partir de las estructuras de significación analizadas se identifica que el imaginario que posee el alumnado respecto del comportamiento ciudadano de sus docentes se configura sobre la base de dos dimensiones claramente definidas, las cuales pueden ser representadas gráficamente a través de dos ejes semánticos; por un lado la *praxis* pedagógica y por otro la cortesía docente, tal como nos lo señalan Regó, Pereira y Fernández (2007) y Regó y Pereira (2004). El establecimiento de estos ejes permite plasmar un cruce axial (ver figura 12) a través del cual se reconocen cuatro campos constituyentes del imaginario antes señalado (Martinic, 2006).

Figura 12: Cruce axial respecto del imaginario del comportamiento docente



Fuente: Elaboración propia a partir de discursos provenientes de los grupos de discusión.

La estructura se forma a partir de dos ejes, el primero de ellos corresponde a la praxis pedagógica. En este se encuentran valoraciones dicotómicas: con valoración positiva (+), la praxis pedagógica sustentada en la idoneidad docente y la enseñanza de contenidos contextualizados con la realidad circundante, y con valoración negativa (-), en el extremo opuesto, tenemos una praxis pedagógica incompetente y descontextualizada respecto de la realidad de las comunidades educativas. El segundo eje, considera el área de la cortesía docente como elemento central, en un polo valorado positivamente, la actitud cortés del docente con el alumnado (intra y extra aula), y en el otro, con valoración negativa la actitud displicente del docente.

Los campos semánticos derivados de la estructura graficada en la figura 12, permite dar cuenta de los principios organizadores que dan sentido al discurso expresado por el alumnado. El cruce axial permite identificar las unidades básicas de sentido, a través de las cuales el imaginario respecto del comportamiento ciudadano docente va constituyéndose. Como elemento basal de la estructura, se enfatiza la relevancia de la co-construcción de los procesos pedagógicos, donde la dinámica relacional de significados atribuidos por los individuos constituye el origen y el fin de la educación, a partir de estrategias claramente

delimitadas y participativas. Los campos semánticos que permitirían clasificar a los docentes de acuerdo con su comportamiento de tipo ciudadano son los siguientes:

(+ +) AD: Conjuga la idoneidad pedagógica del docente y su actitud cortés, lo que es valorado positivamente por los estudiantes en el contexto de la ciudadanía docente.

(+ -) BD: Corresponde a los docentes que aun cuando son incompetentes pedagógicamente trabajan con una actitud amable con los estudiantes.

(- +) CA: Se relaciona con los docentes que, a pesar de que son idóneos pedagógicamente, tienen una actitud displicente.

(- -) BC: Corresponde a docentes incompetentes pedagógicamente y de actitud displicente con los estudiantes, valorados de forma negativa en cuanto al comportamiento ciudadano.

Se enfatiza la relevancia de la idoneidad pedagógica, importante en la promoción de la participación de los y las estudiantes y en el reconocimiento del desarrollo de la ciudadanía docente. Sin embargo, se ve delimitada por la actitud del y la docente, son mejor valorados aquellos que tienen una disposición para el establecimiento de una buena relación con el y la discente. En consecuencia, los y las docentes que operan en la formación inicial de forma contextualizada, crítica y con herramientas pedagógicas participativas adecuadas a la realidad de los estudiantes y que conjugan dicha idoneidad pedagógica con una actitud cortés son valorados positivamente por los estudiantes, se consideran modelos para su futuro desempeño profesional. En este sentido, se pone en evidencia el peso que tiene el reconocimiento del *habitus* de las estudiantes y los estudiantes por parte del docente que interviene en la formación inicial y en el desarrollo de una praxis pedagógica que promueva la reflexión sobre la base de elementos contextualizados (Korthagen, 2010; Carlsson-Peige y Lantieri, 2004).

Aunque se reconoce la relevancia del paradigma constructivista sobre la base del cual se sostienen los espacios educativos, su aplicación se manifiesta de una forma particular. Tomando como referencia su propio quehacer (alumnos y futuros profesores), abogan por un cambio en los modos de impartir la docencia en el contexto universitario, tanto en el plano de las relaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos como en los modos de trabajar la formación pedagógica y disciplinar. En este sentido, se puede plantear que la nueva *praxis* pedagógica demandada por los alumnos y las alumnas se aproxima a los lineamientos que emanan del paradigma constructivista. Plantean la necesidad de renovar

su formación inicial con dos objetivos claros: uno de ellos alude al tipo de herramientas con el que contarán para desempeñarse profesionalmente a nivel del aula, se presta especial atención a la diversidad en el aula y la desmotivación del alumnado, así como también para obtener un mayor reconocimiento entre los profesores de mayor experiencia. Este objetivo es constitutivo del imaginario social que circula entre los estudiantes que cursan su formación inicial docente.

Para finalizar, sin lugar a dudas el reconocimiento de la configuración de los imaginarios a través de los discursos en torno al comportamiento ciudadano docente y la renovación del proceso formativo al que aluden los alumnos desde su propia subjetividad permite sentar las bases para mejorar los procesos de formación inicial del profesorado.

Asimismo, plantea un desafío tanto en el plano de la investigación como de la acción docente. En el plano investigativo reconocemos que los esfuerzos deberían orientarse a captar los procesos que impulsan el modelamiento de estos imaginarios, lo cual requiere de una aproximación de carácter más bien etnográfico a través de la observación. Por su parte, en el plano de la acción, el desafío está relacionado más bien con la transferencia del conocimiento generado a los cuerpos académicos que participan tanto en el área pedagógica como disciplinar, pues son, precisamente ellos, los interpelados por los y las estudiantes y en consecuencia, quienes deberían reflexionar respecto su propia acción.

Referencias

- Abu El-Haj, Thea. (2009). Imagining Postnationalism: Arts, Citizenship Education and Arab American Youth. *Anthropology and Education Quarterly*, 40(1), 1-19.
- Avalos, Beatrice. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la Región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Baeza, Manuel. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Baeza, Manuel. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Bauman, Zygmunt. (2013). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, Antonio. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Grao.

- Bosniak, Linda. (2000). Citizenship denationalized. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 7(2), 447-509.
- Cárcamo, Héctor. (2015). Representaciones sociales sobre el rol del profesorado: miradas desde la formación inicial docente. En Calixto Flores (Ed.), *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente* (pp. 86-106). México DF: ISCEEM.
- Cárcamo, Héctor. (2014). La formación ciudadana en la escuela: visiones desde la formación inicial del profesorado de primaria. En Patricia Mata, Belén Ballesteros e Inés Gil (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación* (pp. 9-15). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Cárcamo, Héctor. (2013). Ciudadanía en la Formación Inicial Docente: Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración. (Tesis Doctoral). Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Cárcamo, Héctor. (2008a). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista Pedagogía*, 29(85), 245-268.
- Cárcamo, Héctor. (2008b). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 29-43.
- Carlsson-Paige, Nancy y Lantieri, Linda. (2004). A changing vision of education. En Nel Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 107-121). New York: Teachers College Press.
- Cerda, Ana, Egaña, Loreto, Magendzo, Abraham, Santa Cruz, Eduardo y Varas, René. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM.
- Cortina, Adela. (2001). El Protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En Adela Cortina y Jesús Conill (Coords.), *Educación en la ciudadanía* (pp. 13-30). Valencia: Institució Alfons Magnànim.
- Cullen, Carlos. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, Francois. (2008). El declive y las mutaciones de la institución. En María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 217-246). Madrid: Trotta
- Eddy, Elizabeth. (1993). Iniciación a la Burocracia. En Honorio Velasco, Javier García y Ángel Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 259-288). Madrid: Trotta.
- Espinoza, Oscar, Castillo, Dante, González, Luis, Loyola, Javier y Santa Cruz, Eduardo. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.

- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Korthagen, Fred. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 83-101.
- Ladson-Billings, Gloria. (2004). Differing Concepts of citizenship: schools and communities as sites of civic development. En Nel Noddings (Ed.). *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 69-80). New York: Teachers College Press.
- Lahire, Bernard. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Marchesi, Alvaro. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, Alvaro y Martín, Elena. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza.
- Martín, Elena y Coll, César. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.
- Martinic, Sergio. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso. En Manuel Canales (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-319). Santiago: LOM.
- Marshall, Thomas. (1998). *Ciudadanía y Clases Sociales*. Madrid: Biblos.
- Mata, Patricia, Ballesteros, Belén y Padilla-Carmona, María. (2012). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje. En Nicolás De Alba, Francisco García y Antoni Santisteban (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. II, pp. 131-138). Sevilla: Díada.
- Merlino, Aldo. (2012). *Investigación cualitativa y análisis del discurso. Argumentación, sistemas de creencias y generación de tipologías en el estudio de la producción discursiva*. Buenos Aires: Biblos.
- Muñoz, Carlos, Ajagan, Luis, Saez, Gonzalo, Cea, Rodrigo y Luengo, Hernán. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148.
- Organ, Dennis. (1997). Organizational citizenship behavior: Its construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Poveda, David, Jociles, María y Franze, Adela. (2014). Inmigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology and Education Quarterly*, 45(2), 185-202.
- Poveda, David, Jociles, María y Franze, Adela. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado latinoamericano. *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(3). Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n3esp.pdf

- Pozo, Juan. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rego, Armênio, Pereira, Hernani y Fernández, Cláudia. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268.
- Rego, Armênio y Pereira, Hernani. (2004). Cómo los comportamientos de ciudadanía docente explican la eficacia pedagógica y la motivación de los estudiantes. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 201-216.
- Rego, Armênio. (2000). Ciudadanía docente universitaria: sua relação como o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 199-217.
- Reyes, Leonora, Campos, Javier, Osandón, Luis y Muñoz, Carlos. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Román, Marcela. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *REICE*, 7(4), 95-119.
- Shön, Donald. (1987). *Educating the reflective practitioners: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vivanco, Madelaine, Bravo, Cinthia, Torres, Marcela y Cárcamo, Héctor. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Horizontes Educativos*, 15(1), 53-68.
- Wolcott, Harry. (1993). El maestro como enemigo. En Honorio Velasco, Javier García y Ángel. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Madrid: Trotta.