

Artículo: Original.

Initial teacher education and territory: an experience in constructing situated pedagogical knowledge

Formación inicial docente y territorio: una experiencia de construcción de saber pedagógico situado

¹Gonzalo Bastián Mardones Fuentes✉ , ²Camila Donato Pizarro✉ .

¹Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

²Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

***Autor de correspondencia:** Gonzalo Bastián Mardones Fuentes✉

Enviado: 23-07-2026

Revisado: 31-07-2026

Aceptado: 14-08-2026

Publicado: 07-09-2026

Como citar:

Mardones Fuentes, G. B., & Donato Pizarro, C. (2026). Formación inicial docente y territorio: una experiencia de construcción de saber pedagógico situado. *Sapiens in Education*, 3(5), 1-24. <https://doi.org/10.71068/jenv2n48>

ABSTRACT

Introduction: This article systematizes La rebelión de leer, a pedagogical experience developed by pre-service early childhood educators at the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) through a service-learning model implemented in a public school in the El Castillo neighbourhood, located in the municipality of La Pintana.

Objective: The study sought to understand how the relation with the local territory, children and their culture transforms pre-service educators' understanding of teaching reading and writing and contributes to the construction of their professional identity.

Methodology: A systematization of experiences was conducted following Jara's approach. Data were collected through semi-structured interviews with seven pre-service educators and examined using qualitative categorical-interpretive analysis.

Results: The results were organised into four categories: pedagogical praxis, professional teacher identity, university and territory, and institutional conditions. The findings reveal the construction of situated pedagogical knowledge, the integration of theory and practice, an understanding of early literacy as connected to meaning-making, and increased autonomy in pedagogical decision-making. Feedback and subsequent reflection also helped participants reconceptualise errors and assessment as opportunities for learning.

Conclusions: The territory constitutes a formative space and a site of knowledge production. Its articulation with the university can make a significant contribution to situated and reflective Initial Teacher Education that is meaningfully connected to educational realities.

Keywords: initial teacher education; territory; pedagogical knowledge; service-learning; professional teacher identity

RESUMEN

Introducción: El artículo sistematiza la experiencia pedagógica La rebelión de leer, desarrollada por educadoras en formación de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante un modelo de aprendizaje-servicio implementada en una escuela pública de la población El Castillo, comuna de La Pintana.

Objetivo: El estudio tuvo como propósito comprender cómo la relación con el territorio, las niñeces y su cultura cambia la comprensión de la enseñanza de la lectura y la escritura, aportando a la construcción de la identidad profesional.

Metodología: Se desarrolló una sistematización de experiencias desde la propuesta de Jara, mediante entrevistas semiestructuradas a siete educadoras en formación y un análisis cualitativo categorial-interpretativo.

Resultados: Los resultados se organizaron en cuatro categorías: praxis pedagógica, identidad profesional docente, universidad y territorio, y condiciones institucionales. Los hallazgos muestran construcción de saberes pedagógicos situados, articulación entre teoría y práctica, comprensión de la alfabetización inicial vinculada con la creación de sentidos y mayor autonomía para tomar decisiones pedagógicas. La retroalimentación y la reflexión posterior contribuyeron a resignificar el error y la evaluación como oportunidades de aprendizaje.

Conclusiones: El territorio constituye un espacio formativo y productor de conocimiento, cuya articulación con la universidad puede contribuir significativamente a una Formación Inicial Docente situada, reflexiva y vinculada con las realidades educativas.

Palabras clave: formación inicial docente; territorio; saber pedagógico; aprendizaje-servicio; identidad profesional docente

INTRODUCCIÓN

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), como universidad estatal y centenaria dedicada a la formación docente, mantiene un compromiso histórico con la educación pública. Este compromiso se expresa tanto en la formación de futuras y futuros docentes como en el vínculo que establece con las comunidades educativas y sus territorios. Desde su proyecto institucional, la universidad comprende la educación como una práctica vinculada con la justicia social, los derechos humanos y la inclusión, que se construye desde, para y con las comunidades (1). En este marco, el aprendizaje-servicio constituye una posibilidad para poner en relación los saberes contruidos durante la formación universitaria con las realidades concretas en las que se desarrolla la educación, reconociendo que el territorio y sus comunidades también producen saberes que aportan a la formación docente.

Desde el año 2017, la UMCE desarrolla el modelo de Campus Pedagógicos, conformado por centros de práctica (escuelas, colegios, liceos y fundaciones) que mantienen una relación permanente con la universidad. Estos espacios buscan articular la Formación Inicial Docente, la vinculación con el medio y las necesidades que surgen desde las comunidades educativas. Dentro de este modelo, el Tutor Nexa cumple un papel relevante al sostener la relación entre la universidad y el centro de práctica, recoger las inquietudes y necesidades que emergen desde la comunidad y favorecer la construcción conjunta de propuestas. De esta manera, la relación entre universidad y escuela no se comprende como una intervención unilateral, sino como un vínculo bidireccional en el que ambas instituciones participan y construyen aprendizajes (18).

En este contexto surge el proyecto La rebelión de leer, a partir de una necesidad planteada desde una escuela pública ubicada en la población El Castillo, comuna de La Pintana, y recogida a través del vínculo establecido por el Tutor Nexa del Campus Pedagógico. A partir de esta necesidad, se articula el trabajo con la asignatura de Didáctica del Lenguaje en Educación Infantil de la carrera de Educación

Parvularia. La experiencia fue desarrollada por estudiantes de séptimo semestre mediante una propuesta de aprendizaje-servicio, generando un espacio de encuentro entre los conocimientos trabajados en la universidad, las necesidades de la escuela y las experiencias, intereses y saberes de niños y niñas.

Esta relación adquiere especial relevancia al considerar las características históricas y sociales del territorio en el que se desarrolla la experiencia. La comuna de La Pintana se encuentra atravesada por procesos de segregación urbana y desigualdad territorial. Su conformación estuvo marcada por políticas de erradicación implementadas durante la dictadura cívico-militar, mediante las cuales numerosas familias fueron desplazadas desde sectores centrales de Santiago hacia una periferia que contaba con escasos servicios, infraestructura y equipamiento. Estos procesos contribuyeron a concentrar territorialmente la pobreza y profundizar desigualdades en el acceso a oportunidades educativas, culturales, laborales y urbanas (2).

Sin embargo, comprender La Pintana únicamente desde sus condiciones de desigualdad implicaría reducir el territorio a sus carencias y desconocer los procesos históricos, sociales y culturales contruidos por quienes lo habitan. El territorio también se ha conformado desde la organización vecinal, las redes de apoyo, la apropiación de los espacios, las memorias y las prácticas cotidianas de sus habitantes. Por ello, el barrio no constituye solamente el contexto en el que ocurre la experiencia educativa, sino un espacio social y cultural en el que se producen conocimientos, relaciones, formas de participación y maneras particulares de comprender el mundo (3).

Esta forma de comprender el territorio dialoga con la teoría histórico-cultural, perspectiva que orienta la actividad curricular en la que se desarrolló la experiencia. Desde este enfoque, el lenguaje se comprende como una práctica social que se construye en la relación con otras personas y con el contexto sociocultural (4). Antes de leer y escribir convencionalmente, niños y niñas participan activamente de prácticas de lenguaje: conversan, escuchan y producen relatos, interpretan imágenes, formulan preguntas, recorren sus barrios, reconocen lugares y construyen explicaciones sobre el mundo que los rodea. Estas experiencias forman parte de los saberes desde los cuales la lectura y la escritura pueden comenzar a adquirir sentido.

Desde esta perspectiva se desarrolló La rebelión de leer, buscando construir experiencias de lectura y escritura vinculadas con la vida cotidiana de niños y niñas, sus intereses, las historias del barrio, las experiencias familiares y los saberes presentes en la comunidad. Esto implicó que las propuestas no fueran definidas completamente antes de llegar a la escuela, sino que se fueran construyendo y modificando a partir del encuentro con las niñas y con la comunidad educativa. Leer y escribir, en este sentido, no se abordó solamente como el desarrollo de determinadas habilidades, sino también como una posibilidad para expresar ideas, producir sentidos, compartir experiencias, imaginar y participar.

El vínculo con la escuela pública fue central en este proceso, particularmente porque permitió tensionar una formación docente que muchas veces construye sus conocimientos principalmente dentro del espacio universitario. El encuentro con una escuela, sus niños y niñas, sus equipos y su territorio exigió a las educadoras en formación tomar decisiones frente a situaciones concretas,

revisar conocimientos previamente construidos y reconocer que las propuestas pedagógicas adquieren sentido en relación con los sujetos y los contextos en los que se desarrollan. De esta manera, el aprendizaje-servicio no se limitó a la aplicación de conocimientos adquiridos previamente, sino que se constituyó en una experiencia desde la cual esos conocimientos pudieron ser revisados, cuestionados y reelaborados (5,6).

Es precisamente esta relación entre formación universitaria, escuela y territorio la que interesa recuperar en el presente artículo. Para ello se recurre a la sistematización de experiencias, comprendida como un proceso de reconstrucción e interpretación crítica de lo vivido. Su propósito no es solamente ordenar o describir las actividades realizadas, sino comprender las decisiones pedagógicas, las relaciones construidas, las tensiones que aparecieron durante el proceso y los aprendizajes que emergieron de la experiencia.

El objeto de esta sistematización corresponde a las experiencias de vinculación con el medio desarrolladas mediante el proyecto La rebelión de leer en los niveles NT1 y NT2 de una escuela pública de la población El Castillo, en La Pintana, vinculadas a la asignatura de Didáctica del Lenguaje en Educación Infantil y desarrolladas por estudiantes de séptimo semestre de Educación Parvularia. La reconstrucción de la experiencia considera las decisiones pedagógicas adoptadas, la relación construida con la escuela, la participación de niños y niñas y los aprendizajes elaborados por las educadoras en formación.

El eje de sistematización corresponde a la Formación Inicial Docente situada y, particularmente, a la relación que se construye entre formación, territorio y saber pedagógico. Interesa analizar cómo el encuentro con las niñas, sus experiencias y prácticas culturales aportó a la construcción de propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura y, al mismo tiempo, interpeló las comprensiones que las estudiantes habían construido previamente sobre la didáctica del lenguaje y sobre su propio rol como educadoras.

La sistematización se sitúa desde un paradigma sociocrítico, en diálogo con la perspectiva histórico-cultural que orientó las experiencias pedagógicas. Desde esta posición, la práctica no es entendida como un espacio en el que simplemente se aplican conocimientos producidos en la universidad, sino como un lugar desde el cual también se construye conocimiento pedagógico. Esto permite reconocer a la escuela, al territorio, a las niñas y a las educadoras en formación como participantes de un proceso en el que teoría y práctica se encuentran, se tensionan y pueden influenciarse mutuamente generando cambios.

Desde este lugar, interesa comprender qué ocurre con la Formación Inicial Docente cuando sale del espacio universitario y se encuentra con una comunidad educativa y un territorio concreto. Más que preguntarse únicamente por los resultados de las experiencias realizadas, la sistematización busca reconocer qué aprendieron las educadoras en formación, qué comprensiones fueron tensionadas y de qué manera esta experiencia aportó a la construcción de su identidad profesional docente.

De esta manera, la pregunta que guía la presente sistematización es: ¿Cómo la experiencia situada con el territorio, sus niñas y su cultura, desarrollada en un Campus Pedagógico UMCE de La Pintana,

transformó las comprensiones y decisiones de las educadoras en formación respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura y aportó a la construcción de su identidad profesional docente?

MÉTODO

El estudio se desarrolló mediante una sistematización de experiencias, orientada por la propuesta de Oscar Jara (7), entendida como un proceso de reconstrucción e interpretación crítica de una práctica educativa situada. Sus cinco tiempos metodológicos: punto de partida; diseño del plan de sistematización; recuperación del proceso vivido; reflexiones de fondo; y los puntos de llegada, se aplicaron de manera flexible a La rebelión de leer. El punto de partida correspondió a la experiencia desarrollada en la escuela pública de la población El Castillo: el Campus Pedagógico, de la cual las educadoras en formación y los investigadores participaron directamente. Desde el punto de partida, se diseñó el plan de sistematización, delimitando como objeto de estudio las experiencias de aprendizaje implementadas en los niveles de NT1 y NT2, estableciendo como eje la relación territorio, Formación Inicial Docente situada y la didáctica de la lectura y escritura. Posteriormente, se recuperó el proceso mediante los antecedentes y registros de las implementaciones, y los testimonios de los y las educadoras en formación. Esta información fue analizada para avanzar con la interpretación crítica de lo vivido, permitiendo elaborar los puntos de llegada de la sistematización, expresados en los resultados, discusión y conclusiones.

Como parte de la recuperación e interpretación del proceso, se realizaron entrevistas a las siete educadoras en formación de la carrera de Educación Parvularia que participaron de la experiencia, entre el 29 de junio y el 11 de julio de 2026. Estas permitieron recuperar sus apreciaciones y comprender los aprendizajes, tensiones y saberes construidos durante la implementación. La participación de las educadoras en formación como informantes fue voluntaria y con previa autorización de utilizar la información entregada para uso académico, procurando resguardar la identidad y confidencialidad en todo el proceso.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, dando espacio a preguntas emergentes y centrándose en tres ejes: a) cambios en la comprensión de ideas y expectativas previas; b) construcción de saberes pedagógicos desde situaciones concretas; y c) valor formativo de la experiencia y recomendaciones. Fueron realizadas por el Tutor Nexa del Campus Pedagógico, quien participó en la gestión y acompañamiento del proyecto, pero que no ejercía docencia directa ni funciones de evaluación sobre las educadoras en formación entrevistadas. Las entrevistas se realizaron por videollamada grabada, previa autorización de las participantes, con una duración aproximada de 20 a 25 minutos cada una.

Las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas inicialmente mediante un sistema automático de reconocimiento de voz obteniendo los subtítulos con el contenido de las entrevistas en archivos VTT. Estos archivos fueron posteriormente depurados con apoyo de inteligencia artificial generativa, eliminando marcas temporales, reiteraciones y errores de reconocimiento, sin modificar el sentido de las intervenciones. Para resguardar la fidelidad del corpus utilizado en el análisis, las versiones depuradas fueron contrastadas con las grabaciones originales, especialmente en aquellos fragmentos seleccionados posteriormente como citas textuales.

El análisis de las apreciaciones de las educadoras en formación protagonistas de la experiencia fue de carácter cualitativo categorial-interpretativo. Se comenzó con una lectura comprensiva de la totalidad de las entrevistas, identificando ideas fuerza, elementos comunes, tensiones y aspectos que permitieran comprender las apreciaciones de las participantes respecto de lo vivido durante la implementación de La rebelión de leer y su relación con la Formación Inicial Docente. Así, los testimonios fueron utilizados para reconstruir e interpretar el sentido formativo atribuido a la experiencia, así como los aprendizajes y saberes profesionales situados que las participantes reconocieron en ella.

Dado que el equipo investigador participó directamente en el diseño y desarrollo de La rebelión de leer, el análisis consideró esta cercanía como parte constitutiva del proceso de sistematización. En coherencia con la propuesta de Jara (7), la sistematización parte de una experiencia vivida por sus propios protagonistas y requiere posteriormente un proceso de reconstrucción, ordenamiento y toma de distancia analítica que permita avanzar hacia su interpretación crítica. En este sentido, el conocimiento previo que los investigadores tenían de la experiencia facilitó la comprensión de su contexto y de las situaciones relatadas por las participantes, pero también exigió distinguir las apreciaciones propias de aquellas expresadas en las entrevistas. Para ello, las interpretaciones fueron fundamentadas en los testimonios de las educadoras en formación y contrastadas mediante la revisión conjunta de códigos, categorías y hallazgos, procurando que la experiencia fuera interrogada críticamente y no solo descrita desde la perspectiva de quienes participaron en su implementación.

Una vez conformado el corpus, se realizó una lectura comprensiva de la totalidad de las entrevistas y se elaboró un primer libro de códigos. Para este proceso se consideraron como referentes iniciales algunos conceptos provenientes del marco del estudio: Formación Inicial Docente, práctica situada, territorio, praxis pedagógica, identidad profesional, saber pedagógico y reflexión profesional. Al mismo tiempo que se identificaron elementos emergentes desde los propios testimonios. La unidad de análisis correspondió a unidades de significado, entendidas como segmentos textuales que expresaban una idea relevante y relativamente completa para el eje de sistematización, tales como una tensión, aprendizaje, decisión pedagógica o valoración. Este procedimiento permitió construir inicialmente 23 códigos, manteniendo la trazabilidad entre cada código y las unidades de significado de las que provenía.

Los códigos no fueron aplicados como una estructura cerrada, sino que se construyeron y ajustaron mediante el diálogo entre los referentes conceptuales y la información producida en las entrevistas. En este sentido, el análisis combinó una orientación deductiva, a partir de conceptos sensibilizadores definidos previamente, con una orientación inductiva, dado que los testimonios permitieron reformular dichos referentes e incorporar códigos no previstos inicialmente. Esta relación entre el contexto teórico y la interpretación de la experiencia es coherente con la propuesta de sistematización de Jara (7), en la que la conceptualización se construye interrogando la experiencia desde categorías previas, pero también dejando que lo vivido las tensiones y reformule.

Posteriormente, se realizó un proceso de comparación, reducción y depuración del libro de códigos. Los 23 códigos iniciales fueron revisados y reorganizados en 18 subcategorías/códigos analíticos,

fusionando aquellos que presentaban proximidad conceptual y diferenciando aquellos que daban cuenta de dimensiones específicas de la experiencia. Para esta depuración se consideró la capacidad explicativa de cada código, su relación con el eje y la pregunta de sistematización, la comparación entre las distintas entrevistas y la identificación de convergencias, matices y tensiones en los testimonios. Durante este proceso se procuró mantener la trazabilidad entre las unidades de significado, los códigos iniciales y las agrupaciones analíticas posteriores.

A partir de este proceso, las subcategorías/códigos fueron organizadas en cuatro categorías analíticas finales. La categoría Praxis pedagógica agrupó recursos pedagógicos, participación, juego, lectura y escritura, y planificación y retroalimentación. Identidad profesional docente reunió toma de decisiones, autonomía, error, evaluación y contingencia. Universidad y territorio integró formación situada, reciprocidad, vínculo universidad-escuela e institucionalización. Finalmente, Condiciones institucionales comprendió tiempos, equipos educativos, recursos e interdisciplinariedad. La construcción de estas categorías respondió a la afinidad conceptual entre las subcategorías, pero también a su capacidad para articular dimensiones relevantes de la experiencia y contribuir a la interpretación del eje de sistematización.

La codificación y categorización se desarrollaron mediante un procedimiento de revisión sucesiva entre ambos investigadores. A partir de una primera organización del corpus y del libro de códigos, los criterios de codificación, las agrupaciones y las interpretaciones fueron revisados y discutidos conjuntamente. Cuando surgieron discrepancias, estas se abordaron mediante un proceso de diálogo y reflexión compartida, en el que cada interpretación debía ser argumentada a partir de los testimonios y de su pertinencia respecto del objetivo y eje de la sistematización. Las decisiones finales fueron adoptadas por consenso, privilegiando aquellas interpretaciones que presentaban mayor sustento en el corpus y mayor coherencia con el propósito del estudio. Este proceso permitió ajustar, fusionar o reorganizar códigos cuando se identificaron superposiciones, diferencias interpretativas o nuevas relaciones entre las unidades de significado. Por tanto, el análisis se desarrolló mediante una revisión progresiva, en la que los códigos y categorías fueron discutidos y ajustados sucesivamente.

Con esta categorización, se generó una matriz general que va desde las categorías hasta las unidades de significado buscando mantener la trazabilidad hacia las transcripciones de las entrevistas para volverlas a visitar en cada sesión de análisis. Esto permitió reconstruir el proceso vivido. Asimismo, a cada unidad de significado se le asignó una breve síntesis. Con este insumo, se realizó el análisis interpretativo y el levantamiento de los hallazgos del estudio identificando convergencias, matices y tensiones en la información recogida. Para lograr rigor en el análisis, se sostuvieron reuniones periódicas en donde se reflexionaba, revisaba y discutía las conclusiones del estudio (7).

Para resguardar el rigor del análisis cualitativo se utilizaron distintas estrategias. La credibilidad se fortaleció mediante la lectura completa del corpus, la comparación entre las siete entrevistas y la revisión conjunta de las interpretaciones por ambos investigadores. La reflexividad se abordó reconociendo la participación previa del equipo investigador en el diseño y desarrollo de la experiencia y procurando distinguir sus propias apreciaciones de aquellas expresadas por las participantes. Asimismo, se mantuvo la trazabilidad del proceso analítico mediante matrices que

permitieron seguir el recorrido desde las unidades de significado hasta los códigos, subcategorías y categorías finales. Se realizó además una triangulación entre investigadores, dado que las decisiones analíticas fueron discutidas, argumentadas y acordadas conjuntamente. Durante el análisis también se consideraron casos, matices y testimonios que no coincidían plenamente con las tendencias predominantes, evitando excluirlas o forzarlas a ajustarse a las categorías construidas. No se realizó una instancia formal de devolución o validación de los resultados con las participantes.

El análisis se realizó de manera manual, mediante la elaboración sucesiva de tablas, libros de códigos y matrices de análisis, sin utilizar software especializado de análisis cualitativo. Las herramientas digitales utilizadas cumplieron funciones de organización y procesamiento del material, mientras que las decisiones relativas a la codificación, depuración de códigos, construcción de categorías e interpretación de los hallazgos fueron revisadas y acordadas por los investigadores.

En suma, el estudio se centra en la comprensión crítica, la construcción de la identidad profesional, y los significados propios de lo que es ser profesor, atribuidos a quienes participaron en esta experiencia situada.

Tabla 1. Caracterización de las siete participantes

Código	Nivel de participación en el proyecto	Experiencia práctica previa declarada	Familiaridad previa con contextos territoriales similares
EF1	NT2	Refiere experiencias previas de práctica pedagógica evaluada, aunque no especifica niveles.	Alta. Señala provenir de un contexto poblacional que considera similar, por lo que el territorio no constituía para ella un entorno desconocido.
EF2	NT1	Había realizado prácticas principalmente en sala cuna y hasta medio menor. Paralelamente, durante ese semestre realizaba una práctica en kínder en un establecimiento privado.	No declara una familiaridad biográfica previa con territorios semejantes. Su práctica paralela se desarrollaba en un contexto institucional diferente al del proyecto.

Código	Nivel de participación en el proyecto	Experiencia práctica previa declarada	Familiaridad previa con contextos territoriales similares
EF3	NT1	Había tenido previamente experiencia en nivel de transición en un jardín infantil; esta era su primera experiencia en transición dentro de un colegio. Además, declara experiencia laboral y elección previa de centros de práctica en sectores populares. No especifica niveles o centros de práctica anteriores; señala percibir vacíos en las oportunidades prácticas de su formación y haber participado voluntariamente en el proyecto para ampliar su experiencia.	Alta. Señala que suele vivir, recorrer, trabajar y realizar prácticas en contextos populares, que no considera lejanos a su propia experiencia.
EF4	NT2	La entrevista alude a prácticas y experiencias previas, pero no caracteriza sus niveles ni establecimientos. Su formación previa había enfatizado el aprendizaje mediante el juego y el protagonismo infantil.	No declara familiaridad territorial previa. Al inicio describe expectativas asociadas a vulnerabilidad y violencia en el territorio.
EF5	NT2		No declara experiencia territorial previa; antes de llegar esperaba un contexto de mayor vulnerabilidad y anticipaba dificultades para involucrar a niñas y niños.

Código	Nivel de participación en el proyecto	Experiencia práctica previa declarada	Familiaridad previa con contextos territoriales similares
EF6	NT2	No detalla experiencias de práctica anteriores en la entrevista.	Alta. Declara haber vivido desde su infancia en un contexto poblacional que considera semejante al territorio de la experiencia, aunque no conocía previamente El Castillo.
EF7	NT1	Señala haber tenido varias experiencias durante la carrera, desarrolladas principalmente en aula, además de una experiencia en una biblioteca.	No declara familiaridad territorial previa.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados organizados en las categorías de análisis definidas para la sistematización. Para resguardar la identidad de las y los participantes, sus testimonios se identifican mediante los códigos EF1 a EF7.

Praxis pedagógica

Las entrevistas muestran que las educadoras en formación revisaron los aprendizajes construidos durante su trayectoria y cuestionaron sus propias decisiones pedagógicas. En sus relatos, identificaron cambios en la manera de comprender la enseñanza, el uso de los recursos y la participación de niños y niñas, lo que da cuenta de la construcción de una identidad profesional más crítica y reflexiva.

Uno de los hallazgos se relaciona con el sentido atribuido a los recursos pedagógicos. Las educadoras en formación señalaron que estos adquieren valor de acuerdo con la intención pedagógica, la mediación y las posibilidades de participación que generan. Así lo señala una de las participantes al recordar el trabajo realizado con materiales que eran poco habituales para los niños y niñas: “nos sorprendió harto que los niños, al momento de llevarles estas revistas, los mapas, los olieran, los miraran, como que tocaran el papel” (EF1). Desde esta comprensión, la atención se orientó hacia las preguntas, interacciones e intereses que surgieron durante las experiencias, reconociendo a niños y niñas como participantes activos de sus aprendizajes.

Las entrevistas muestran, además, una valoración del juego y de los intereses de las niñas como elementos centrales del proceso educativo. La observación y el trabajo directo permitieron enriquecer y ajustar las propuestas a partir de aquello que llamaba su atención, de sus preguntas y de sus diversas formas de participar. Esta comprensión también fue adquiriendo matices durante la

<https://doi.org/10.71068/jenv2n48>

experiencia. Una de las educadoras en formación, que inicialmente privilegiaba propuestas de mayor libertad, señala: “yo siempre he tenido la idea de que los niños aprendan a través del juego [...] y en la realidad me di cuenta que a veces quizás un poco más de estructura en alguna experiencia sí es bueno” (EF2). De esta manera, el encuentro con niños y niñas permitió ir construyendo un equilibrio entre la apertura de las experiencias y la intencionalidad pedagógica.

A partir de esta experiencia, las educadoras en formación construyeron una conceptualización propia de la lectura y la escritura. En sus definiciones, estas dejaron de aparecer asociadas principalmente al desarrollo de destrezas y comenzaron a ser comprendidas como prácticas de creación, comunicación e interpretación. Una participante expresa este cambio al señalar que una de lo más importante fue “entender que el lenguaje no consiste solamente en enseñar las letras, sino también en generar oportunidades para conversar, escuchar y dejar que los niños participen dentro de todo este proceso” (EF3). Este cambio de comprensión se expresó en la manera de diseñar las experiencias y en las oportunidades ofrecidas para que niños y niñas produjeran sentidos, expresaran ideas y se relacionaran con distintos tipos de textos.

Otro hallazgo corresponde a la valoración de la estructura formativa que acompañó el proceso. Las educadoras en formación destacaron la importancia de la planificación previa para organizar los propósitos y anticipar las experiencias, así como de la retroalimentación posterior para revisar lo realizado, identificar dificultades y proyectar nuevas decisiones pedagógicas. Al mismo tiempo, reconocieron la necesidad de mantener una planificación flexible, abierta a los cambios que emergían durante el encuentro con niños y niñas.

Para las y los educadores en formación, esta experiencia se diferenció de las prácticas iniciales e intermedias contempladas en su malla curricular, ya que el proyecto La rebelión de leer incorporó una retroalimentación sistemática después de cada implementación. Este acompañamiento continuo permitió revisar las experiencias educativas, reconocer los avances y realizar ajustes oportunos para fortalecer las decisiones pedagógicas.

En las entrevistas, la relación entre teoría y práctica aparece como un proceso de construcción permanente. Los conocimientos adquiridos durante la formación orientaron la planificación de las experiencias, mientras que el encuentro con la escuela, las niñas y el territorio permitió comprenderlos desde situaciones concretas y otorgarles nuevos sentidos.

El aprendizaje situado surgió de manera genuina en el desarrollo de la experiencia, a partir de las preguntas, interacciones y decisiones que se fueron tomando en cada encuentro. De este modo, las educadoras en formación fortalecieron una posición pedagógica propia, construida desde la acción, la reflexión y la capacidad de responder de manera pertinente a lo que ocurría en el contexto.

Identidad profesional docente

Las entrevistas muestran que el territorio tuvo un papel relevante en la construcción de la identidad profesional de las educadoras en formación. El vínculo con la escuela y las niñas les permitió comprender el contexto como parte del trabajo pedagógico y tomar decisiones acordes con las situaciones que enfrentaban.

El trabajo directo con niños y niñas les permitió reconocer sus propios saberes, tomar decisiones con mayor seguridad y responder de manera pertinente a las situaciones que surgían durante la implementación. A diferencia del conocimiento construido en las clases universitarias, las y los participantes describieron que esta experiencia les permitió comprenderlo y relacionarlo con un contexto concreto, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas propias.

Otro hallazgo se relaciona con la evaluación. Las experiencias desarrolladas en el proyecto estuvieron acompañadas por procesos de retroalimentación y se desarrollaron sin una calificación numérica. Esta condición fue valorada por las educadoras en formación, ya que les permitió probar distintas estrategias, equivocarse, realizar ajustes y volver a intentarlo con mayor libertad. Una de ellas explica que “como no era práctica pedagógica y no era evaluado, uno podía tener errores en la práctica [...] era constante error y aprendizaje” (EF6).

En este punto aparece también una tensión vinculada con las experiencias evaluativas construidas durante la formación universitaria. La misma participante recuerda que durante las prácticas suele estar presente la preocupación por “¿vendrá la profe a evaluarme?” o “¿lo que estoy haciendo estará bien?” (EF6). La experiencia de La rebelión de leer permitió aproximarse a una relación con el error vinculada con la reflexión, la retroalimentación y la posibilidad de mejorar las decisiones pedagógicas.

Los resultados también muestran que el saber profesional se construyó en la contingencia. Las educadoras en formación debieron observar, interpretar lo que ocurría y responder frente a situaciones imprevistas. En este proceso, aprendieron a ajustar sus decisiones a los intereses, reacciones y necesidades que surgían en la experiencia.

En conjunto, los hallazgos muestran que la identidad profesional se fortaleció a partir del vínculo con el territorio, la toma de decisiones pedagógicas y la capacidad de responder ante situaciones imprevistas. La experiencia permitió que las y los educadores en formación se reconocieran como profesionales capaces de interpretar el contexto, confiar en sus propios saberes y actuar de manera pertinente frente a las necesidades que surgieron en cada encuentro.

Universidad y territorio

Los resultados muestran que la relación entre universidad y territorio formó parte del proceso educativo y permitió articular los aprendizajes construidos en la formación universitaria con las experiencias desarrolladas en la escuela. Para las y los educadores en formación, este vínculo adquirió un carácter recíproco, en cuanto el trabajo realizado aportó tanto a la comunidad educativa como a su propio proceso formativo. Uno de los participantes lo expresa señalando que “no solamente se ven beneficiados los chiquillos y el liceo, sino que también nos vemos beneficiados nosotros y la universidad” (EF7).

Las experiencias previas de las y los participantes también influyeron en la forma de aproximarse al territorio. Mientras algunas estudiantes llegaron con ciertas expectativas asociadas a las características de La Pintana, otras reconocieron una cercanía con sus propias trayectorias. Una de ellas señala: “yo igual soy de población; o sea, yo vivo en San Bernardo [...] entonces, igual ir allá

como que no era el miedo al entorno” (EF6). Estas distintas aproximaciones permitieron ampliar la comprensión del territorio a partir del encuentro concreto con la escuela y sus niños.

Los resultados muestran también que la continuidad de la experiencia requiere acuerdos institucionales que permitan sostenerla y proyectarla. Las y los participantes reconocieron la importancia de fortalecer la articulación entre la universidad, el Tutor Nexa y la comunidad escolar, definiendo responsabilidades y formas de acompañamiento que den estabilidad al trabajo conjunto y resguarden su carácter flexible y situado.

Para las y los educadores en formación, el proyecto es percibido como una iniciativa sostenida principalmente por voluntades individuales. Esto aparece de manera directa en el relato de una participante, quien señala que su participación “tiene que ver con voluntad de nosotras” (EF1). Este hallazgo plantea como desafío avanzar hacia una mayor institucionalización de la experiencia y fortalecer el vínculo construido entre universidad y territorio.

Condiciones institucionales

Esta categoría recoge las condiciones concretas en las que se desarrolló la experiencia, particularmente aquellas relacionadas con los tiempos, la organización de los equipos educativos, los recursos y las posibilidades de ampliar el proyecto.

Uno de los hallazgos se relaciona con las condiciones temporales en que se desarrolla la experiencia. El tiempo disponible para planificar, implementar y retroalimentar incidió directamente en las posibilidades de observar a niños y niñas, escuchar sus intereses, ajustar las propuestas y reflexionar sobre lo realizado. Una participante señala que “a veces había niños que querían hablar, que querían seguir opinando y por los tiempos teníamos que ir haciéndolo un poco más breve” (EF2). Cuando estos momentos fueron suficientes y estuvieron articulados, favorecieron una comprensión más profunda de la experiencia y una toma de decisiones pedagógicas más pertinente.

Los cambios permanentes de educadoras que hubo durante el proceso dentro de la escuela permitieron que las y los educadores en formación comprendieran que la inestabilidad de los equipos también forma parte de la realidad del ejercicio docente. Uno de los participantes recuerda que durante el período “estuvieron como dos [...] educadoras en marzo”, situación que implicó distintos procesos de adaptación para el nivel (EF7). Frente a ello, debieron adaptarse, reconstruir acuerdos y dar continuidad a las experiencias, fortaleciendo su capacidad para responder a contextos educativos cambiantes.

Asimismo, las y los participantes reconocieron la importancia de ampliar la experiencia hacia otras didácticas, favoreciendo un trabajo interdisciplinario que permita abordar los aprendizajes de manera integrada. Una de las estudiantes propone que el proyecto “se pudiera abrir a más didácticas [...] que no solo sea lenguaje” (EF2). Para avanzar en esta dirección, señalaron la necesidad de que la universidad asuma un compromiso institucional más amplio, incorporando recursos materiales, tiempos y apoyos que permitan sostener y proyectar el trabajo realizado en el territorio.

En conjunto, los hallazgos evidencian que las condiciones institucionales incidieron en el desarrollo de la experiencia y en sus posibilidades de continuidad. Los tiempos destinados a la planificación, implementación y reflexión, junto con la estabilidad de los equipos y los apoyos disponibles, permitieron sostener el trabajo pedagógico y, al mismo tiempo, mostraron aspectos necesarios de considerar para futuras experiencias.

Tabla 2. Categorías, códigos, hallazgos y evidencias representativas

Categoría	Subcategorías/códigos	Hallazgo interpretativo	Evidencia textual representativa
Praxis pedagógica	Recursos pedagógicos; participación; juego; lectura y escritura; planificación y retroalimentación	Las experiencias permitieron revisar las decisiones pedagógicas y construir una comprensión de la lectura y la escritura vinculada con la participación, la creación y la producción de sentidos.	“El lenguaje no consiste solamente en enseñar las letras, sino también en generar oportunidades para conversar, escuchar y dejar que los niños participen” (EF3).
Identidad profesional docente	Toma de decisiones; autonomía; error; evaluación; contingencia	La experiencia fortaleció la seguridad para tomar decisiones y permitió comprender el error y la retroalimentación como parte del aprendizaje profesional.	“Era constante error y aprendizaje” (EF6).
Universidad y territorio	Formación situada; reciprocidad; vínculo universidad-escuela; institucionalización	El territorio se constituyó en un espacio de formación y el vínculo fue reconocido como una experiencia que aporta a la escuela, a las y los estudiantes y a la universidad.	“También nos vemos beneficiados nosotros y la universidad” (EF7).

Categoría	Subcategorías/códigos	Hallazgo interpretativo	Evidencia textual representativa
Condiciones institucionales	Tiempos; equipos educativos; recursos; interdisciplinariedad	Las condiciones de implementación incidieron en las posibilidades de escuchar a las niñas, ajustar las experiencias y proyectar el trabajo.	“Había niños que querían hablar, que querían seguir opinando” (EF2).

DISCUSIÓN

Praxis pedagógica

Los relatos de las educadoras en formación sugieren que la experiencia favoreció la revisión de los aprendizajes construidos durante su trayectoria y su puesta en diálogo con lo que ocurría en la escuela. Los conocimientos abordados en la universidad orientaron sus primeras decisiones, pero el trabajo directo con niños y niñas las llevó a interpretarlos, cuestionarlos y otorgarles nuevos sentidos. Esto coincide con Ravanal Moreno et al. (8), quienes plantean que el conocimiento didáctico no permanece fijo, sino que se construye y modifica mediante la planificación, la implementación y la reflexión sobre la enseñanza. La tensión aparece cuando la formación se concentra en saberes declarativos, sin ofrecer suficientes oportunidades para utilizarlos frente a situaciones concretas e imprevistas. Esta tensión ha sido advertida también en estudios sobre formación inicial docente. Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (17) identifican que, pese al aumento de experiencias prácticas durante la trayectoria formativa, continúa pendiente una mayor articulación entre la formación universitaria y el quehacer en los establecimientos educacionales.

Esta revisión también se expresó en la manera de comprender los recursos pedagógicos. Las participantes reconocieron que un material no produce aprendizajes por sí solo, ya que su valor depende de la intención con que se utiliza, de la mediación y de las posibilidades de participación que abre. Este hallazgo coincide con Cano y Aduna (9), quienes señalan que los recursos adquieren sentido cuando se incorporan a situaciones didácticas vinculadas con las prácticas sociales de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, el recurso deja de ocupar el centro de la experiencia y se convierte en un medio para provocar preguntas, intercambios y nuevas formas de acercarse al lenguaje escrito.

En La rebelión de leer, esta comprensión se fue construyendo a partir de la observación de niños y niñas. Sus preguntas, intereses y formas de participar orientaron los ajustes realizados durante las implementaciones. La planificación fue enriquecida con lo que iba surgiendo en cada encuentro. Esto tensiona una enseñanza en la que las experiencias se desarrollan tal como fueron definidas, aun cuando no logren convocar a las niñas. Los relatos sugieren que una decisión pedagógica también supone saber observar, escuchar y modificar lo previamente diseñado. Esta forma de aprender desde la experiencia dialoga con los fundamentos del aprendizaje-servicio, donde el sujeto que aprende ocupa un lugar activo y la reflexión constituye una condición para producir conocimiento a partir de la acción (14).

El juego ocupó un lugar importante en este proceso, se utilizó como una forma de participación y construcción de sentidos. Cano y Aduna (9) destacan que las situaciones vinculadas con experiencias previas de niños y niñas favorecen su interés y su acercamiento a la cultura escrita. Los hallazgos coinciden con esta idea, pero avanzan al mostrar que los intereses de las niñas también pueden influir en el curso de una experiencia.

Las participantes describieron, además, un cambio en la conceptualización de la lectura y la escritura. Estas dejaron de asociarse principalmente con el aprendizaje de letras, sonidos y trazos, y comenzaron a comprenderse como prácticas de creación, comunicación e interpretación. Esta reformulación coincide con Ferreiro (10), quien reconoce que las niñas piensan, formulan hipótesis y reconstruyen el sistema de escritura en interacción con su entorno. También dialoga con Morales-Mora y Pulido-Cortés (11), para quienes leer y escribir permiten expresar ideas, construir conocimientos, comprender el mundo y participar de la cultura.

La tensión se encuentra en las prácticas que reducen la alfabetización inicial al dominio aislado del código escrito. Los hallazgos no desconocen la importancia de aprender sus convenciones, pero sugieren que estas adquieren mayor sentido cuando forman parte de situaciones en las que niños y niñas tienen algo que expresar, interpretar o comunicar. En este caso, las experiencias ofrecieron oportunidades para relacionarse con distintos textos, producir ideas y construir significados, ampliando la alfabetización hacia sus dimensiones sociales y culturales.

La planificación previa y la retroalimentación posterior a cada implementación parecen haber sostenido este proceso. La primera permitió organizar los propósitos y anticipar las experiencias; la segunda abrió un espacio para revisar lo realizado y proyectar nuevas decisiones. Esta relación coincide con Ravanal et al. (8), quienes comprenden el conocimiento didáctico como un saber situado que se modifica a través del razonamiento pedagógico. La retroalimentación sistemática acompañó este proceso y favoreció la realización de ajustes durante las implementaciones.

A diferencia de las prácticas iniciales e intermedias mencionadas por las participantes, en La rebelión de leer la retroalimentación estuvo presente después de cada implementación realizada y no a través de un informe, sino mediante la experiencia vivida. Esta continuidad parece haber favorecido el reconocimiento de avances, el análisis de las dificultades y la posibilidad de volver a planificar desde lo aprendido. La planificación adquirió así un carácter flexible: mantuvo una orientación pedagógica, pero permaneció abierta a las situaciones que surgían en el encuentro con las niñas.

En este proceso, la relación entre teoría y práctica parece haberse construido de manera dialéctica. La teoría entregó referentes para comprender y actuar, mientras que la experiencia permitió interrogarlos, cuestionarlos y reconstruirlos desde el contexto. El aprendizaje situado se fue configurando en esa relación, a partir de decisiones tomadas frente a situaciones reales y de la reflexión posterior sobre sus efectos. Esta relación resulta especialmente relevante frente a una dificultad que Vaillant y Manso (16) reconocen en los programas de formación docente: la vinculación entre teoría y práctica. Estos autores relacionan su superación con la formación de un profesional reflexivo, capaz de movilizar herramientas teóricas y prácticas con criterio pedagógico en los contextos concretos donde desarrolla su acción educativa.

Un elemento que parece haber contribuido a sostener esta relación fue el acompañamiento en terreno de la profesora a cargo de la cátedra de Didáctica del Lenguaje. Su participación en la planificación, implementación, retroalimentación y reflexión permitió que las situaciones vividas fueran retomadas y puestas en relación con los saberes trabajados en la universidad. En este sentido, el territorio por sí solo no explica la relación teórico-práctica descrita: la mediación de la formadora de formadores aparece como un componente que favorece que la experiencia pueda transformarse en saber pedagógico y no quede únicamente como una situación anecdótica. Asimismo, el territorio enfrentó a las educadoras en formación a situaciones que difícilmente pueden reproducirse en el espacio universitario, especialmente a la espontaneidad de las respuestas de las niñas. Esa inmediatez exigió tomar decisiones durante la implementación y parece haber favorecido la construcción de autonomía y criterio profesional.

En conjunto, estos hallazgos sugieren una praxis pedagógica en la que la acción y la reflexión se fueron alimentando mutuamente. El encuentro con la escuela, las niñas y el territorio parece haber favorecido que las educadoras en formación construyeran una posición pedagógica propia, ampliaran su comprensión de la alfabetización y asumieran la planificación como un proceso abierto, capaz de responder a lo que ocurre durante la experiencia.

Identidad profesional

Los resultados sugieren que la identidad profesional se fue construyendo en la relación con la escuela, las niñas y el territorio. El contexto es reconocido por las educadoras en formación como una fuente de aprendizaje que les permitió comprender las situaciones educativas y tomar decisiones pertinentes. Esto coincide con Figueroa-Céspedes et al. (12), quienes entienden la identidad docente como un proceso dinámico y relacional, construido en el encuentro con otras personas y con los espacios donde se ejerce la práctica. Los autores destacan que la participación en escenarios educativos reales favorece la construcción de un conocimiento sensible, situado y vinculado con las condiciones concretas de la enseñanza.

Los relatos de las educadoras en formación dan cuenta de una mayor confianza para proponer, actuar y ajustar sus actividades a partir del trabajo directo con niños y niñas. La seguridad profesional parece haberse ido construyendo al observar lo que ocurría, reconocer sus propios saberes y comprobar que podían utilizarlos para responder a cada situación. Este hallazgo dialoga con García y Cotrina (5), quienes señalan que el aprendizaje-servicio acerca al estudiantado a la realidad de la profesión, favorece la toma de decisiones y fortalece la confianza para ejercerla. En esta experiencia, los conocimientos abordados en la universidad parecen haber adquirido nuevos sentidos al relacionarse con las necesidades, intereses y respuestas de las niñas.

En la misma dirección, Ibáñez y Vásquez (13) sostienen que las experiencias de vinculación con el medio favorecen un aprendizaje situado, en el que las educadoras en formación pueden adaptar, modificar y construir propuestas a partir de lo que encuentran en la práctica. Para las autoras, este proceso aporta a la identidad profesional porque permite aprender desde la acción, la observación y la reflexión. Los resultados de La rebelión de leer coinciden con este planteamiento, ya que las decisiones dejaron de depender únicamente de lo anticipado en la planificación y comenzaron a

sustentarse también en la lectura pedagógica de cada encuentro. Carrasco-Aguilar et al. (15) otorgan igualmente un lugar relevante a las prácticas curriculares en la construcción de la identidad profesional, señalando que estas pueden favorecer un pensamiento crítico y reflexivo sobre la futura profesión desde el inicio de la trayectoria formativa.

La evaluación constituye un hallazgo relevante dentro de este proceso. Las educadoras en formación valoraron que las experiencias no fueran calificadas con una nota, porque, desde sus relatos, esta condición parece haberles permitido probar estrategias, realizar ajustes y volver a intentarlo con menor presión. La posibilidad de equivocarse sin que cada decisión se tradujera en una calificación parece haber favorecido su confianza y el reconocimiento del error como parte del aprendizaje profesional.

Ravanal et al. (8) plantean que la evaluación debe integrarse al conocimiento necesario para enseñar y relacionarse con el seguimiento, el acompañamiento y la orientación del proceso. Desde esta perspectiva, la retroalimentación desarrollada en el proyecto puede comprenderse como una práctica evaluativa formativa, aun cuando las participantes continuarán asociando la evaluación principalmente con la calificación.

En conjunto, los relatos sugieren un fortalecimiento de la identidad profesional en la relación entre territorio, experiencia y reflexión. El vínculo con la escuela y las niñas parece haber favorecido que las educadoras en formación confiaran en sus saberes, construyeran decisiones propias y comprendieran la evaluación como una posibilidad de acompañamiento y mejora. De este modo, comenzaron a reconocerse como profesionales capaces de interpretar el contexto y responder pedagógicamente a las situaciones que surgían.

Universidad y territorio

La continuidad de La rebelión de leer requiere condiciones institucionales que permitan sostener el trabajo más allá del compromiso de quienes impulsan la experiencia. García y Cotrina (5) plantean que el aprendizaje-servicio alcanza mayor proyección cuando se incorpora a la formación inicial mediante procesos de institucionalización curricular. Desde esta perspectiva, el respaldo de la universidad permite dar continuidad a las experiencias y, al mismo tiempo, mantener su vínculo con las necesidades de las comunidades. Esta necesidad de institucionalización también se encuentra en los fundamentos del aprendizaje-servicio, donde se advierte que las experiencias desarrolladas de manera aislada corren el riesgo de perder su fundamento y que su incorporación a los objetivos y proyectos institucionales permite disponer de tiempos, recursos y responsabilidades que sostengan su desarrollo (14).

La percepción de las educadoras en formación evidencia una tensión entre el valor que atribuyen al proyecto y el lugar que este ocupa dentro de la institución. Aunque reconocen sus aportes formativos, lo identifican como una iniciativa sostenida principalmente por voluntades individuales. Morales-Mora y Pulido-Cortés (11) advierten que algunas experiencias pedagógicas permanecen limitadas a ámbitos locales o personales cuando no logran incorporarse de manera más amplia en las instituciones. En este sentido, el proyecto abre la posibilidad de avanzar desde los compromisos

personales de las educadoras en formación hacia acuerdos que permitan que la experiencia sea institucionalizada.

Esta tensión también permite advertir una brecha entre las intenciones institucionales de vinculación territorial y la forma en que estas son percibidas por las participantes. Hacer visible dichas intenciones podría contribuir a que estas experiencias no sean interpretadas como una excepcionalidad sostenida por voluntades individuales. En el marco declarado por la universidad, esta presencia territorial se vincula con compromisos de justicia social, derechos humanos, inclusión y construcción de comunidades. Desde esta perspectiva, la relación con la escuela puede comprenderse en términos bidireccionales, de modo que el territorio no sea únicamente destinatario de la acción universitaria, sino también un espacio que participa en la construcción de conocimiento para la formación docente.

Esta discusión se inserta, además, en una Formación Inicial Docente atravesada por procesos de estandarización. Carrasco-Aguilar et al. (15) muestran que las políticas y estándares tienen una incidencia particularmente visible en las asignaturas de práctica y advierten sobre el riesgo de invisibilizar los factores socioculturales de la formación. Al mismo tiempo, identifican dentro de las universidades experiencias situadas que buscan desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado. Desde esta tensión, experiencias como La rebelión de leer permiten discutir no solo cuánto espacio ocupa la práctica en el currículo, sino qué relación establece esa práctica con los territorios donde se desarrolla.

Esta institucionalización requiere una articulación clara entre la universidad, el Tutor Nexa y la comunidad escolar. Martínez (6) señala que el aprendizaje-servicio se construye mediante alianzas y responsabilidades compartidas entre las instituciones formadoras, los centros educativos, los planes de estudio y las comunidades. En La rebelión de leer, esta relación puede fortalecerse mediante la definición de responsabilidades, formas de acompañamiento y espacios de coordinación que den estabilidad al trabajo conjunto. Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (17) permiten profundizar esta discusión al señalar que, aunque en Chile las trayectorias formativas han incorporado progresivamente experiencias prácticas tempranas, intermedias y profesionales, esto no necesariamente ha implicado la construcción de un proceso bidireccional entre las universidades y los establecimientos educacionales.

La existencia de acuerdos no implica establecer una estructura rígida. García y Cotrina (5) sostienen que la institucionalización del aprendizaje-servicio puede resguardar su orientación crítica, reflexiva y vinculada con la realidad. Desde esta mirada, los acuerdos ofrecen continuidad, mientras que la flexibilidad permite responder a los intereses de las niñas y a las particularidades de cada escuela. Esta articulación también aparece entre las propuestas planteadas por Vaillant y Manso (16), quienes destacan la necesidad de establecer mecanismos de relación entre las instituciones formadoras y los centros educativos donde se realizan las prácticas profesionales.

En conjunto, los resultados sugieren que la relación entre la universidad y el territorio formó parte de la experiencia formativa. Los acuerdos institucionales, la distribución de responsabilidades y los tiempos destinados al trabajo pedagógico parecen haber contribuido a sostener el vínculo con la escuela. De esta manera, la institucionalización puede contribuir a dar estabilidad a la experiencia y

a resguardar su carácter flexible, colaborativo y situado. El desafío no se limita, entonces, a aumentar la presencia de estudiantes en los centros educativos, sino a construir una relación en la que universidad y escuela participen del proceso formativo y produzcan aprendizajes desde las situaciones concretas del territorio.

Condiciones institucionales

Los cambios permanentes en el equipo educativo parecen haber acercado a las educadoras en formación a una condición propia del ejercicio docente: la necesidad de actuar en escenarios institucionales cambiantes. La reconstrucción de acuerdos y la continuidad de las experiencias parecen haber favorecido su capacidad de adaptación y de trabajo colaborativo. Esto coincide con Ibáñez Muñoz y Vásquez Valenzuela (13), quienes destacan que las experiencias de vinculación con el medio permiten aprender desde situaciones reales y construir respuestas pertinentes junto con las comunidades educativas.

Las condiciones cambiantes del contexto pueden, por tanto, adquirir un valor formativo al exigir adaptación, toma de decisiones y trabajo colaborativo. Sin embargo, esta constatación no implica considerar la precariedad o la inestabilidad como requisitos pedagógicos para la Formación Inicial Docente. Reconocer que existen realidades complejas y aprender de ellas y con ellas no supone desear ni naturalizar las condiciones que las producen. Desde esta perspectiva, el territorio de La Pintana puede comprenderse como un espacio social del y con el que se aprende.

La posibilidad de incorporar otras didácticas permitiría ampliar el proyecto hacia una formación interdisciplinaria, abordando los aprendizajes de manera integrada. Para ello, se requiere un compromiso institucional que asegure recursos, tiempos y apoyos. García y Cotrina (5) plantean que la proyección del aprendizaje-servicio depende de su incorporación a la formación universitaria, de modo que deje de sostenerse únicamente en iniciativas individuales y cuente con condiciones que permitan su continuidad. Desde los fundamentos del aprendizaje-servicio, esta articulación supone además integrar los aprendizajes curriculares con situaciones reales de la comunidad, de manera que el territorio no opere únicamente como lugar donde se realiza una actividad, sino como espacio en el que los conocimientos se ponen en acción y adquieren nuevos sentidos (14).

Limitaciones

Entre las limitaciones de este estudio se considera el número de participantes, correspondiente a siete educadoras en formación, así como el desarrollo de una única experiencia en una sola escuela. Asimismo, los investigadores participaron directamente en la experiencia, aspecto que debe considerarse en la interpretación de los resultados. A ello se suma la posible presencia de deseabilidad social en los relatos de las y los participantes, dada la relación construida durante el desarrollo del proyecto. Estas condiciones hacen necesario comprender los hallazgos en relación con el contexto particular en que se desarrolló La rebelión de leer y considerar con cautela su transferibilidad a otras experiencias y contextos educativos.

CONCLUSIONES

Los relatos de las educadoras en formación sugieren que la experiencia en el territorio favoreció cambios tanto en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como en su autopercepción profesional. La lectura dejó de comprenderse únicamente como asimilación de símbolos, sonidos y codificación, ampliándose hacia la creación de sentido, la exploración, el juego y la participación. En este proceso, los referentes culturales del territorio y las formas de participación de las niñas adquirieron relevancia para comprender cómo estas se relacionan con el lenguaje y construyen significados desde sus propias experiencias. Al mismo tiempo, la necesidad de observar los intereses de las niñas, modificar las propuestas y tomar decisiones durante las sesiones parece haber fortalecido su reconocimiento como profesionales capaces de interpretar situaciones y construir respuestas pedagógicas contextualizadas y situadas.

En respuesta a la pregunta que orientó este estudio, los hallazgos permiten reconocer cuatro aspectos centrales: la ampliación de las comprensiones sobre la lectura y la escritura hacia prácticas de construcción de sentido; el desarrollo de decisiones pedagógicas más sensibles a los intereses, formas de participación y la cultura de las niñas; el fortalecimiento de la autonomía y del reconocimiento de sí como profesionales capaces de interpretar situaciones educativas; y la relevancia de una articulación entre experiencia territorial, acompañamiento y reflexión para que lo vivido pueda transformarse en saber pedagógico.

El valor formativo de la experiencia no parece radicar solo en “hacer más práctica”, sino en la relación entre planificación, implementación, retroalimentación, reflexión y rediseño, sostenida por el acompañamiento docente y por condiciones institucionales que permiten vincular universidad, escuela y territorio. En este sentido, el territorio puede comprenderse no solo como espacio de aplicación, sino también como un espacio social y cultural con el que se aprende y desde el cual los saberes pedagógicos pueden ser interrogados y reelaborados. Esta relación permite considerar que las experiencias, significados y la cultura presente en la comunidad y en las niñas no constituyen un elemento accesorio, sino parte del contexto desde el cual se toman decisiones pedagógicas situadas. La contingencia propia de los contextos reales puede ser formativa, aunque no debe entenderse como un requisito pedagógico ni como una justificación de condiciones institucionales precarias.

Los hallazgos plantean, además, el desafío de hacer más visible y curricularmente reconocible la política de vinculación territorial de la universidad, de modo que experiencias como La rebelión de leer no sean percibidas únicamente como resultado de voluntades individuales. La articulación entre universidad, Tutor Nexa, comunidad escolar, tiempos y espacios curriculares protegidos y continuidad de los procesos aparece como una condición relevante para sostener una relación bidireccional, en la que el territorio no sea solo destino de la acción universitaria, sino también productor de conocimiento para la formación docente. Desde esta perspectiva, la experiencia abre la posibilidad de explorar este principio formativo en otras asignaturas de didáctica, tal como proponen las participantes, resguardando que su desarrollo responda a las particularidades de cada comunidad y contexto.

De manera complementaria, la experiencia también invita a revisar el sentido de la evaluación en la formación docente. La ausencia de una calificación fue valorada por las participantes como una condición que les permitió errar, revisar y reconstruir su práctica con menor presión. Este hallazgo no permite establecer una regla general, pero sí abre una pregunta sobre el lugar que pueden ocupar la retroalimentación y el error dentro de experiencias formativas situadas.

En síntesis, La rebelión de leer permite comprender que una Formación Inicial Docente situada no depende únicamente de aumentar las experiencias prácticas, sino de generar condiciones para que lo vivido en el territorio pueda ser acompañado, reflexionado y transformado en saber pedagógico. Desde esta perspectiva, el principal aporte de la experiencia radica en mostrar una forma de articulación entre universidad, escuela y territorio en la que estos espacios participan conjuntamente de la formación profesional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2022-2030. Santiago: UMCE; 2022.
2. Álvarez AM, Cavieres H. El Castillo: territorio, sociedad y subjetividades de la espera. EURE. 2016;42(125):155-174. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612016000100007>.
3. Valencia-Gálvez L, Ruiz-Flores JC, Andrade-Guzmán C, Gallardo-Muñoz S. Paisaje barrial y hábitat: representaciones en tiempos de incertidumbre. Reflexiones situadas: El Castillo, Chile. Rev INVI. 2021;36(101):35-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582021000100035>.
4. Vygotsky LS. Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós; 1995.
5. Espinosa-González X, Jara-Coatt P, Rodríguez-Navarrete C, Contreras-Saavedra C. Experiencias formativas de aprendizaje y servicio en la formación inicial docente. Actual Investig Educ. 2026;26(2):e3356. <https://doi.org/10.15517/adpyn347>.
6. Farias Vargas EL, Cuadra Palma LN. El Aprendizaje Servicio en la Universidad de Valparaíso. Sistematizando la ruta hacia la institucionalización. Rev Electron Dialogos Educ. 2024;21(42-43):28-39.
7. Jara O. La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Derechos Humanos CINDE; 2018.
8. Ravanal Moreno E, Rojas F, Ferrando M, Sánchez B, Palacios E. Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada. Perfiles Educ. 2022;44(176):65-82. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.59602>.
9. Mendes Rodrigues Gonçalves E, de Pietri E. Entre práticas e concepções: uma revisão bibliográfica sobre leitura e escrita na educação infantil. Rev Bras Alfabet. 2025;(23):1-14. <https://doi.org/10.47249/rba2025991>
10. Ferreira E. Alfabetización: teoría y práctica. 2a ed. México: Siglo XXI Editores; 2015.
11. Morales Mora LM, Pulido-Cortés O. Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. Praxis Saber. 2023;14(37):e16292. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>.
12. Figueroa-Céspedes I, Guerra P, Madrid A. Construcción de la identidad docente en las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial docente. Perspect Educ. 2022;61(2):45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>.

13. Ibáñez Muñoz R, Vásquez Valenzuela L. Experiencia de vinculación con el medio, el aprendizaje y servicio como una alianza colaborativa en la formación inicial docente. *Rev Estud Exp Educ*. 2022;21(47):149-168. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008>.
14. Marín Lacazette C, Silva Ramos B. El aprendizaje servicio como herramienta de transformación educativa: el caso de la Escuelita Rebelde Chepuja. *Rev Electron Investig Docencia Univ*. 2025;(1):107-139. <https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.163>
15. Carrasco-Aguilar C, Ortiz Mallegas S, Verdejo T, Vergara L, Cárdenas J, Figueroa S. Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspect Educ*. 2023;62(4):2-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394>.
16. Vaillant D, Manso J. Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Cienc Educ*. 2022;6(1):109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>.
17. Bastías-Bastías LS, Iturra-Herrera C. La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Rev Electron Educare*. 2022;26(1):1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>.
18. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Modelo de Formación Práctica*. Santiago: UMCE; 2019.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La participación de las siete educadoras en formación fue voluntaria y se realizó mediante consentimiento informado previo para el uso académico de la información. Antes de las entrevistas, las participantes fueron informadas sobre el propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de sus testimonios y su derecho a retirarse sin consecuencias. Se resguardó su identidad mediante codificación de los testimonios y tratamiento confidencial de la información.

DECLARACIÓN DE USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Durante la elaboración del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial como apoyo técnico para la organización y archivo de textos, la gestión de subtítulos provenientes de YouTube y la agilización de procesos de transcripción y ordenamiento de los archivos generados.

FINANCIACIÓN

Esta investigación no recibió ningún apoyo financiero.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores no declaran conflictos de interés.

CONTRIBUCIÓN DEL AUTOR

Nombres e iniciales de los autores: Gonzalo Bastián Mardones Fuentes, Camila Donato Pizarro (GBMF, CDP)

1. Conceptualización: GBMF, CDP

2. Curación de datos: GBMF, CDP

3. Análisis formal: GBMF, CDP

4. Adquisición de financiación: no aplicable

5. Investigación: GBMF, CDP

6. Metodología: GBMF, CDP

<https://doi.org/10.71068/jenv2n48>

- 7. Administración de proyectos:** GBMF, CDP
- 8. Recursos:** no aplicable
- 9. Software:** no aplicable
- 10. Supervisión:** GBMF, CDP
- 11. Validación:** GBMF, CDP
- 12. Vista:** GBMF, CDP
- 13. Borrador original:** GBMF, CDP
- 14. Redacción, revisión y edición:** GBMF, CDP