

La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía*

Omar Turra-Díaz ^a
Carolina Flores-Lueg ^b

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación que tuvo como objetivo indagar en la percepción que posee el estudiantado en proceso de formación docente sobre el área de práctica, instalada en el plan de estudio de dos carreras de pedagogía. La metodología empleada fue de tipo cualitativa, con un diseño de estudio de casos, utilizándose como técnica de obtención de información la entrevista semiestructurada. Los participantes del estudio fueron 10 estudiantes. Entre los resultados principales se destaca una positiva valoración de esta área de formación, por cuanto permite una temprana inmersión en la realidad escolar y un acercamiento al rol profesional docente; asimismo, se reconoce como un espacio que contribuye a promover procesos reflexivos sobre las complejidades del quehacer pedagógico, aunque a nivel individual. Por otro lado, se observa que persiste una distancia entre el conocimiento académico y los saberes requeridos desde el aula escolar y la ejecución de asignaturas-taller centradas en transmisión de contenidos, situación que continúa en la línea de legitimar un entendimiento técnico-aplicacionista de este ámbito formativo.

Palabras clave: Formación Práctica Profesorado. Saber Docente. Estudiantes de Pedagogía.

* Este artículo ha sido desarrollado por el Grupo de Investigación DIUBB GI171123/EF "PROFOP Profesorado: Políticas de formación y praxis profesional" y el proyecto DIUBB 182823 2/R "La práctica profesional como escenario para la construcción de saberes pedagógicos"

^a Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chillán, Chile.

^b Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chillán, Chile.

Recibido em: 10 out. 2017

Aceito em: 02 ago. 2018

1 Introducción

La actualización de la Formación Inicial Docente (FID) en Chile está vinculada a la implementación de una serie de políticas públicas impulsadas en el marco de la Reforma Educacional, iniciadas el año 1996, que buscaban el mejoramiento de la calidad del sistema educativo en su globalidad. Para tal propósito, al año siguiente, se da inicio a un proceso de modernización de la formación del profesorado con la implementación de una propuesta gubernamental denominada “Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID)”¹. Este proyecto pretendía “contribuir a mejorar la calidad de la docencia en los niveles de educación media científico-humanista, básico, preescolar y educación diferencial del país (MINISTERIO DE HACIENDA DE CHILE, 2001), proporcionando lineamientos en el ámbito administrativo y pedagógico-curricular a las instituciones de educación superior que impartían carreras de pedagogía. En el ámbito curricular se destaca la renovación de los planes formativos centrada en la reducción de asignaturas con contenidos repetitivos y disminución de las horas lectivas para favorecer el trabajo autónomo de los estudiantes (SALAS et al., 2001); asimismo, se define la inserción de prácticas tempranas y progresivas como una forma de disminuir la brecha existente entre la formación docente y las demandas del sistema educativo (COX et al., 2011).

De esta manera, el área asociada al conocimiento práctico adquiere visibilidad y relevancia en los perfiles de egreso de la FID, incorporándose como una línea de formación que busca vincular tempranamente el espacio académico con el espacio escolar. En su descripción curricular es concebida como cualquier actividad formativa que relaciona al estudiantado de pedagogía con un centro educativo, observándose en la realidad que “hay una amplia variabilidad en la forma de concebir el concepto de práctica y el propósito del contacto con el centro educativo” (CONTRERAS et al., 2010, p. 92).

Las renovaciones curriculares de la formación docente en Chile han impuesto el modelo de práctica concurrente, entendida como el desarrollo simultáneo de la formación pedagógica y disciplinar en el itinerario formativo (HIRMAS; CORTÉS, 2015). En su estructura se pueden distinguir tres etapas de desarrollo: práctica inicial, intermedia y final. La práctica inicial se sitúa dentro de los

¹ Proyecto impulsado por el Ministerio de Educación y Ministerio de Hacienda entre los años 1997 y 2001, cuyo propósito se definió como “calidad mejorada de los alumnos que egresan de las carreras de pedagogía a través de becas o proyectos de fortalecimiento en las universidades que participen del programa” (CHILE, 2001, p. 3). La estrategia consistió fundamentalmente en la entrega directa de importantes fondos económicos a 17 universidades del país, para permitir el mejoramiento de la formación de futuros profesores en cuatro líneas de acción comunes para todas las instituciones, a saber: a) línea de cambio curricular; b) línea de perfeccionamiento académico; c) línea en equipamiento e infraestructura y d) mejoramiento de calidad de estudiantes que ingresan a pedagogía (CHILE, 2001, p. 4).

dos primeros años de formación, siendo su propósito principal vincular a los futuros pedagogos con la realidad escolar. Es una etapa de observación cuya intencionalidad es visibilizar actores educativos, procesos de aula, interacciones y dinámicas organizativas de la institución escolar. La etapa intermedia implica la intervención acotada del estudiantado en actividades de aula, a la base de planificaciones y diseños elaborados en talleres de práctica desarrollados desde las instituciones formadoras. Por su parte, la práctica final o profesional, instalada en el último año de formación, es la instancia en que los futuros docentes asumen un rol activo en el aula ejecutando sus planificaciones bajo la supervisión del/la profesor/a guía que la institución escolar le ha asignado.

No obstante, este continuum curricular de esta línea formativa presenta diferencias entre las carreras de pedagogía, en cuanto a la progresión, temporalidad y frecuencia en la inserción del estudiante en la realidad educativa, alcanzando una mayor extensión y sistematicidad en aquellas pedagogías de naturaleza generalista (Pedagogía en Educación Parvularia y en Educación Básica) y, por el contrario, una focalización en la fase culminativa de la formación, en las pedagogías de naturaleza disciplinar (Pedagogías en Educación Media).

De acuerdo con los planes de estudio, en la línea de formación práctica el futuro profesor adquirirá los insumos pedagógicos vinculados a las experiencias cotidianas del desempeño docente que le permitiría aprender a enseñar, construyendo con ello un saber pedagógico resultado de la puesta en relación de un conocimiento proposicional (saber teórico-académico) y un conocimiento práctico (saber en y sobre la acción docente). También a este saber se le denomina “saber docente”, y su composición comprende aspectos formalizados y otros de carácter procedimental (VEZUB, 2016), resultante de la interacción con el entorno, de la reflexión que realizan sobre su desempeño y vinculación con los aspectos conceptuales adquiridos en la formación inicial.

Si bien la investigación sobre la formación práctica es incipiente en Chile (CISTERNA, 2011), los estudios existentes coinciden en reconocer su relevancia en los procesos de formación inicial del profesorado (HIRMAS; CORTÉS, 2015), ya sea como instancia de reflexión pedagógica y didáctica (LABRA, 2011), como para la construcción de un saber levantado desde la práctica (GALAZ; FUENTEALBA, 2008). A pesar de ello, las propias investigaciones en el tema han planteado una mirada crítica a su desarrollo (LATORRE, 2009; MONTECINOS; WALKER, 2010), en relación con el rol distante, a nivel formativo y conceptual, de las instituciones formadoras respecto del contexto

de las prácticas. Se evidencia una distancia entre un “saber experto” de la academia y un “saber práctico” del profesorado.

En el interés de aportar conocimiento sobre esta relevante temática de la formación docente, presentamos los resultados de una investigación que tuvo como objetivo indagar en la percepción que posee el estudiantado de pedagogía respecto de su experiencia formativa vivenciada en el área de formación práctica. Se trata de un estudio levantado desde una universidad regional, de carácter pública, ubicada en el centro-sur de Chile.

2 Marco teórico

Existe consenso en que una estrategia fundamental para el mejoramiento de la formación docente es la estrecha articulación entre los centros formadores universitarios y las instituciones escolares, puesto que se considera a las escuelas como el espacio privilegiado para la formación en la enseñanza de los estudiantes de pedagogía (VAILLANT; MARCELO, 2015). En esta perspectiva, se entiende la incorporación generalizada de la formación práctica o *practicum* en los itinerarios formativos docentes, como forma de integrar tempranamente a los futuros pedagogos en un ambiente de aprendizaje situado que permita generar un diálogo entre teoría y práctica.

Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones en el tema se pueden distinguir distintos enfoques teóricos desde donde se comprende la formación práctica, siendo dos las perspectivas predominantes en su conceptualización (HIRMAS; CORTÉS, 2015).

2.1 Enfoque técnico-aplicacionista

Desde este enfoque la práctica docente se comprende como una actividad educativa donde se transmite información, a la base de una racionalidad técnica, entendiendo que “la preparación teórica y técnica antecede a la puesta en acción y es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente” (VEZUB, 2007, p. 12). Bajo esta perspectiva, el practicante asume un rol aplicacionista, porque implementa modelos de enseñanza diseñados por los expertos, agentes externos a la realidad escolar (MONTENEGRO; FUENTEALBA, 2012), por lo que los estudiantes pasan años asistiendo a clases disciplinarias y constituidas por conocimientos teóricos, para después o durante esas clases ir a práctica con el fin de aplicar esos conocimientos (TARDIF, 2010; VASCONCELOS; GOMES, 2016).

Desde esta comprensión, existe una taxativa fragmentación entre teoría y práctica, predominando el conocimiento teórico sobre el conocimiento práctico. Se entiende al profesorado como un profesional con capacidad para transmitir conocimientos científicos y culturales, sustentado en el conocimiento disciplinar del que es enseñante (MOLINA, 2008). Una de las debilidades de este enfoque es que la formación práctica no adquiere mayor organización ni estructura, pues se parte de la premisa que el aprendizaje se asegura con buenos centros de práctica y con buenos profesores guías. Al decir de un estudio, “el diseño de la práctica es poco elaborado y se plantea, como un mero proceso de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela, las prácticas, tienen un efecto de reproducción” (LABRA, 2011, p. 41). Desde el punto de vista epistemológico, bajo este enfoque, el conocimiento se presenta como una “falsa representación de saberes con respecto a su práctica” (TARDIF, 2010, p. 201).

2.2 Enfoque crítico-reflexivo

Para este enfoque la práctica pedagógica se corresponde con un proceso complejo, donde los futuros docentes definirán su función profesional y reconocerán las complejidades del quehacer pedagógico. Se trata de una instancia de reflexión y análisis, orientada a que el profesorado comprenda el trabajo pedagógico desde una acción reflexiva, como un proceso en el que es vital desarrollar la capacidad de análisis de su propia enseñanza (MOLINA, 2008).

Este enfoque de formación entiende al docente como un profesional reflexivo (SCHÖN, 1983), con capacidad para analizar y valorar la variedad de situaciones, contextos, conocimientos y saberes que moviliza al momento de desarrollar una acción educativa frente a un grupo de estudiantes. Bajo esta perspectiva, se comprenden dos niveles o ámbitos de reflexión; uno denominado “reflexión en la acción”, donde la acción docente involucraría el desarrollo de relatos descriptivos o apreciaciones cualitativas acerca de los procesos de enseñanza, convirtiendo al profesorado en investigador en el contexto práctico (SCHÖN, 1998), y el otro; “reflexión sobre la práctica” que implica procesos reflexivos orientados a la resignificación de creencias del profesorado para transformar las teorías implícitas en discursos explícitos que le dan sustento a la enseñanza. Desde esta visión, la reflexión es entendida como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción, lo que produce un nuevo saber capaz de cambiar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello su práctica (RUFFINELLI, 2017).

A partir la investigación sobre la reflexión pedagógica en la formación práctica, Molina (2008) distingue tres niveles de reflexión: una de carácter técnico, que describe acciones y procedimientos desarrollados en la implementación pedagógica;

otra de reflexión práctica, que introduce aspectos vinculados a la planificación y didáctica de la enseñanza del contenido disciplinar; y finalmente, reflexión crítica que involucra análisis contextuales y sus complejidades, así como consideraciones ético-políticas de la propia práctica desarrollada.

De esta manera, la mayor capacidad reflexiva desarrollada en la práctica sería uno de los principios orientadores de una formación de calidad, por ello los planes de estudio basados en el paradigma crítico-reflexivo deberían promover el análisis de carácter más individual vinculado a las acciones de los estudiantes practicantes (capacidad reflexiva) y a la posibilidad de reflexionar en forma colectiva, con énfasis en y sobre los procesos pedagógicos y sus complejidades en contextos reales de desempeño (FUENTEALBA; GALAZ, 2008).

3 Marco metodológico

3.1 Paradigma y enfoque

La investigación se realizó desde un paradigma comprensivo-interpretativo, utilizando como enfoque algunos postulados de la Teoría Fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967) y un diseño de estudio de casos, en el marco de una metodología cualitativa. Ésta adquiere pertinencia para el estudio dada su intencionalidad de alcanzar comprensión respecto de una realidad investigada, en este caso educativa, a partir de las diversas fuentes que informan sobre la particularidad de un fenómeno y desde las comprensiones-significaciones de los propios sujetos que participan del campo objeto de investigación (FLICK, 2012).

3.2 Contexto de la investigación

El estudio se realizó con estudiantes de dos carreras de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío. Esta Universidad es de carácter estatal (entre 18 de este tipo que existen en el país) y desde el presente año posee una cobertura birregional, pues tiene sus sedes geográficamente ubicadas en las ciudades de Concepción (Región del Bío-Bío) y Chillán (Región de Ñuble). La investigación que se presenta tiene su centro en Ñuble, dado que ahí se dictan las carreras de pedagogía. Esta Universidad forma parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), que agrupa a 25 instituciones de Educación Superior con mayor tradición y prestigio en el país. Actualmente, se encuentra acreditada por un tiempo de 5 años (de un máximo de 7) por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). En la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad se dictan ocho carreras de pedagogía, que comprenden dos pedagogías generalistas (Pedagogía en Educación Parvularia

y Pedagogía en Educación General Básica) y seis disciplinares (Matemática, Castellano y Comunicación, Historia y Geografía, Ciencias Naturales, Inglés y Educación Física). Los estudiantes que ingresan a estudiar estas carreras lo hacen vía rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y superando los puntajes mínimos de corte establecido por cada una de ellas.

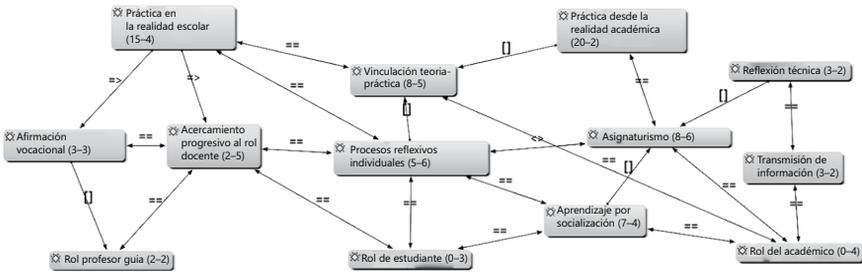
3.3 Participantes

De acuerdo con el objetivo de la investigación, los casos se construyeron a partir de los siguientes criterios: estudiantes de las carreras de carácter generalista puesto que desarrollan prácticas pedagógicas desde el II semestre de sus estudios; que cursen el último año de su formación y que aceptan participar voluntariamente del estudio. A partir de estos criterios se conformó un grupo de diez estudiantes, 5 de Pedagogía en Educación Parvularia (EP) y 5 de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB), con un promedio de edad de 23 años. La totalidad de las participantes son de sexo femenino, situación representativa de la cualidad de feminización de las carreras de pedagogía para este nivel educativo. Todas ellas se encontraban cursando el VIII semestre del plan de estudio.

3.4 Técnicas y procedimientos

Como técnica de producción de información se utilizó la entrevista semiestructurada, entendida como una conversación orientada por un guion de preguntas preestablecidas en función del objetivo del estudio. Este tipo de entrevistas permite la realización de preguntas emergentes, las que conducen a aclarar o profundizar en los significados de los participantes.

Se aplicó una entrevista a cada estudiante en forma directa, quienes fueron informados sobre la finalidad del estudio y se les aseguró la confidencialidad de los datos. El discurso fue grabado en formato de audio y posteriormente transcrito en forma literal. Para el análisis de la información se empleó el *software* Atlas Ti, versión 7.0, generándose una Unidad Hermenéutica que contenía los documentos transcritos, por cada uno de ellos se llevó a cabo un proceso de codificación mixta, posteriormente se determinó la co-ocurrencia de códigos y en base a estos resultados se generaron dos familias de códigos (ver Figura), las que se constituyeron en las categorías centrales de análisis.



Fuente. Elaboración propia con Atlas.ti, 2017.

Figura. Categorías y red de códigos.

4 Resultados

Los resultados se presentan en base a las dos categorías de carácter contextual que se diferencian en la práctica pedagógica. La primera referida a la inmersión de los estudiantes en la realidad escolar de aula, correspondiente a una actividad curricular que está bajo la responsabilidad de un profesor guía; y la segunda, vinculada al espacio formativo académico concerniente a la realidad del aula universitaria donde se llevan a cabo clases en modalidad de taller bajo la guía y orientaciones de un formador universitario.

4.1 Práctica en la realidad escolar

La percepción de los estudiantes sobre la inmersión temprana y progresiva en la realidad escolar, primero observando para luego participar e intervenir, les permite en términos generales aproximarse a las complejidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera más específica, genera contribuciones vinculadas al quehacer docente y al inicio de procesos reflexivos sobre el conocimiento pedagógico en el ámbito práctico.

Aporta a la afirmación vocacional. La práctica desde los primeros años formativos se constituye en una experiencia decisiva para el futuro laboral, en tanto permite conocer el trabajo del profesorado desde la realidad cotidiana y, con ello, afirmar la vocación y compromiso con la profesión docente,

A medida que se acude las escuelas asignadas para llevar a cabo nuestras prácticas se observa el trabajo de los profesores guías, como llevan a cabo sus clases, de qué manera las dirige y como se desenvuelven (EGB.1).

Las prácticas en general son buenas...es una actividad provechosa porque nos acerca tempranamente a la escuela y permite definir si nos gusta la profesión (EGB:5).

Por eso mismo yo creo que la práctica desde primero permite el encantamiento, porque en tercero ya es tarde para una darse cuenta de que realmente no está encantado con la carrera. En otras carreras pasa eso y la terminan porque ya han avanzado bastante tiempo (EP:2).

Aunque también este acercamiento temprano al trabajo docente, puede conducir a un estado de desencantamiento en el estudiantado de pedagogía, en relación con las expectativas que trae de la profesión y la realidad de su ejercicio en el cotidiano escolar,

Sobre todo en lo que respecta al encantamiento, en que te guste la carrera. Yo creo que es el primer foco, para ser además resiliente y decir quizás no fue tan maravilloso lo que me plantearon, pero si yo no tengo esa capacidad o ese encantamiento también puedo desertar, es tan drástico como eso y por eso hay muchas personas que desertan el primer año de carrera o en lo sucesivo (EP:3).

Vincula teoría-práctica. La inmersión en la realidad del aula también permite contrastar el conocimiento teórico recibido en la formación académica con la realidad empírica del aula y de los saberes pedagógicos que se despliegan en este espacio. En algunos casos el estudiantado declara la validez de la teoría y su aporte para entender situaciones de contexto, pero también exponen la distancia o brecha entre ésta y las realidades escolares, entendiendo que la teoría es necesaria pero que representa la norma o un ideal que no se ajusta a las complejidades de los contextos educativos, sobre todo en ámbitos vulnerabilizados,

Aquí en la Universidad nosotros vemos lo que es ideal de práctica, entonces nosotros vemos teóricamente un mundo maravilloso pero cuando llegamos a la realidad como que no es todo tan maravilloso y ahí nos damos cuenta de que no toda la teoría se lleva a la práctica como debería ser (EP:1).

Más que nada la teoría trata de la norma y resulta que cuando vas a trabajar no te encuentras con la norma, te encuentras con una diversidad, entonces eso es algo que te entrega la práctica y no te entrega la teoría (EP:4).

la práctica sí es necesaria porque uno va teniendo como las vivencias de los problemas que nos cuentas aquí en la universidad, que a lo mejor nos enseñan de algún aspecto, pero la realidad es completamente a veces diferente (EP:5).

Por otra parte, se expone que esta experiencia práctica permite visualizar ámbitos de formación que no son considerados desde el espacio académico, entre ellos, la atención de niños o jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, la capacidad para liderar el proceso pedagógico y tomar decisiones para resolver situaciones del momento, insuficiencia formativa que complejiza la construcción de conocimientos prácticos propios de la labor docente. Sumado a ello, se evidencia una contradicción en las exigencias demandadas a los practicantes, pues en el contexto académico están condicionados a asumir roles más bien pasivos, mientras que al estar en el espacio real de práctica los requerimientos los conducen a asumir roles activos para lo que no han sido preparados,

yo creo que a lo largo de la formación debería tratarse ese tema, el tema de las relaciones humanas...porque a veces pasa que se dan las situaciones emergentes y no tienes idea cómo actuar frente a conflictos (EP:1).

Cuando me toca realmente estar en una situación, por ejemplo, niños con trastornos específicos del lenguaje, acá en la universidad se da una pincelada de lo que significa entre comillas este problema, pero cuando uno lo tiene en la práctica en la realidad tiene que necesariamente buscar más (EP:4).

Genera procesos reflexivos. La práctica realizada en el contexto escolar se transforma en un espacio que contribuye a la generación de procesos reflexivos sobre el propio desempeño. No obstante, en perspectiva del estudiantado, se trata de una acción reflexiva más bien intuitiva y de libre naturaleza, pues responde a características personales y a procesos de carácter individual vinculados más a exigencias de una asignatura en particular que a una intencionalidad formativa,

soy bien reflexiva en general en mi vida, entonces yo reflexiono mucho sobre las cosas y eso también es de cada uno, es particular (EP:5).
creo que yo personalmente hago una reflexión de lo que estoy haciendo, incluso cualquier cosa, cualquier palabra, por lo mínimo que haga con los niños (EP:4).

sobre todo en práctica profesional más aún, porque una ya conoce a los niños y ya conoce al equipo, entonces una cuestiona sobre lo que hace, reflexiona en forma más profunda, más elaborada y más crítica, porque una quiere ir mejorando cada vez más (EP:1).

Puede desprenderse, desde las voces de los futuros pedagogos, que la reflexión desarrollada en la realidad escolar no responde a un proceso inducido desde los talleres, para promover la construcción de conocimientos pedagógicos de naturaleza práctica. Se trata, más bien, de una construcción de carácter personal que tampoco se transfiere a espacios colectivos de discusión.

4.2 Práctica desde la realidad académica

La formación práctica desde la universidad, en las pedagogías de que son parte los participantes del estudio, se organiza en base a clases en modalidad de talleres denominadas Taller Semanal de Análisis de Experiencias de la Práctica (TANEP), constituyéndose en la instancia donde, programáticamente, se analiza y reflexiona la experiencia vivida en el espacio escolar. Esta actividad curricular, que se inicia el II semestre del primer año de la carrera y continúa a lo largo de todo el proceso formativo, es percibida como un espacio de socialización de experiencias que contribuye a una inicial reflexión sobre el quehacer docente.

Predominio de una lógica asignaturista. El espacio académico asociado a los talleres de práctica es percibido como una clase donde algunos docentes se encargan de transmitir contenidos que deben ser aplicados en la realidad escolar, informar sobre aspectos administrativos referidos a la inmersión en el aula o proporcionar orientaciones sobre la planificación,

tuvimos talleres en los que nos pasaban por ejemplo temas y después lo contrastábamos con nuestra práctica, entonces era provechosa esa instancia que teníamos con las profesoras (EP:1).

cada práctica corresponde a asignaturas particulares y profesores diferentes, el conocimiento no va evolucionando en reflexión, sino que más bien en asignaturas (PEB:5).

considero que fueron provechosos porque yo aprendí bastante, aprendí a planificar, aspectos curriculares importantes (PEB:4).

cada taller tiene como un aspecto o un área en la cual nosotras nos vamos a ir desarrollando, por ejemplo, ahí vamos abordando esos temas y llevándolos a la práctica, entonces dependiendo de ello la teoría que hemos aprendido lo compactamos en eso y ahí lo tenemos que llevar a la práctica, entonces sí son importantes (EP: 4).

Por lo tanto, este espacio es concebido como una instancia de carácter técnico, dentro del cual el análisis de la práctica está asociado más bien a la generación de conversaciones con fines instrumentales por parte de los docentes, que a la construcción de conocimientos por parte de los practicantes. Por lo mismo, esta instancia académica es vista como una asignatura más dentro del proceso formativo, la que a su vez está condicionada a las exigencias establecidas por cada docente.

Aprendizaje por socialización. Si bien la formación práctica desde el espacio académico representa para el futuro profesorado una actividad curricular de carácter prescriptiva, también es valorada como un momento que permite compartir algunas situaciones vivenciadas en la realidad escolar. Se visualiza como una instancia de socialización de experiencias que incide en la generación de procesos reflexivos a nivel individual, en tanto las experiencias que son expuestas por otros sirven para analizar y/o buscar alternativas de mejoramiento que se relacionen con la propia vivencia de aula, inclusive sin necesidad de tener que compartirlas directamente dentro del espacio colectivo,

son importantes las instancias de los talleres de práctica, porque nos sirven para aclarar dudas más que nada, y para comparar las prácticas de otras compañeras, sacar ideas, apoyarnos también en las planificaciones, porque hay formas de planificar que solicita cada profesora, entonces uno tiene que ir cumpliendo con ello y eso se va dando con las demás compañeras (EP:5)

en la última clase se realiza un TANEP, este consiste en una clase completa destinada solo a exponer las experiencias de cada grupo de practicantes, mostrar evidencias, compartir y discutir cómo se vivió dicho proceso (PEG: 2).

Por lo tanto, el espacio de socialización que se logre generar es valorado por los estudiantes como una acción que contribuye a su propio proceso reflexivo, independiente de si se asume un rol pasivo (espectador) o activo (comunicador) dentro de ese escenario de interacción. Sumado a ello, se evidencia en algunos casos que las instancias de socialización de experiencias se transforman en el espacio que favorece la reflexión, aunque de manera individual y espontánea.

Reflexión como proceso individual. A juicio del estudiantado, las instancias reflexivas que tienen lugar en los talleres se desarrollan en forma progresiva, pues inicialmente se recibe información teórica y administrativa, asociada a ciertos temas referidos al ámbito curricular u otros relacionados con la realidad escolar, pero se percibe que a lo largo del desarrollo del proceso formativo-práctico se avanza hacia una reflexión que adopta cada vez mayores niveles de profundidad.

No obstante, esta acción reflexiva se genera como instancia intrapersonal y desde las vivencias individuales en la práctica escolar,

La experiencia sin embargo no es reflexionada en la universidad en la clase, sino que es personal, de acuerdo a nuestra experiencia (PEB:1). en la primera práctica por lo general considerábamos que todo estaba bien, pero más allá no se reflexionaba, en cambio ahora si reflexiono en torno a mis fortalezas, debilidades, decir por ejemplo...esta es la práctica que quiero realizar o esta no quiero seguir, entonces ha sido un camino progresivo y bastante provechoso (EP:4).

Esta experiencia individual queda plasmada en un documento que se debe entregar al término de la asignatura como exigencia para su aprobación, careciéndose de una instancia que ofrezca posibilidades de diálogo y discusión grupal sobre las reflexiones individuales elaboradas,

Al final de semestre nos daban una opción de hacer un trabajo donde uno reflexionaba pero sobre su propio desempeño, o el de la educadora, o del ambiente, pero sin embargo como no había retroalimentación es un trabajo que no sirve mucho, más que para no tener un NCR, solamente para eso. O sea, no tiene un fin, para mí esa reflexión no tiene un fin más que pasar a otro semestre, porque no hay una instancia de retroalimentación (EP:3).

Desde esta perspectiva, se hace evidente la carencia de un taller formativo con un claro propósito de pretender la construcción y/o reconstrucción de conocimientos pedagógicos vinculados al ámbito del quehacer docente.

5 Discusión

Un primer aspecto a discutir es la distancia o desconexión que se visualiza entre el ámbito académico y el escolar en el desarrollo de la formación práctica del futuro profesorado. Al respecto, el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997) que oficializó la incorporación del área de formación práctica en las carreras de pedagogía, precisamente pretendía generar un acercamiento y trabajo conjunto entre la institución formadora universitaria y el centro de práctica escolar, a partir de la generación de alianzas de colaboración mutua. Sin embargo, desde las voces de los estudiantes de pedagogía se puede desprender la persistencia de una escasa vinculación entre los procesos formativos que se desarrollan en uno y otro escenario. Esta situación puede comprenderse, debido

a que el modelo instalado desde la propia política educativa para el desarrollo de la formación práctica está asentado en una concepción técnico-aplicacionista, donde la realidad escolar es concebida como un laboratorio que permite aplicar y validar modelos de enseñanza diseñados por expertos (MONTENEGRO; FUENTEALBA, 2012; TARDIF, 2010). En este sentido, se genera una asimetría epistemológica en donde el conocimiento teórico transmitido en el ámbito universitario adquiere un *status* superior al conocimiento experiencial construido desde la realidad educativa escolar.

Derivado directamente de esta concepción o entendimiento del área práctica, es que la experiencia formativa de los estudiantes de pedagogía se configura desde la fragmentación, ya sea a nivel de asignaturas denominadas “talleres” que se cursan en la institución universitaria, de manera progresiva aunque desarticuladamente, como del trabajo que se desarrolla en dos espacios o realidades diferentes, uno de ellos bajo la responsabilidad de un académico formador y el otro bajo las orientaciones de un profesor guía.

Esta problemática en la formación del profesorado se ha incubado desde el inicio del proceso de renovación curricular y fortalecimiento profesional, pues ya la Comisión sobre Formación Inicial Docente, instalada el año 2005 en Chile, recomendaba promover estrategias de vinculación entre los centros formadores universitarios y los centros escolares, como una forma de mejorar la formación del futuro profesorado (COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, 2005). Investigaciones posteriores en el tema, exponen también la desconexión existente entre estas instituciones en el proceso formativo docente (LATORRE, 2009; MONTECINOS; WALKER, 2010; VEZUB, 2007).

Desde las voces del estudiantado de pedagogía se expresa una alta valoración por la experiencia vivida en la práctica, del aporte formativo que significa la observación y trabajo en la institución escolar, así como de los relevantes aprendizajes adquiridos en el trabajo con el profesor/a guía. No obstante, se trata de un reconocimiento que se realiza a pesar de la desconsideración que el aporte formativo de estos educadores tiene para la institución universitaria, en razón de su nula participación en los programas formativos que se delinean desde el centro académico y en los talleres de análisis de experiencia de práctica (TANEP).

Es por ello que, y en concordancia con la literatura disponible, reforzamos la idea que cualquier proceso de fortalecimiento de la formación docente y, en particular del área práctica, requiere de una estrecha comunicación y colaboración entre el centro universitario formador y los centros escolares receptores de practicantes de

pedagogía, de manera de diseñar estrategias conjuntas de formación y de configurar significados compartidos respecto del conocimiento y saberes pedagógicos.

Una segunda idea a discutir dice relación con los conocimientos pedagógicos de naturaleza práctica que logran construir los futuros docentes, a partir de los procesos reflexivos que tienen lugar en la realidad escolar y aquellos que se promueven desde la realidad académica. Al respecto, es importante destacar que la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) también aludía a la necesidad de abordar la reflexión desde el área de formación práctica sugiriendo tener en consideración dos dimensiones. Una primera, referida a instalar procesos reflexivos pensándolos como una acción estratégica que propicia la construcción de saberes profesionales, a partir de la relación que se genera con los centros escolares; la segunda, asociando la reflexión a la construcción de la identidad docente, vale decir, al “propio proceso de constitución como profesional de la docencia” (COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. 2005, p. 74). En esta línea, algunos autores (GUERRA ZAMORA, 2009; SCHÖN, 1998; TARDIF, 2010) argumentan que la reflexión en y sobre el quehacer docente se constituye en una práctica individual y colectiva trascendental para la adquisición de los saberes propios de la profesión docente, no obstante, ésta requiere ser promovida intencionalmente desde la formación inicial a través de un acompañamiento que permita transformar la experiencia práctica en conocimiento profesional (RUFFINELLI, 2017). Al respecto, Guerra Zamora (2009), advierte sobre la necesidad de comprender que la práctica reflexiva corresponde a un producto social que requiere de la mediación de otro y de herramientas que la sitúen, al tiempo que se deben dar dos condiciones esenciales: tiempo y espacio para la reflexión, junto a formadores preparados para favorecer este proceso.

Por otra parte, no se puede negar que los procesos reflexivos que se han pretendido instalar en la formación inicial de los futuros docentes buscan avanzar hacia un modelo de formación práctica bajo un enfoque crítico-reflexivo. Sin embargo, esta pretensión se queda a nivel discursivo o como una acción más bien de carácter idealista, porque en términos operativos continúa siendo una acción escasamente promovida desde el proceso formativo, pues como señalan los estudiantes de pedagogía este proceso lo llevan a cabo en forma individual y prácticamente de manera intuitiva, lo que viene a validar lo planteado por Canabal et al. (2017), cuando exponen que “el desarrollo de esta capacidad reflexiva en los programas de formación inicial docente tiene un carácter más individual que colaborativo” (p. 30). En relación a ello, consideramos que la reflexión personal es esencial para el desarrollo de la acción pedagógica, pero ésta por sí sola no es suficiente para darle sustento a la práctica formativa porque podría llevar a la construcción

de saberes bajo una visión reducida, autocomplaciente e inclusive autoengañososa (CANABAL et al., 2017).

Si bien, en el espacio académico de la práctica (clases-talleres) en algunos momentos se generan instancias de socialización de experiencias vivenciadas en el espacio escolar, aspecto ampliamente valorado por los futuros pedagogos, se puede desprender que estas oportunidades no responden a una instancia sistemática e intencionada que se focalice en promover y orientar los procesos reflexivos. Se trata, más bien, de espacios de comunicación que emergen espontáneamente a partir de la necesidad individual de consultar determinadas dudas sobre planificación o del interés por compartir situaciones vivenciadas en la realidad escolar, más que a la generación de instancias colectivas que les permitan deliberar sobre el quehacer docente, las complejidades del aula o sobre ámbitos de acción para los que no han sido formados académicamente. En consecuencia, los procesos reflexivos que se generan responden a un nivel reflexivo de tipo técnico (MOLINA, 2008), asociado a la implementación de diseños de clases en el escenario de práctica.

Por lo anterior, consideramos que es necesario que se logren generar espacios académicos de interacción en los que se promueva la reflexión crítica en y sobre el quehacer docente, así como también instancias deliberativas a partir del diálogo con las situaciones de aula y las complejidades del contexto, pero en forma intencionada y articulada. Ello necesariamente implica avanzar hacia un modelo de formación práctica situado, discursiva y operativamente, desde un enfoque crítico-reflexivo, donde se promueva el análisis de la realidad escolar a nivel individual, junto a la posibilidad de reflexionar colectivamente en y sobre los procesos pedagógicos y sus complejidades en contextos reales de desempeño.

6 Conclusiones

Más allá de las consideraciones expuestas, desde las voces del estudiantado de pedagogía, la línea o área práctica se constituye en un ámbito relevante en su proceso de formación profesional, por lo que atribuyen una positiva valoración a esta experiencia en su desarrollo como futuros docentes. Al respecto, constituye un significado compartido entre estos actores educativos el que una temprana y progresiva inmersión en la realidad escolar, genera beneficios formativos por cuanto permite una aproximación in situ al quehacer docente y a las complejidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Queda pendiente como desafío de la formación inicial docente, y en particular para el fortalecimiento del área práctica, la conformación de alianzas entre la institución universitaria y la escolar de manera que actúen como comunidades

formadoras especializadas en el trabajo de acompañamiento, colaboración y reflexión del futuro profesorado. Aquello supone una resignificación de la relación teoría-práctica en la formación docente, comprendiéndola ya no desde la fragmentación, sino como un fenómeno de praxis implicado en el proceso de aprender a enseñar y que actúa como fundamento del conocimiento pedagógico.

A formação prática das vozes do corpo discente da pedagogia

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação que teve como objetivo indagar a percepção que possui o estudante em processo de formação docente sobre a área de formação prática instalada no plano de estudo de dois cursos de Pedagogia. A metodologia empregada foi de tipo qualitativa, com um desenho de estudo de caso, utilizando-se como técnica de obtenção de informação a entrevista semiestruturada. Doze estudantes participaram do estudo. Entre os resultados principais, destaca-se uma positiva valorização desta área de formação, porquanto permite uma imersão na realidade escolar antecipada e uma aproximação ao papel profissional docente; assim mesmo, reconhece-se como um espaço que contribui a promover processos reflexivos sobre as complexidades “do que fazer” pedagógico, ainda que a nível individual. Por outro lado, observa-se que persiste uma distância entre o conhecimento acadêmico e os saberes requeridos desde a sala de aula até a execução de disciplinas práticas extracurriculares, focadas em transmissão de conteúdos, situação que continua na linha de legitimar um entendimento técnico-aplicacionista deste âmbito formativo.

Palavras-chave: Formação Prática. Ensino. Saber docente. Estudantes de pedagogia.

Practical training from the perspective of students of pedagogy

Abstract

This article presents the results of a research that aimed to investigate the perception of students regarding the practical training they get in two undergraduate programs in pedagogy. This case study included a semi-structured interview as technique for collecting information. Twelve students participated in this research. Among the main results, it is important to emphasize the positive evaluation of the practical training, because it allows an early immersion in the educational context and an approach to the professional role of the teacher. Additionally, practical training is seen as a factor that contributes to promote the reflections with respect to pedagogical tasks, although it is only at an individual level. Additionally, it is observed that there is a permanent distance between the academic knowledge and the knowledge required from the classrooms, and that there is an execution of school subjects-workshops centered on content transmission, which continues validating an understanding based on an applicationist technique within this educational environment.

Key words: Practical training; teachers; teacher knowledge; students of pedagogy.

Referencias

- CANABAL, C.; GARCÍA, M. D.; MARGALEF, L. La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, v. 56, n. 2, p. 28-50, 2017. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>
- CISTERNA, T. La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, v. 35, p. 131-64, 2011. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Documento no oficial del Ministerio de Educación, Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2005
- CONTRERAS, I. et al. La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, v. 36, n. 1, p. 85-105, 2010. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- COX, C; MECKES, L. Y M. BASCOPÉ, M. La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, v. 46, n. 1, p. 205-45, 2011.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2012
- FUENTEALBA, R.; GALAZ, A. La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales. In: J. CORNEJO, J.; FUENTEALBA, Y. R. (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces?* Santiago: Ediciones UCSH, 2008. p. 141-68.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine, 1967.
- GUERRA ZAMORA, P. Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, v. 35, n. 2, p. 243-60, 2009. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- HIRMAS, C.; CORTÉS, I. *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015.

LABRA, P. *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. 2011. 690 p. Tesis (Doctor en Educación) — Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 2011.

LATORRE, M. Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 44-45, p. 185-210, 2009.

Ministerio de Hacienda de Chile. Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (PFFID). Chile: Dirección de Presupuestos, 2001. Disponible en: <http://www.dipres.gob.cl/595/articles-140980_informe_final.pdf>. Acceso en: 25 mayo 2017.

MOLINA, P. Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. In: FUENTEALBA, R.; CORNEJO, J. (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Ediciones UCSH, 2008. p. 13-27.

MONTECINOS, C.; WALKER, H. La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, n. 42, p. 65-73, 2010.

MONTENEGRO, H.; FUENTEALBA, R. Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio. In: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., Santiago de Chile, 2012. *Anais...* Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012.

RUFFINELLI, A. Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p 97-111, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>

SALAS, V; MAUREIRA, F.; PAVEZ, M. Informe final de evaluación CHILE. Ministerio de Hacienda. Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (PFFID). Chile: Dirección de Presupuestos, 2001. p. 8-66. Disponible en: <http://www.dipres.gob.cl/595/articles-140980_informe_final.pdf>. Acceso en: 25 mayo 2017.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA, 2010.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea, 2015.

VASCONCELOS, I.; GOMES, C. Pedagogía dialógica para la democratización de la Educación superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 92, p. 579-608, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004>

VEZUB, L. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 11(1), 1-23, 2007.

_____. Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 53(1), 1-14, 2016.



Informações do autor

Omar Turra-Díaz: Doctor en Educación, Director del Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Contato: oturra@ubiobio.cl

 <http://orcid.org/0000-0001-5000-2336>

Carolina Flores-Lueg: Doctora en Investigación Educativa, Académica del Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Contato: cflores@ubiobio.cl

 <http://orcid.org/0000-0001-5219-0617>