

**Artículo de reflexión**

**Cómo citar:** Lara-Órdenes, E., Quiroga Aguilar, L. y Pardo Valenzuela, J. E. (2026). Aprendizajes y experiencias significativas de profesores durante la Formación Inicial Docente. *Praxis Pedagógica*, 26(41), 7-28. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.26.41.2026.7-28>

**ISSN:** 0124-1494

**eISSN:** 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 30 mayo 2025

**Aceptado:** 8 noviembre 2025

**Publicado:** 5 enero de 2026

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

**Eliseo Lara-Órdenes**

Universidad Santo Tomás, Tunja.  
[orcid.org/0000-0001-7987-324X](https://orcid.org/0000-0001-7987-324X)  
[eliseolaraordenes@gmail.com](mailto:eliseolaraordenes@gmail.com)  
Colombia

**Lautaro Quiroga Aguilar**

Universidad Andrés Bello  
[orcid.org/0000-0001-8655-6541](https://orcid.org/0000-0001-8655-6541)  
[lautaroquiroga@gmail.com](mailto:lautaroquiroga@gmail.com)  
Chilea

**José E. Pardo Valenzuela**

Universidad Santo Tomás, Tunja  
[orcid.org/0000-0002-0386-8740](https://orcid.org/0000-0002-0386-8740)  
[docpedagogia.neurociencia@ustatunja.edu.co](mailto:docpedagogia.neurociencia@ustatunja.edu.co)  
Colombia

# Aprendizajes y experiencias significativas de profesores durante la Formación Inicial Docente

## Aprendizagens e experiências significativas dos professores durante a Formação Inicial de Professores

## Significant learning and experiences of teachers during Initial Teacher Training

### Resumen

La profesionalización de la formación docente ha representado un cambio paradigmático en la configuración del conocimiento y desempeño profesional de los y las profesoras en Chile. La experiencia de aprendizaje, logrado durante las prácticas profesionales, ha sido objeto de escasa exploración empírica. Con el propósito de desentrañar aprendizajes significativos, así como el valor atribuido al proceso de la práctica y el impacto experimentado en relación con la comunidad educativa en sus concepciones docentes, el presente artículo da cuenta de los resultados de una investigación empírica de tipo cualitativo de carácter local, específica y contextualizada con enfoque teórico crítico. Para ello, se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a docentes de educación media de distintas disciplinas de la región del Biobío (Chile), que fueron analizadas mediante la teoría de análisis del discurso. Los resultados evidencian la necesidad de tener un desarrollo integrado durante su formación de aspectos, tanto teóricos como prácticos, para el ejercicio de una buena experiencia en sus inicios docentes y de una pobre comprensión profesional del proceso mismo de aprendizaje en la práctica.

**Palabras claves:** aprendizajes significativos, experiencias profesionales, formación inicial docente, práctica profesional, profesores secundarios.



## Resumo

A profissionalização da formação docente representou uma mudança paradigmática na configuração do conhecimento e do desempenho profissional dos professores no Chile. A experiência de aprendizagem adquirida durante os estágios supervisionados tem sido pouco explorada empiricamente. Com o objetivo de desvendar aprendizados significativos, bem como o valor atribuído ao processo de estágio e seu impacto nas concepções de ensino da comunidade educativa, este artigo apresenta os resultados de um estudo empírico qualitativo, local, específico e contextualizado, com abordagem teórica crítica. Dezoito entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores do ensino médio de diversas disciplinas na Região de Biobío (Chile), e analisadas por meio da análise do discurso. Os resultados destacam a necessidade de um desenvolvimento integrado dos aspectos teóricos e práticos durante a formação docente, tanto para uma experiência positiva no início da carreira docente quanto para a compreensão insuficiente do próprio processo de aprendizagem durante o estágio.

**Palavras chave:** aprendizagens significativas, experiências profissionais, formação inicial de professores, prática profissional, professores do secundário.

## Abstract

The professionalization of teacher training has represented a paradigm shift in the configuration of teachers' knowledge and professional performance in Chile. The learning experience gained during professional practicums has been the subject of little empirical exploration. With the aim of uncovering significant learning, as well as the value attributed to the practicum process and its impact on the educational community's conceptions of teaching, this article presents the results of a local, specific, and contextualized qualitative empirical study with a critical theoretical approach. Eighteen semi-structured interviews were conducted with secondary school teachers from various disciplines in the Biobío Region (Chile), and these were analyzed using discourse analysis. The results highlight the need for integrated development of both theoretical and practical aspects during teacher training, both for a positive experience in their early teaching careers and for a poor professional understanding of the learning process itself during practice.

**Keywords:** initial teacher training, professional experiences, professional practice, secondary teachers, significant learning.

## Introducción

En las dos últimas décadas en Chile y América Latina, la Formación Docente Inicial y Continua ha discutido y reformulado diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, que buscan ayudar y/o mejorar la preparación e inserción de los y las nuevas profesoras en el sistema educativo (Boerr Romero, 2021). Estos cambios han sido denominados como “profesionalización de la enseñanza” (Ávalos, 2013; Cornejo Abarca, 2014), los cuales buscan establecer una carrera docente de larga duración y formación constante en pos de lograr en los y las profesoras “competencias específicas referidas al ‘saber’ y el ‘saber hacer’” (Martín-Romera y García-Martínez, 2018, p. 9), con la finalidad de aumentar la efectividad del trabajo pedagógico en los diferentes contextos educativos.

En este escenario, se pueden encontrar un conjunto de políticas sobre la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, desde hace casi tres décadas atrás. Una de las primeras fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), que duró hasta el año 2002; la beca para estudiantes destacados que ingresan a pedagogía (desde 1998 a la fecha); la elaboración de estándares de desempeño para la FID (2000); acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía, Ley 20.129 (2006); programa INICIA (2008); Beca Vocación de Profesor (2011); y los estándares orientadores para las carreras de pedagogía (2011-2012 y actualizados el 2021) (Ávalos, 2014; Cortés e Hirmas, 2014). Sin embargo, existen pocos estudios empíricos sobre el campo de la formación práctica en Chile, aunque, desde 1997, se han encontrado investigaciones como la de Gloria Inostroza, donde se reconoce la importancia de la experiencia de las prácticas pedagógicas durante la FID; así como también los trabajos de Latorre Navarro (2006), Fuentealba y Galaz (2008), y Labra Godoy (2011), o los diferentes estudios de Beatrice Ávalos, de quien se destacan *¿Héroes o villanos?* (2013) e *Iniciación a la docencia, narrada por sus propios actores* (2022), en los que se ha puesto en evidencia los distintos nudos críticos sobre la naturaleza teórico-práctica de la acción pedagógica, revelando un debate teórico y epistemológico importante sobre el rol de las prácticas profesionales en la Formación Inicial.

Diferentes estudios han mostrado que la participación de los docentes en formación, cuya permanencia e inserción en comunidades escolares a la par de sus estudios universitarios es positiva (Cortés e Hirmas, 2014; Núñez Moscoso *et al.*,

2023) y presenta importantes desafíos (Loubiès Valdés et al., 2020), de ahí que nuestra pregunta de investigación fue: ¿qué percepción tienen los docentes en ejercicio sobre los aprendizajes significativos durante la etapa formativa de las prácticas pedagógicas en su formación inicial docente? De acuerdo con esto, este trabajo reporta los resultados de un estudio cualitativo, cuyo propósito es conocer los aprendizajes significativos que los y las docentes identifican durante su proceso formativo de práctica profesional, una vez que ya se han insertado en el sistema educativo como profesionales; asimismo, analizar la valoración que otorgan a la experiencia de la práctica profesional y reconocer el impacto que generó en ellos la comunidad escolar sobre los conocimientos teóricos adquiridos en el trayecto formativo previo. En este sentido, los resultados han permitido visualizar que tanto los aprendizajes teóricos adquiridos en su formación como las competencias significativas demandadas por los contextos educativos, constituyen una base fundamental para iniciar de buena forma el desarrollo profesional docente.

De este modo, el presente trabajo busca insertarse en el debate sobre el sentido y la profundidad formativa que tienen las prácticas profesionales durante la FID y ofrecer una mirada crítica de los propios sujetos formados e insertos en el sistema educativo; sobre qué aspectos potenciar y/o mejorar lo vivido durante las prácticas profesionales, cuya dinámica de acompañamiento y mentoría hoy se ha revelado como fundamental para la iniciación laboral en la docencia (Vélaz de Medrano & Vaillant, 2021).

Los diferentes relatos sobre las vivencias y aprendizajes significativos, que reconocen los profesores y profesoras de educación media, participan de la construcción de identidad profesional docente en el tramo inicial, docentes nóveles (Ávalos, 2022), pues este proceso es continuo y de muchos cambios; no obstante, logran dar cuenta de los desafíos formativos que tienen los y las docentes hoy en día. De ahí que, hemos querido centrar nuestra mirada sobre los aprendizajes significativos o que ellos y ellas reconocen como de mayor impacto en sus experiencias durante las prácticas, y desde ahí mostrar el desafío continuo de una formación profesional constantemente tensionada.

## Aprendizajes significativos y prácticas profesionales en la FID

Cuando nos preguntamos: ¿cómo nos percibimos?, o ¿cómo percibimos que hacemos nuestro trabajo?, muy posiblemente la respuesta sea de valoración positiva, logrando diferenciar lo que hacemos de lo que otros hacen. Esta conciencia de sí o autocomprensión ha sido ampliamente debatida en la filosofía y las ciencias sociales, existiendo varias explicaciones teóricas al respecto. No obstante, en el presente estudio se optó por la teoría crítica de Jürgen Habermas, en la que explica la formación de la conciencia a partir de dos formas de acción: el trabajo y la interacción (1967). En tal sentido, la teoría de la acción comunicativa viene a explicar que la institucionalización de la identidad del Yo, en tanto sujeto, es producto del resultado de un marco de acción instrumental y reglado: el trabajo; y un marco cultural y de lenguaje: la interacción, con que los sujetos actúan. De ahí que, el trabajo o “acción racional con arreglo a fines” esté basado en reglas y saberes empíricos conformes a un control efectivo de la realidad, mientras que la “interacción mediada simbólicamente” esté orientada por normas validadas intersubjetivamente, donde la relación de ambos permiten analizar los sistemas sociales (Leyva y Sampaio de Madureira, 2012), y en este caso en particular, las narrativas de los aprendizajes significativos en las prácticas profesionales durante la Formación Inicial Docente.

A la luz de esta interpretación, la experiencia formativa de las prácticas profesionales se articula desde una autoconciencia del Yo, sujeto individual, con lo social, donde el relato individual emerge como articulación de una historia de interacciones sociales en el contexto educativo, generando un sentido coherente al ir perfilando la identidad del sujeto en su quehacer docente, desde dos momentos: uno, a partir de los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad; y dos, los conocimientos prácticos desarrollados durante el transcurso de la práctica profesional. De acuerdo con Tenti Fanfani (2021),

*La docencia es un trabajo con y sobre los otros, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. (p. 40, cursivas en el original)*

En tal sentido, vemos que sigue predominando una posición epistemológica racionalista y clásica acerca de la preparación universitaria, donde el aprendizaje profesional se concibe en dos momentos: uno, teórico de clases, y otro, donde ocurre la práctica de inserción, siendo este último una “instancia privilegiada de socialización profesional”, en la cual el “estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al ‘ser’ y ‘deber ser’ profesional” (Andreozzi, 1996, p. 21). Por otra parte, existen posturas “más vanguardistas” que apuntan a un reconocimiento del saber práctico previo, como un potencial considerable para hacer frente a los desafíos que presenta el contexto escolar para la práctica docente (Korthagen *et al.*, 2001), aunque como evidencia Alliaud (2017) : “Por más joven que sea el docente, las escenas escolares actuales nada tienen que ver con las que fueron vividas cuando uno fue alumno” (p. 71). En esta postura, se presenta una oposición entre *episteme* y *phronesis*, al valorar el conocimiento práctico y experiencial previo, sin desconocer el rol del conocimiento teórico validado o *epistémico* (Alliaud, 2017; Korthagen & Kessels, 1998) de las teorías pedagógicas modernas. No obstante, el modelo de desarrollo de una práctica docente en la escuela, desde el primer momento en que se comienza a cursar la carrera docente, permite mostrar que el lugar epistemológico viene desde la experiencia previa como estudiante, lo cual posibilita un quehacer docente en proceso formativo y, por ende, de mejora continua; toda vez que se logran integrar los conocimientos teóricos adquiridos en los currículos universitarios y la reflexión sobre su quehacer docente o conocimiento práctico.

Este debate epistemológico sobre la formación docente ha desarrollado conceptos como “saber pedagógico” (Díaz Quero, 2005) y “conocimiento práctico” (Cochrane-Smith & Lytle, 1999) en lo que Ávalos reconoce como un “esfuerzo por expresar cómo ocurre la conjunción entre el conocimiento de los contenidos del currículo escolar y el conocimiento de los “procedimientos” y de los “contextos” referidos a la enseñanza” (2021, p. 68); pues la profesionalización de la docencia ha significado, justamente, debatir no sólo los saberes necesarios, al modo que Shulman (2004) enlistó en 1987, sino también acerca de las prácticas propias del ejercicio profesional.

Este complejo escenario fue agravado por la pandemia del COVID-19, provocando que durante dos años, tanto la enseñanza escolar como la formación profesional, se realizara de

forma virtual y/o telemática (Almonacid-Fierro *et al.*, 2021), por lo que hubo una adecuación curricular importante que tensionó aún más el proceso formativo durante los años 2020 y 2021. Así, diversas investigaciones y estudios publicados recientemente plantean los impactos negativos que ha tenido en la enseñanza (Centro de Estudios Mineduc [CEM], 2020), por una parte, y la revolución tecnológica que significó este proceso, por otra, donde las herramientas digitales llegaron para quedarse y están modificando el significado del uso de las TIC en la educación, en todos sus niveles formativos (Ferrada-Bustamante *et al.*, 2021).

De este modo, resulta relevante poner la mirada en los aprendizajes significativos que detallan los docentes en sus experiencias, los cuales, según Ausubel (1963, p. 58), son el mecanismo humano por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento, donde *no-arbitrariedad* y *sustantividad* son características básicas. La primera de ellas, quiere decir que la relación del material potencialmente significativo no se relaciona con cualquier aspecto de la estructura cognitiva, sino con “subsumidores”, donde el conocimiento previo sirve de matriz ideacional y organizativa para el nuevo conocimiento. Mientras que, la *sustantividad* se refiere a que lo incorporado a la estructura cognitiva, es la sustancia del nuevo conocimiento (Moreira, 1997, p. 20). En tal sentido, los aprendizajes significativos en las prácticas profesionales durante la FID, que se pueden evidenciar en las narraciones de los docentes nóveles, tienen un enfoque vygotskiano (Moreira, 1997, p. 27), ya que la adquisición de significados tiene como elemento fundamental la interacción social y la puesta en práctica de los aprendizajes en contextos determinados.

En este sentido, la mirada retrospectiva acerca de la experiencia formativa de los y las profesoras de Educación Media egresados de un programa de prosecución de estudios, permite conocer ¿qué significado atribuyen los y las docentes nóveles a su experiencia práctica?, ¿qué valor otorgan a las experiencias vivida en la práctica profesional? y ¿qué impacto provocó la comunidad escolar en las concepciones y conocimientos teóricos que tenían hasta ese momento?

## Método

Para llevar a cabo este estudio, optamos por una metodología de carácter local, específica y contextualizada (Denzin & Lincoln, 2003; Flick, 2012), donde los procedimientos de producción de conocimiento son entendidos como una construcción social, cultural e histórica, la cual contó con una participación informada y voluntaria de los participantes. Para esto, se realizó una entrevista semi-estructurada del mundo de la vida (Kvale, 2011) de forma virtual a 18 docentes de enseñanza media de la región del Biobío (Chile), titulados entre los años 2019 y 2022, quienes con una mirada retrospectiva nos narraron sus vivencias en las prácticas profesionales durante su formación pedagógica.

La muestra está conformada por docentes de distintas disciplinas de la educación secundaria, formados en el programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados de la Universidad Andrés Bello, sede Concepción. Al ser un programa de prosecución de estudios, todos los participantes cuentan con una experiencia formativa previa, lo que permitió una mayor profundidad en las respuestas que entregaron acerca de las vivencias tenidas en el transcurso de sus prácticas profesionales. En ellas, también fueron capaces de relatar su posición docente y cómo su formación pedagógica influyó en el tipo de profesor o profesora que están siendo hoy en día en el sistema educativo, es decir, su identidad profesional.

El análisis de datos se realizó en dos etapas. En una primera fase, se codificó el corpus en función del contenido y a partir de ello organizamos las unidades de significado (Gibbs, 2012), las cuales permiten dar cuenta de los objetivos de la investigación. Tras la revisión sistemática de los códigos y su contexto de enunciación, se buscaron patrones, temas y regularidades, del mismo modo en que se lograron identificar contrastes e irregularidades en las narraciones (Coffey y Atkinson, 2003). Para ello, se realizó un análisis del discurso con la mirada puesta en las experiencias significativas y la declaración de aprendizajes que reconocen los y las docentes en sus narraciones. En este sentido, se pudo observar, versiones de los sujetos centradas en la experiencia de las prácticas profesionales y cómo éstas se resignifican a la luz de los desafíos posteriores que han debido enfrentar en el aula, tanto en quienes se formaron pre-pandemia y tuvieron que ejercer en un nuevo escenario de virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, como de parte de quienes cursaron sus estudios durante la pandemia y vivieron un 2022 en presencialidad.

El análisis e interpretación de los significados se realizó a partir de la teoría crítica, en la cual Habermas (1967) diferencia “trabajo” e “interacción”. Aquí se distingue entre el predominio de una acción racional con arreglo a fines y la acción comunicativa, donde el sujeto puede autocomprenderse (Leyva y Sampaio de Madureira, 2012, p. 285). En tal sentido, el quehacer docente narrado se comprende como resultado tanto del trabajo como de la interacción o acción comunicativa revelada, permitiéndonos extraer los aprendizajes significativos de las experiencias vividas en las prácticas profesionales.

## **Resultados: aprendizajes y experiencias significativas**

Mediante el análisis de los datos, damos cuenta de dos ejes articuladores en torno a los cuales los participantes relatan sus experiencias y aprendizajes significativos en las prácticas profesionales: primero, están aquellos aprendizajes teóricos, adquiridos en su formación universitaria, y luego las experiencias prácticas en las comunidades educativas, en las que reconocen como capacidades significativas y fundamentales de su quehacer docente. Los análisis realizados serán ilustrados mediante fragmentos de entrevistas, que resultan representativos del corpus textual y de las categorías que se presentan.

La codificación se tematizó a partir de los aprendizajes significativos que más se repitieron en las entrevistas, ya fuera por sentirse con un buen dominio o una ausencia de este, consignando: conocimiento didáctico; evaluación de aprendizajes; manejo de TIC; adaptación a los contextos educativos; manejo de grupos y trabajo en equipos, donde al ser conocidos e identificados por los participante, diferenciamos entre “Menos desarrollados” o “Más desarrollados”, en donde está la gran mayoría de los entrevistados en este último segmento. Asimismo, se distingue aquellos aprendizajes teóricos que se enseñan durante la formación pedagógica en la universidad, siendo los tres primeros significados establecidos en la codificación, y posteriormente aquellas capacidades significativas que fueron desarrolladas durante la práctica, y que hoy reconocen como fundamentales de su quehacer docente.

## **Aprendizajes teóricos adquiridos en la FID y valorados en la práctica profesional**

El trabajo docente consiste en un conjunto de tareas y responsabilidades centradas en el aprendizaje de los y las estudiantes (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2021, p. 11), donde la práctica —entendida en este estudio como un proceso formativo semi-laboral— permite el desarrollo e implementación de los aprendizajes abordados previamente en las clases teóricas. No obstante, ahí entran en articulación las particularidades del contexto educativo en el que se inserta el o la docente en práctica y lo aprendido en clases sobre cómo proceder e interpretar dichos escenarios, mezclados con sus experiencias previas, los que justamente comienzan a ser el insumo principal del aprendizaje reflexivo de las prácticas y del acompañamiento docente.

De acuerdo con los relatos, la inserción en un establecimiento educativo para realizar la práctica profesional, y sin distinción entre las disciplinas, tuvo un impacto en sus concepciones del quehacer pedagógico y su identidad docente, donde se observa, en los casos que se exponen a continuación, que potenció su vocación docente:

Si, yo me vi motivada, con frases de los alumnos: "haga más clases de matemáticas", "tía, ahora sí me gusta mate", o "me puede mandar ejercicios para la casa para aprender más".<sup>1</sup> (A1:15, Matemática).

En este contexto y entendiendo la trascendencia de mi práctica profesional, la considero como uno de los hitos clave dentro de mi proceso formativo. (11:14, Historia)

Efectivamente, me potenció la motivación por ser docente. Por ejemplo, a partir de mi práctica he indagado y profundizado en las experiencias y reflexiones acerca de la filosofía con niños. (A2:11, Filosofía)

Como vemos, los enunciados describen la incidencia del proceso formativo de la práctica en su identidad docente, en un sentido positivo, el que potencia y/o reafirma su vocación por querer ser profesor o profesora, donde incluso sus ideas acerca del ser docente, cambió:

---

1 Convención para nominar las citas: Sistema de Transcripción Jefferson. Primer número corresponde al N° de Entrevista: N° de cita dentro de la entrevista, especialidad de la educación media.

La idea que tenía de los docentes cambió, porque cuando se visualiza el trabajo diario de un maestro realmente te das cuenta del sacrificio y el estrés al que se enfrentan día tras día, ya sea por los propios estudiantes o la jefatura del colegio. Además muchas veces un profesor o profesora es considerado como padre o madre de un estudiante y en esos casos hay límites muy finos que se deben tener en cuenta y claramente depende de cada persona. (11:17, Historia)

Mi idea de los profesores mejoró porque pude apreciar la vocación de muchos colegas por su profesión. (B3:18, Matemática)

Así, resulta importante rescatar qué tan preparados se sentían para enfrentar los desafíos de la práctica, cuáles temores tuvieron al insertarse en los establecimientos escolares y si el conocimiento teórico visto previamente o durante el proceso de la práctica, en los cursos ofrecidos por la universidad durante su formación profesional, respondían a la realidad que les tocó vivenciar. Así lo narran:

Creo que abarcan la mayoría de las situaciones que se viven en la comunidad escolar, pero de todas formas el día a día posee momentos que de repente no se encuentran escritos y en ese instante depende de cada persona la reacción que tenga y como lo aborda de manera profesional. (11:10, Historia)

Las comunidades educativas son un entorno bastante complejo, la teoría sin una contextualización real concreta quedan cortas, a la hora de responder a los desafíos planteados. (B5:11, Química)

Mientras que, sobre los temores para enfrentarse por primera vez al contexto educativo como docentes en práctica, señalaron:

La incertidumbre de trabajar en la virtualidad, para ello debí aprender el lenguaje, la centralidad y los usos de las nuevas tecnologías. Consulté a otros docentes y profesores, intenté adaptar experiencias pedagógicas y puse en entredicho algunos de mis propios preconceptos respecto a las nuevas tecnologías y de la manera en que los adolescentes se apropian de ella en sus vidas. (A2:8, Filosofía)

El principal temor era descubrir que había estado haciendo las cosas de forma errónea, lo cual, afortunadamente, no fue así, los conocimientos adquiridos y la práctica profesional me ayudaron a sumar seguridad a mi labor docente. Como todo estudiante, también tuve temor de la observación de clases, pero mis profesoras guías, la del colegio y la universidad, fueron muy amorosas en sus comentarios, la forma de retroalimentación me pareció cercana y me alentó a mejorar. (7:8, Lenguaje)

Me causaba cierta incertidumbre el recibimiento por parte de los estudiantes, pero creo tener buena llegada con ellos, entonces, no fue complejo. También cuando hice la primera clase fue un poco complejo, ya que era primera vez que lo realizaba de manera tan formal, solo hice unos ejercicios de respiración y tomé confianza que iba a salir bien y así fue. (11:9, Historia)

En cuanto a los conocimientos teóricos que les resultaron más significativos y con mayor desarrollo en sus prácticas profesionales, señalaron los siguientes: el conocimiento didáctico, la evaluación de aprendizajes y el manejo de TIC, sobre esto último afirmaron:

Creo que el uso de TIC es una herramienta bastante útil para facilitar el acceso a la información y la fluidez en la comunicación. Sin embargo, para mí, no es un elemento central que vaya a generar cambios drásticos en la formación docente. Hay cosas primordiales de enfoque de los programas y curriculums de las universidades que influyen en mayor medida, al establecer cimientos ideológicos sobre el sistema educativo y el rol del docente como agente de cambio. Estos factores de base son para mí, los aspectos clave que deben cuestionarse las instituciones de educación superior si desean potenciar el desarrollo de profesionales que busquen generar transformaciones importantes. (6:9, Física)

Fundamentales, son la herramienta para acercar y cambiar paradigmas en muchos aspectos tanto formativos como profesionales (A4:10, Química)

El cambio que significó la pandemia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el manejo obligado de recursos tecnológicos para el logro de los objetivos educacionales, fue relevante y abrió un debate entre los y las docentes en ejercicio respecto del rol que cumplen las TIC, donde tal como se observa en las narraciones de los docentes, se visualiza una discusión que también se está dando al interior de las universidades, sobre cuánto se modificará el currículum formativo en el dominio de las herramientas tecnológicas y si el uso de estas significará un cambio de paradigma, o sólo se sumará como un recurso más entre los diversos que ya existen para apoyar el logro de los objetivos de aprendizaje.

A su vez, el rol que le asignan al conocimiento didáctico, para el desarrollo de clases efectivas, evidencia posiciones favorables y un par no tanto, señalando:

La didáctica es una deuda en las pedagogías. (B9:3, Filosofía)

Las estrategias y técnicas de enseñanza creo que son importantes de aprender, porque así se diversifican los métodos y se cambia la clase frontal a la que nos enfrentamos gran parte del tiempo. (11:3, Historia)

En ambas posturas, se revela lo importante que es el dominio de la didáctica y el sentir que falta más aprendizaje, “una deuda” dice la entrevista B9, al respecto. Mientras que, valoraciones positivas, señalaron:

Es importante ocupar todas las herramientas que se encuentran disponibles para el aprendizaje y, al mismo tiempo, capacitarse constantemente para diversificar la realización de clases, sobre todo en la actualidad que es inmediata respecto a las tecnologías. (11:7, Historia)

Al tener un mayor respaldo teórico y práctico de mi praxis, sentí libertad para tomar decisiones más arriesgadas y buscar innovaciones de mayor impacto. Un ejemplo de esto es el liderazgo que tomé en 2020 y 2021 de la metodología ABP a distancia que se implementó en mi liceo como respuesta a la pandemia, la cual otorgó prometedores resultados e importantes lecciones para los docentes sobre el potencial del trabajo interdisciplinario. (6:12, Física)

Un impacto positivo, acordé a qué durante la carrera nos mencionaron está nueva forma de enseñar a través de actividades concretas y relacionadas a la vida cotidiana del contexto educacional (A1:5, Matemática)

En tanto, la valoración que se hace sobre lo significativo que les resultó para sus prácticas profesionales, el conocimiento de la evaluación de los aprendizajes, puede sintetizarse en las siguientes narraciones:

La evaluación es una acción constante que siempre debe tomar un rol central en el diseño de la enseñanza, al permitir orientar acciones pedagógicas y entregar información sobre su desarrollo a docentes y estudiantes, permitiendo dar mayor sentido al proceso de aprendizaje y ofrecer múltiples oportunidades de mejora. (6:10, Física)

El impacto que tiene en los estudiantes la retroalimentación, ya que durante ese proceso, fue algo que exploré, al implementar diversas formas de retroalimentar a los estudiantes, elemento que hoy sigo aplicando y que considero fundamental para obtener mejores resultados. (8:10, Artes Escénicas)

De acuerdo con estos relatos, los conocimientos teóricos adquiridos fueron acorde a los desafíos que tuvieron que enfrentar en la práctica profesional, ya fuera virtual o presencial,

por lo que el aprendizaje fue significativo para el ejercicio docente. Por otra parte, el despliegue de las acciones narradas permiten observar sus creencias y valores más sustantivos (Soto Roy y Gaete Altamirano, 2013), respecto del quehacer docente que desarrollan. En definitiva, estas narrativas dibujan un practicante con una formación inicial coherente con las demandas del sistema educativo, incluso en contextos de virtualización forzada por la pandemia, permitiéndoles enfrentar de buena manera los distintos escenarios y contextos.

Es importante señalar que estas miradas autocomprendidas sobre el quehacer docente, durante su proceso de formación profesional, responden a una identificación histórica y diferenciada, en los que cada docente se situó en el presente para desde ahí, reflexionar rememorativamente acerca de lo que fue su proceso y cómo éste contribuyó a su identidad profesional actual.

## **Capacidades significativas desarrolladas en la práctica profesional**

Este apartado reporta los códigos significativos identificados en las narraciones de los entrevistados acerca de las capacidades que indicaron desarrollar y/o poseer, así como también declaran algunos(as) que faltó preparación al respecto, y que consideran les ayudó en el trayecto de su práctica, a saber: adaptación a los contextos educativos, manejo de grupos y trabajo en equipos. En efecto, cada vez se discute más sobre qué saberes deben integrar el currículum de las carreras pedagógicas, donde se propone, por una parte, destacar la importancia del conocimiento disciplinar y, por otra, el desarrollo de competencias pedagógicas, no habiendo síntesis claras al respecto (Ávalos, 2021, p. 73). En este sentido, algunos participantes del estudio, declaran:

Creo que me faltó aprender más sobre manejo de grupos y herramientas para lidiar con el agobio laboral. (A4:3, Química)

Me faltó tener más asertividad, ya que es necesario para trabajar con el grupo curso y además en las actividades relacionadas a la pedagogía. (A1:3, Matemática)

Aquí se aprecia, que aquellos(as) que declaran un menor desarrollo, lo ven como un aprendizaje necesario para el quehacer pedagógico, por lo que incluso lo ven como una capacidad que debería trabajarse durante la Formación Inicial. A su vez, quienes indican tenerlo desarrollado, señalan que afecta en forma positiva su quehacer docente:

Evidentemente, me hace pensar en que todos los conocimientos y habilidades que fui adquiriendo durante mi proceso de estudiante del Programa fueron, son y seguirán siendo importantes en mi labor docente, ya que los comentarios de mis alumnos apuntaban a cuestiones básicas que todo profesor debe desarrollar y gracias a la formación recibida pude aplicarlos de forma consciente, lo que a los ojos de mis alumnos, fue evidente. Debo mencionar, nuevamente, que al momento de ingresar al Programa, ya llevaba un tiempo haciendo clases, formándome pedagógicamente con diplomados o programas de posgrado, por lo que estudiar pedagogía, me ayudó evidentemente a sumar nuevos conocimientos y habilidades, pero principalmente a hacer lo que ya venía haciendo, de forma más consciente, observando mi quehacer docente desde el conocimiento y todo lo aprendido. (8:6, Artes Escénicas)

En este sentido, el hacer consciente las capacidades que poseen y cómo éstas les ayudaron a un buen manejo de situaciones con los grupos cursos que les correspondió trabajar, es una manifestación de su satisfacción por los logros alcanzados durante la práctica, pues en sus narrativas también manifestaron dudas sobre su manejo para enfrentar algunas situaciones, tal como ya quedó evidenciado. Asimismo, las capacidades de adaptación, manejo de grupos y trabajo en equipos les permitió, como ellos mismos manifestaron, el desarrollo de una experiencia enriquecedora, que no todos los practicantes con los que compartieron en el establecimiento escolar lograron.

Así, por ejemplo, destacan cualidades desarrolladas en la práctica y que fortalecieron su experiencia:

Una capacidad importante que puedo destacar, es que pude adecuarme a los contextos y características de los grupos cursos (B3:5, Matemática)

Una cualidad importante para el trabajo en equipo es que aprendí a escuchar a mis estudiantes, apoderados y crear juntos un aprendizaje significativo para los jóvenes. (7:10, Lenguaje)

Creo que el conocer el contexto de los alumnos y planificar clases acorde a sus intereses, logró en mí el desarrollo de una capacidad de adaptación importante al cambio, considerando que cada curso es un mundo por conocer. (A1:12, Matemática)

Como se ha venido sugiriendo, la Formación Docente requiere de un mayor trabajo de enseñanza práctica sobre herramientas pedagógicas para un quehacer docente más efectivo y cualificado, ya que los desafíos en el aula no están atravesados, principalmente, por una demanda de dominios disciplinares,

sino por capacidades de interacción, comprensión de códigos y símbolos entre los y las adolescentes; así como también de habilidades propias de las relaciones personales efectivas, como saber escuchar, dar respuestas apropiadas y gestionar los tiempos necesarios para conocerse con los grupos humanos.

## Discusión

Este trabajo buscó de conocer los aprendizajes significativos durante la práctica profesional en la FID, al igual que analizar el valor que otorgan al proceso de la práctica y reconocer el impacto que les provocó la comunidad educativa en sus conocimientos y concepciones sobre su quehacer. Como revisamos anteriormente, tanto los aprendizajes teóricos previos como las capacidades desarrolladas durante el proceso formativo de la práctica, operan como dos soportes esenciales de la formación docente, superando en la propia realidad educativa la discusión sobre los énfasis sobre teoría o práctica (Ávalos, 2021, p. 69). Tales descripciones permiten a los entrevistados asumir una posición sobre su trayectoria formativa mediante un discurso que expresa su identidad docente, en la que prescriben ciertas maneras de ser y actuar.

Como se pudo apreciar, en ambos apartados generales, los entrevistados refieren al impacto que tuvo la comunidad educativa en su proceso formativo, fuera este en forma presencial o virtual durante la pandemia, puesto que la reunión en un espacio artificialmente constituido para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con todas las diferencias y significaciones de cada sujeto frente a la razón que los unía en dicho espacio, se pueden interpretar como Habermas define al sujeto en su mirada crítica sobre la autocomprensión a través del proceso del trabajo, donde este no sólo se interpreta como una categoría antropológica, sino también epistemológica; ya que, en el trabajo, el sujeto asume una síntesis del mundo, “una praxis que constituye a éste en el marco de un proceso de mediación entre la naturaleza objetiva y la naturaleza subjetiva, en el que se despliega a la vez la evolución histórica de la especie humana” (Leyva y Sampaio de Madureira, 2012, p. 288). Dicho entonces en nuestros términos, es en el trabajo donde el sujeto conoce y se conoce a sí mismo, logrando su construcción identitaria. Por ello, recoger narrativas sobre el proceso formativo semi-laboral, que implica la práctica, resulta relevante para mejorar las rutas formativas y realizar los ajustes pertinentes para que la Formación Docente no termine

siendo un trayecto abandonado a mitad del camino como está siendo hoy en día por un número mayor al 10 % de los docentes titulados los últimos cinco años (Elige Educar, 2022).

Asimismo, llama la atención que la inserción en el contexto educativo motivó y/o potenció la imagen docente de las y los entrevistados, en cuyos relatos, incluso, manifiestan una mejora en la valoración del trabajo docente. En esta misma línea, vemos que los y las profesoras se presentan evaluando a la institución universitaria que los formó, más que a su propio trabajo, lo cual muestra que aún hay una dependencia de los aprendizajes logrados. En síntesis, encontramos que el docente se presenta a sí mismo como un sujeto que se autorrealiza en el trabajo, que aprendió y/o mejoró su quehacer durante la práctica profesional y que siente una gran vocación por lo que hace. Esto invita a pensar estrategias que potencien las narrativas identitarias en el proceso de la práctica, más allá de instancias reflexivas, más bien como un ejercicio de aprendizaje a través de la escritura, permitiendo diseccionar tanto experiencias pedagógicas exitosas como las que no lograron serlo.

Los relatos en las entrevistas muestran, al igual que el estudio más reciente de Beatrice Ávalos *Iniciación a la docencia, narrada por sus propios autores* (2022), que la práctica profesional al permitirles asumir responsabilidades frente al grupo curso y poder palpar las complejidades de la institución escolar a la que se insertaron, que sus capacidades y conocimientos están acorde a lo que el trabajo profesional requiere; sin embargo, aún les falta mayor experiencia y conocimientos para avanzar aún más en el logro de sus estudiantes.

Se espera que el ejercicio de presentar estas experiencias de aprendizajes durante las prácticas profesionales durante la Formación Inicial Docente contribuya a la conformación de un campo de investigación empírico sobre la FID, no sólo para evidenciar diagnósticos sobre la ella, sino para construir marcos teóricos y epistemológicos que enriquezcan la formación docente, pues la reiteración de autoras citadas evidencia lo limitado de este ejercicio.

Finalmente, se espera aportar al debate epistemológico sobre la Formación Inicial Docente, con una mirada acerca del rol de la práctica, entendida como un proceso semi-laboral, con todo lo que ello implica. Se trata de aportar insumos que, mediante la investigación y escritura, nos permitan avanzar hacia experiencias formativas con mayor dotación de recursos tanto teóricos como prácticos.

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación permitieron que los objetivos de trabajo fueran alcanzados de forma clara, considerando la profundidad de las respuestas y los datos interpretados de ellas, validándose la codificación de significados, la cual evidencia una concordancia con otros trabajos que recogen los aprendizajes prácticos que reconocen los y las docentes, respecto de sus procesos formativos previos a la titulación (Alliaud, 2017; Ávalos, 2013; Cortés y Hirmas, 2016).

A su vez, la investigación releva que el campo de las prácticas profesionales durante la Formación Inicial Docente sigue ofreciendo un espacio de investigación fundamental para indagar en la construcción de los saberes docentes, los fundamentos que reconocen los propios profesores y profesoras sobre su saber hacer y la identidad que adquieren durante su proceso formativo, la cual pone en discusión sus propias concepciones con la actividad docente, considerando que son licenciados y licenciadas que no necesariamente tienen experiencia previa en el sistema educativo como docentes.

Por otra parte, los supuestos teóricos que orientaron la investigación demuestran su pertinencia en los propios fragmentos discursivos presentados en este estudio, donde se evidencia una autoconcepción definida por la participación institucional que otorga, por una parte, la formación profesional universitaria y, por otra, el propio proceso de inserción en la comunidad educativa.

## Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Ediciones Paidós.
- Almonacid-Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J. y Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesores de Educación Física. *Retos*, 42, 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (9), 20-31. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6299>

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ávalos, B. (ed.). (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(núm. esp. 1), 11-28. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>
- Ávalos, B. (ed.). (2022). *Iniciación a la docencia, narrada por sus propios autores*. Editorial Universitaria.
- Boerr Romero, I. (ed.). (2021). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santillana; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI].
- Centro de Estudios Mineduc [CEM]. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Centro de Estudios Mineduc [CEM]. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)
- Cochrane-Smith, M., & Litle, S. (1999). Relationships of knowledge ant practice, teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-306. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://n9.cl/8ii50>
- Cornejo Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, 40(núm. esp. 1), 239-256. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173533385014.pdf>
- Cortés, I. y Hirmas, C. (eds.). (2016). *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Organización de Estados Iberoamericano [OEI]. <https://n9.cl/mmhgb>
- Cortés, I. y Hirmas, C. (eds). (2014). *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente. Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. <https://oei.int/wp-content/uploads/2014/07/primer-seminario-formacion-practica-docente.pdf>

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3732711>
- Elige Educar. (2021, 6 de enero). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Ferrada-Bustamante, V., Ibarra-Caroca, M., Vergara-Correa, D., González-Oro, N., Ried-Donaire, A. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes*, (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (T. del Almo, Trad.). Ediciones Morata S.L.; Fundación Paideia.
- Fuentealba, R. y Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En R. Fuentealba y J. Cornejo (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* (pp. 141-167). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. <https://n9.cl/kxf3t>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus Ediciones.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <https://doi.org/10.2307/1176444>
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L. <https://n9.cl/mjmw3>
- Labra Godoy, L. P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* [tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio Institucional. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/679>

- Latorre Navarro, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio docente. *Foro Educativo*, (10), 41-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292721.pdf>
- Leyva, G. y Sampaio de Madureira, M. (2012). Teoría crítica: el indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. En E. de la Garza y G. Leyva (eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 267-324). Fondo de Cultura Económica. <https://n9.cl/oe5ixw>
- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P. y Vásquez Olguín, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-239. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6435>
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. En M. A. Moreira, M. C. Caballero y M. L. Rodríguez (coords.), *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España (pp. 17-45). Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Núñez Moscoso, J., Núñez Díaz, C., Romero Pérez, J. y Maldonado Díaz, C. (2023). El análisis del practicum en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación como actividad instrumentada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 105-125. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.006>
- Soto Roy, Á. y Gaete Altamirano, T. (2013). Tensiones en la construcción identitaria en el trabajo flexible. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1167-1180. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64730047015.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2021). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48, 2ª. ed.). Santillana; Organización de

Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/aprendydesarrprofesional-1.pdf>

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/aprendydesarrprofesional-1.pdf>.

## Declaraciones

- **Financiamiento:** No se contó con recursos institucionales.
- **Disponibilidad de datos y materiales:** los datos se pueden consultar a través de los correos de las autoras
- **Contribución de autores:**

Autor/a	Conceptualización	Curación de datos	Análisis formal	Adquisición de fondos	Investigación	Metodología	Administración del proyecto	Recursos	Software	Supervisión	Validación	Visualización	Redacción borrador original	Redacción revisión y edición
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x		x	x			x	x	x	x	x	x
3	x	x	x		x				x	x	x	x	x	x

(2021). Implementación de la taxonomía CRediT (Contributor Roles Taxonomy). *Medicentro Electrónica*, 25(1), 1-6. Epub 01 de enero de 2021. Recuperado en 25 de noviembre de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30432021000100001&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432021000100001&lng=es&tlng=es).

- **Aprobación ética y consentimiento de los participantes:** se tramitaron los permisos necesarios para el desarrollo de la investigación.