

Estado de la publicación: El preprint no ha sido enviado para publicación

PERSPECTIVAS DE DOCENTES DEL CENTRO ESCOLAR SOBRE SU APORTE A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE EL PRÁCTICUM

Carolina Flores Lueg, Omar Turra Díaz

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4614>

Enviado en: 2022-08-19

Postado en: 2022-08-19 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Título: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DEL CENTRO ESCOLAR SOBRE SU APOORTE A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE EL PRÁCTICUM¹

Title: *Perspectives of teachers at the school on their contribution to teacher training from the practicum*

Título: *Perspectivas dos professores da escola sobre sua contribuição para a formação de professores a partir da prática*

Carolina Flores Lueg
UBB, Universidad del Bío-Bío
cflores@ubiobio.cl

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

Omar Turra Díaz
UBB, Universidad del Bío-Bío
oturra@ubiobio.cl

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

Resumen

Objetivo: El artículo comunica resultados de una investigación que tuvo como propósito indagar sobre las perspectivas que poseen docentes del centro escolar respecto de su aporte formativo en el prácticum desarrollado por profesorado en formación, pertenecientes a las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Básica impartidas por una universidad pública ubicada en la Región de Ñuble, Zona Centro Sur de Chile. **Metodología:** El estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, participaron seis docentes a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad, cuyo análisis fue realizado inductivamente por medio de la condensación de significados, derivándose cuatro categorías de sentido: (1) Transmisión de saberes experienciales, (2) Orientación para el mejoramiento de la acción pedagógica, (3) Socialización dentro de la realidad escolar y (4) Mediación interinstitucional. **Resultados:** Como resultado principal se destaca la especificidad de la función que cumple el profesorado del centro escolar al aportar pedagógicamente con aquellos saberes prácticos que no son considerados en la formación impartida por la universidad, pero que, desde su perspectiva, son fundamentales para iniciarse en el ejercicio de la profesión. **Conclusiones:** Se concluye sobre la necesidad de resignificar desde el espacio académico la figura del profesorado, legitimando su condición de conformador(a).

¹ Este artículo presenta resultados del Proyecto Fondecyt N°11190477, ANID-Chile, “La práctica profesional y su aporte a la construcción de saberes pedagógicos en el futuro profesorado: un estudio desde la triada formativa”; y del Proyecto DIUBB GI/VC N°195723 “Grupo de Investigación PROFOP: Profesorado y Políticas de Formación”, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Palabras clave: Docente de escuela primaria, enseñanza, formación de docentes, práctica pedagógica

Resumo:

Objetivo: O artigo comunica os resultados de um estudo de investigação cujo objetivo era investigar as perspectivas dos professores da escola relativamente à sua contribuição formativa na prática desenvolvida pelos professores estagiários, pertencentes às carreiras de Pedagogia no Jardim de Infância e Ensino Básico leccionadas por uma universidade pública localizada na Região Ñuble, Zona Centro Sul do Chile. **Metodologia:** O estudo foi realizado numa perspectiva qualitativa, com a participação de seis professores que foram entrevistados em profundidade, cuja análise foi realizada indutivamente através da condensação de significados, derivando quatro categorias de significado: (1) Transmissão de conhecimentos experimentais, (2) Orientação para a melhoria da ação pedagógica, (3) Socialização dentro da realidade escolar e (4) Mediação interinstitucional. **Resultados:** Como resultado principal, destaca-se a especificidade do papel desempenhado pelos professores das escolas ao contribuírem pedagogicamente com os conhecimentos práticos que não são considerados na formação ministrada pela universidade, mas que, na sua perspectiva, são essenciais para começar no exercício da profissão. **Conclusões:** Concluimos sobre a necessidade de ressignificar a partir do espaço académico a figura do professor, legitimando a sua condição de conformador.

Palavras claves: Docente de escola primaria, ensino, formação de professores, prática pedagógica

Abstract

Objective: The article communicates the results of a research that aimed to investigate the perspectives of schoolteachers regarding their formative contribution in the practice developed by teachers in training, belonging to the careers of Pedagogy in Preschool and Basic Education taught by a public university located in the Region of Ñuble, South Central Zone of Chile. **Methodology:** The study was carried out from a qualitative perspective, six teachers participated to whom it was applied an in-depth interview, the analysis of which was inductively conducted through the condensation of meanings deriving four categories of meaning: (1) Transmission of experiential knowledge, (2) Orientation for the improvement of pedagogical action, (3) Socialization within the school reality and (4) Inter-institutional mediation. **Results:** As a result, it stands out the specificity that the teachers at the school meet by contributing pedagogically with that practical knowledge that, from their perspective, they are essential to start in the exercise of the profession. **Conclusions:** It is concluded on the need to re-signify from the academic context the figure of the teaching staff, legitimizing their status as conformer.

Keywords: Primary school teachers, teaching process, teacher training, pedagogical practice

Introducción

Desde hace más de tres décadas, la formación del profesorado se ha constituido en uno de los focos centrales de las políticas educativas a nivel internacional, bajo el entendido de que la calidad del profesorado y su desempeño influye determinadamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Pedró, 2019). Es así como, en la búsqueda de lograr una educación de calidad, los gobiernos han implementado estrategias y acciones centradas en promover el mejoramiento del desempeño docente por medio de la instauración de sistemas que enfatizan en su desarrollo profesional, como una forma de lograr el ideal del “buen profesor”, es decir, un docente capaz de actuar autónomamente para tomar decisiones pedagógicas a partir de unos saberes especializados adquiridos a partir de su experiencia profesional, el trabajo colaborativo y la implementación de procesos reflexivos que contribuyan a favorecer el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes (Ruffinelli, 2016). Bajo esta comprensión, se entiende que la formación inicial docente (FID) se constituye en el punto de entrada a la carrera profesional, porque la calidad y cantidad de profesores disponibles en un país, va a estar determinada por “la forma en cómo se organice este nivel formativo” (Pedró, 2019, p. 64), donde aquellas actividades curriculares de práctica que permiten al futuro profesorado acercarse con labor profesional, apropiarse de conocimientos prácticos e iniciarse en actuaciones docentes en situaciones de enseñanza reales y situadas, se tornan fundamentales (Vaillant y Marcelo, 2015).

Dentro del área formativa de prácticas, especial atención merece la práctica profesional o *prácticum* por cuanto se constituye en una actividad curricular que, al estar ubicada al término de la trayectoria formativa, se valora como el tiempo y espacio fundamental para el estudiantado de pedagogía porque le ofrece oportunidades sistemáticas para ejercitar acciones de enseñanza, poniendo a prueba aquellas competencias que fueron desarrolladas en la formación universitaria para ser movilizadas en el campo de desempeño profesional posterior (Hinojosa-Torres, Araya-Hernández, Vargas-Díaz y Hurtado- Guerrero, 2022). En este sentido, también se argumenta que esta actividad, por las características que posee y oportunidades que brinda, se trasformaría en una plataforma propicia para que el futuro profesorado pueda vincular la teoría con la práctica, transitar progresivamente desde su rol de estudiante hacia su rol docente, al tiempo que se visualiza como una instancia propicia para favorecer el acercamiento entre universidad y escuela.

No obstante a la relevancia que adquiere la práctica profesional en la FID, esta actividad curricular también ha sido foco de controversias derivadas mayormente desde el ámbito académico, pues diversas investigaciones centradas en indagar sobre las actuaciones de los actores que conforman la triada formativa (docente tutor/supervisor-estudiante en práctica – docente colaborador/guía) y en los diversos factores que convergen en este espacio curricular, destacan dentro de sus resultados la persistencia de algunas tensiones, por ejemplo, la desarticulación entre la guía y orientaciones que proporciona el docente tutor/supervisor del espacio universitario y los docentes que participan desde el sistema escolar (Tejada-Fernández, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017; Turra-Díaz y Flores-

Lueg, 2019); las propias representaciones, valoraciones y creencias sobre la enseñanza que portan los estudiantes de pedagogía desde su ingreso a la carrera que la formación inicial no logra transformar (Tardif, 2004); las especificidades propias de la cultura escolar (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2018), sumado a la dualidad de roles simultáneos por los que debe transitar el futuro profesorado, en tanto dentro del espacio universitario prevalece el rol de estudiante, mientras que en el espacio escolar debe posesionarse en su rol de profesor o profesora, lo que también tiene implicancias en los procesos identitarios con la profesión docente (Moraru y Ríos, 2018), entre otros aspectos. Cabe también citar el informe generado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), donde concluye que las carreras de pedagogía sometidas a procesos de acreditación presentan “debilidades transversales a todo el proceso de formación en esta área, como las horas destinadas, la evaluación de los centros, prácticas desarticuladas, o poca diversidad de contextos socioeconómicos” (CNA, 2018, p. 163). Pero, a pesar de las complejidades que se evidencian en la práctica profesional, una de las certezas que se tiene es la relevancia que adopta el docente colaborador dentro del proceso formativo, por cuanto es el profesor del centro escolar que asume la responsabilidad de modelar e introducir al estudiantado en la profesión pedagógica, constituyéndose en el referente que lo acompaña, guía y orienta las intervenciones directas que desarrolla en el aula, contribuyendo de esta forma a la apropiación progresiva de rol profesional en un contexto de experimentación real (Colomo y Gabarda, 2019). Por lo tanto, su sola presencia en los espacios de práctica le otorga legitimidad para asumir la función de acompañar y guiar a los practicantes (Guevara, 2016).

En la literatura existente se plantea que el docente del aula escolar desarrolla variadas funciones situadas desde la realidad del ejercicio profesional, las que aportan a la conformación de un acervo de conocimientos prácticos en el profesorado en formación, enfatizándose, además, que es bajo su tutela donde ellos ejercen por primera vez la enseñanza sistemática en situaciones reales de clases (Gatti, Zatti y Céparo, 2019). No obstante, la valoración hacia su función también ha estado sometida a ciertas comprensiones que tensionan su actuación, destacándose que quienes asumen la tarea de guiar el proceso desde el establecimiento educacional, en su generalidad, no tienen suficiente claridad sobre el rol de apoyo que se les demanda cumplir, cuestión que puede ser explicada por la escasez de instancias de diálogo y encuentro entre la universidad y la escuela (Colén Riau y Castro González, 2017). En este sentido, se señala que desde la universidad escasamente se intenciona algún espacio centrado en preparar a los y las docentes escolares y/o brindarles los apoyos requeridos para ejercer tal función formativa-pedagógica (Hirmas, 2014), al mismo tiempo, se adolecen de criterios institucionales para la selección de aquellos(as) docentes del centro escolar que respondan satisfactoriamente al propósito formativo del futuro profesorado (Romero y Maturana, 2012). Del mismo modo, Turra-Díaz y Flores-Lueg (2019), plantean que el o la docente del centro escolar, al representarse como la persona profesional que porta el conocimiento práctico que es construido y reconstruido desde la realidad educativa, históricamente su figura ha adquirido un estatus inferior dentro de la triada formativa, al contrastar su función con la imagen del docente tutor(a) o supervisor(a), pues, este agente, al ser representante de la universidad, se visualiza como la persona que posee el conocimiento académico-teórico, encargándose de conducir el proceso del o la practicante desde esta perspectiva.

A partir de los antecedentes expuestos, y con el fin de aportar conocimiento a la función formadora que realizan los profesores colaboradores de los centros escolares en el contexto de la práctica profesional de estudiantes de pedagogía, el presente artículo comunica resultados de una investigación que tuvo como propósito indagar sobre el significado construido por los docentes del centro escolar sobre el aporte formativo pedagógico y profesional que proporcionan dentro de esta actividad curricular tan trascendental para la formación inicial docente.

Referentes teóricos

Actores participantes en la práctica profesional

La práctica profesional o *prácticum*, es concebida como una instancia que busca ofrecer experiencias reales de actuación docente a futuros(as) pedagogos(as), por lo que, en su desarrollo, el acompañamiento y aporte formativo de docentes con experticia adquiere especial relevancia. La experiencia profesional de las personas formadoras y la capacidad pedagógica que logren desplegar en el acompañamiento hacia la inmersión en la profesión de futuros(as) docentes en práctica se constituye en un potencial de formación (Correa Molina et al., 2014). Es en este sentido que la relación colaborativa que se produzca entre los tres participantes directos que interactúan en esta instancia formativa, vale decir, estudiantes o practicantes, profesores(as) del centro escolar - guías/mentores(as)/colaboradores(as)- y profesores(as) supervisores(as) o tutores(as) - resulta ser un aspecto clave para promover la adquisición de aquellos saberes prácticos que requieren ser movilizados en el acto pedagógico, entendiéndose que el o la docente tutor(a) de la universidad y el profesorado colaborador del centro de práctica ya “han experimentado y transitado por el camino de la docencia en distintos contextos educativos”(Hinojosa et al., 2022, p.534).

Cabe destacar que uno de los aspectos que históricamente ha caracterizado a las interacciones que se generan en esta triada formativa ha sido la asimetría epistemológica, porque la figura del tutor(a) o supervisor(a), representante del espacio académico y, por tanto, del conocimiento teórico, ha adquirido un *status* superior a aquel conocimiento práctico construido y reconstruido desde la realidad educativa, simbolizado en la figura del o la docente del aula escolar (Turra-Díaz y Flores-Lueg, 2019), quedando el o la practicante al centro de esta cuestión. Es en este aspecto que se puede decir que la práctica profesional, como actividad formativa, se transforma en un campo cultural caracterizado por la circulación de aquellos saberes que porta cada persona que conforma la triada formativa, los que, además, se movilizan a la base de un enfrentamiento entre medios y fines diferenciados según la posición que ocupan. Así, este campo formativo-pedagógico se transforma en un escenario de fuerzas dentro del cual entran en juego saberes de distinta naturaleza, el *habitus*, lo que contribuye a conservar o transformar su estructura (Bourdieu, 1997, p. 49).

Ahora bien, si se tiene en consideración que para Bourdieu (2011), un campo es un espacio social caracterizado por la existencia de diferencias sociales, por el acento en la desigualdad ligada a la distribución de recursos eficientes - los capitales- y con ello, la cuestión del poder figura como constitutivo de la sociedad (Cragolino, 2011, p. 7), al transferirlo al micro espacio donde se desarrolla la práctica profesional o *prácticum*, es posible señalar que se corresponde con un campo que actúa como dispositivo formador de *habitus*, vale decir, como un espacio estructurador de un conjunto de esquemas de

percepción, apreciación y de acción socialmente adquiridas mediante el aprendizaje en un momento y en lugar determinado, donde las estructuras objetivas no existen fuera de la conciencia y la voluntad de los agentes (tutores(as) del espacio universitario - estudiantes- y docentes del espacio escolar), pero que actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones. Por consiguiente, el *habitus* orienta las actuaciones y significaciones de estos tres agentes de acuerdo con las reglas del juego dentro de la práctica, al tiempo que funciona también subjetivado, es decir, interiorizado en el proceso formativo según la posición particular que ocupa el sujeto, la que está determinada por la acumulación de los capitales simbólico con que éste cuenta para movilizarlo en este espacio de interacción. En concreto, se puede decir que el *habitus* “es esa suerte de sentido práctico de lo que debe hacerse en una situación dada” (Capdevielle, 2011, p. 39)

Por consiguiente, este espacio se desarrolla a partir de la conjunción de saberes que hacen confluir los diversos agentes del proceso: el saber práctico o de la experiencia en docencia escolar (docente colaborador(a) o guía del aula escolar), el saber profesional y disciplinar atribuido al docente tutor(a) o supervisor(a) y el saber teórico-práctico en ciernes que porta el o la estudiante (Tardif, 2004). La convergencia de estos saberes en la experiencia práctica, dentro de un contexto educativo determinado, es lo que incorporará el o la docente en formación. En todo caso, las dinámicas de interacción entre estos agentes, el aporte que se espera de los y las docentes colaboradores(as) y docentes tutores(as), las atribuciones que le son asignadas desde la institución formadora y la representación que se realice de la escuela y el aula, quedan condicionadas y/o subordinadas a las concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas desde donde se comprende la formación práctica en el proceso formativo docente (Guevara, 2016).

Perspectivas sobre la formación práctica

Dentro de las concepciones que han orientado la preparación profesional del profesorado, se evidencian dos enfoques predominantes, habitualmente presentados como contrapuestos: el enfoque técnico-aplicacionista y el enfoque crítico reflexivo (Davini, 2015).

Desde el *enfoque técnico-aplicacionista*, el quehacer docente se entiende como una acción focalizada en la aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar (Davini, 2015) diseñados por expertos externos a la realidad escolar (Turra-Díaz y Flores-Lueg, 2019), por lo que el dominio de la teoría y de conocimientos técnicos adoptan gran relevancia en la enseñanza. Así, bajo esta mirada clásica de la práctica docente, el profesorado se visualiza como un profesional con capacidad para transmitir conocimientos científicos y culturales, respaldado en el dominio del conocimiento disciplinar del que es enseñante. Derivado de esta comprensión, el o la estudiante de pedagogía, en el desarrollo de su formación práctica dentro de la realidad escolar, asume un rol aplicacionista, cuyo desempeño se focaliza en el aprovechamiento del espacio áulico para aplicar/validar aquellos conocimientos teóricos que le son traspasados desde la universidad durante las clases o con posterioridad a ellas (Vasconcelos y Gomes, 2016), pero sin mayor examinación de las complejidades y dinamismo propio de la realidad escolar.

Uno de los riesgos que presenta la dominancia de este modelo de formación de futuros y futuras docentes, amparado en la racionalidad técnica, es que la práctica se entiende como una actividad curricular que no requiere de una mayor organización ni estructura, porque se parte de la idea que para que el futuro profesorado aprenda a enseñar, solo bastaría con

asegurar buenos centros de práctica y buenos(as) docente guías, en concreto, buenos modelos en la transmisión de contenidos (Turra- Díaz y Flores-Lueg, 2019). Bajo esta lógica, Guevara (2016), sostiene que es la institución formadora la entidad que asume el protagonismo dentro de la práctica, en tanto el docente supervisor(a) – vinculado(a) al espacio académico- se posiciona como el o la principal responsable de la conducción de la práctica, orientando y acompañando al practicante a partir de visitas directas a la realidad del aula para realizar observaciones en tiempos y momentos acotados, cuyos registros se constituyen en la base para evaluar el desempeño desplegado. Por su parte, los y las docentes guías del centro escolar, poseen, bajo esta perspectiva, escaso protagonismo o espacios de participación, limitándose generalmente a calificar el desempeño de los y las practicantes que están bajo su responsabilidad, empleando pautas remitidas por la universidad.

Desde otra perspectiva, el *enfoque crítico-reflexivo* se orienta a recuperar la vida real de las aulas en su diversidad y complejidad, junto con la comprensión de las experiencias concretas que se desarrollan en ellas. Se trata de una visión que enfatiza en el valor educativo de las prácticas mismas y de las dinámicas que caracterizan las interacciones entre docentes y estudiantes en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, así como la diversidad situacional y el papel del profesorado como constructor de la experiencia pedagógica (Davini, 2015). Por lo mismo, la actividad formativa práctica se sitúa fundamentalmente en la cultura de la institución escolar y se pueden encontrar distintas modalidades de desarrollo, entre ellas, la creación de un equipo de trabajo que involucra la participación colaborativa de docentes de la universidad y del centro escolar, incluso, la delegación de la responsabilidad total a estos últimos. En cualquier caso, los y las docentes de los centros de práctica, adquieren claramente una mayor centralidad en el proceso formativo de los futuros pedagogos y pedagogas, pudiendo ser capacitados(as) en forma específica para la tarea, además de recibir algún tipo de remuneración y/o reconocimiento (Guevara, 2016). Desde esta comprensión, y considerando el rol protagónico de los profesores(as) colaboradores(as) del centro escolar, en algunos contextos educativos se le denomina conformador(a).

La práctica profesional inserta en la FID, desde esta posición, también es ampliamente reconocida como la instancia propicia para que futuros(as) docentes puedan aproximarse a las complejidades del aula y llevar a cabo procesos reflexivos que les permitan someter a revisión sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Tejada-Fernández et. al, 2017; Nocetti y Medina, 2018), así como también, examinar los modelos teóricos transmitidos en su proceso formativo y sus posibilidades de aplicación en la realidad áulica (Labra, 2011). Este ejercicio de observación crítica, amparado en la reflexión, se transformaría en uno de los mecanismos fundamentales para que los y las practicantes comiencen a construir el saber pedagógico, ese saber práctico tan relevante para su futuro desempeño docente y que solo puede emerger desde las situaciones, interacciones y vivencias que se tienen en el espacio escolar (Labra, 2011; Vezub, 2016), donde claramente el aporte que realice el profesorado colaborador desde los centros de práctica, adopta una dimensión clave dentro del proceso formativo del profesorado en formación (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Metodología

El estudio se realizó desde el paradigma comprensivo-interpretativo y el empleo de la metodología cualitativa como base para la construcción de conocimiento, porque se buscaba acceder al mundo personal de los sujetos y sus vivencias cotidianas para indagar sobre qué significados le atribuyen y qué intenciones tienen (Turiñán y Sáez, 2012). Dentro de esta perspectiva, se empleó como método la Fenomenología Hermenéutica desde el enfoque propuesto por van Manen (2016), centrado en el estudio del significado esencial de los fenómenos, la determinación de sentidos y la importancia pedagógica de los fenómenos vividos cotidianamente que tienen propósito en el contexto de aplicación. Especialmente para este estudio, resultaba de relevancia indagar sobre los significados atribuidos por profesoras y profesores colaboradores en torno al aporte que realizan a la formación del futuro profesorado que se encuentra desarrollando su proceso de práctica profesional en un contexto educativo particular, de ahí su pertinencia.

Contexto de estudio y participantes

Para el desarrollo de la investigación se consideraron centros de práctica profesional ubicados en la ciudad de Chillán (Región de Ñuble, Chile), correspondientes a escuelas públicas definidas por una universidad pública y estatal para que estudiantes de carreras de pedagogía desarrollen actividades de práctica, entre ellas, la práctica profesional. Cabe destacar que esta institución formadora imparte ocho carreras de pedagogía, dos de ellas de carácter generalistas (Educación Parvularia y Educación General Básica) y seis disciplinares focalizadas en la educación media o secundaria (Historia y Geografía, Inglés, Educación Matemática, Castellano y Comunicación, Ciencias Naturales y Educación Física).

Los y las participantes de este estudio fueron seis profesores(as) colaboradores(as) del centro escolar, que tenían bajo su responsabilidad orientar y guiar al futuro profesorado durante el desarrollo de la práctica profesional a fines del año 2019. Tres participantes cumplieron su función para la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y tres para Pedagogía en Educación Básica, quienes fueron incluidos(as) intencionalmente a partir de los siguientes criterios definidos en forma interna a la investigación: (1) Tener al menos diez años de experiencia laboral; (2) Haber desempeñado el rol de docente colaborador(a) de estudiantes en práctica profesional de Educación Parvularia o Educación Básica a lo menos por cinco años consecutivos y (3) Expresar voluntad de querer participar en el estudio por medio de la firma de un consentimiento informado.

Técnicas de producción de información

Para la obtención de la información se empleó como técnica la entrevista en profundidad, definida como una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, cuyas características centrales son el ser un instrumento flexible, abierto, dinámico y no estructurado (Albert, 2006). Se aplicó una entrevista por cada participante, la que fue administrada en forma directa por las personas investigadoras, cuya duración aproximada fue de cuarenta minutos. Cada entrevista fue grabada en formato de audio previa autorización del entrevistado(a) y, posteriormente, transcrita en forma literal intentando representar fielmente el discurso oral emitido por los sujetos.

Para resguardar la calidad de los datos analizados, se empleó como procedimiento la triangulación intersujetos a partir de la búsqueda de convergencias y divergencias de

significaciones expresadas en los discursos de los y las participantes (Rojas y Osorio, 2017). Así mismo, se intentó durante todo el proceso de aplicación de las entrevistas “poner entre paréntesis” (Epoje) las teorías de las personas investigadoras (Kvale, 2011), para lograr la comprensión natural de las experiencias vividas por los profesores(as) colaboradores(as) al orientar el proceso de práctica profesional del futuro profesorado y los significados otorgados a su función formativa.

Análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de la información, se levantaron categorías inductivas desde el discurso de los y las participantes a partir de la condensación del significado de base fenomenológica, entendido como el “resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves” (Kvale, 2011, p.140) y la interpretación de dichos significados. En términos operativos, las fases seguidas para el análisis de la información fueron las siguientes:

- (1) Lectura entera de cada entrevista: una vez transcritas cada una de las entrevistas, se procedió a su lectura en forma individual para explorar el contenido de las narraciones emitidas por los participantes y tener una idea del conjunto. En este primer paso se aprovechó también de contrastar la literacidad del documento escrito con las grabaciones de las entrevistas para corroborar que no existieran errores en la transcripción.
- (2) Determinación de unidades de significado natural de los textos, tal como lo expresan los sujetos: se leyó por segunda vez cada una de las entrevistas para determinar las unidades de significado tal como lo expresaron los participantes. Se procedió a demarcar ciertos extractos de textos (citas), acompañando algunas de ellas con memos.
- (3) Formulación del tema que domina una unidad de significado natural: se analizó el contenido de las citas demarcadas y luego se procedió a definir el tema que dominaba en la unidad de significado, asignándole operativamente un código.
- (4) Interrogación de las unidades de análisis en función del propósito del estudio: se analizaron los temas definidos en las unidades de significado desde el punto de vista de los propósitos del estudio, reflexionando sobre su pertinencia. Se contrastaron cada una de las entrevistas con el propósito de buscar convergencias entre las significaciones de los participantes.
- (5) Enlace de los temas no redundantes en una declaración descriptiva. En este paso se procedió a analizar nuevamente los temas seleccionados y se buscaron relaciones entre ellos para enlazarlos en una declaración descriptiva (ver Figura 1).

A partir de la última fase y, teniendo como base el enraizamiento y densidad de los códigos, se establecieron declaraciones descriptivas (categorías de sentido) vinculadas a las funciones que, en perspectiva de los profesores/as del aula escolar, adquieren significado al

momento de asumir la responsabilidad de orientar y apoyar el proceso formativo del futuro profesorado en práctica, a saber: (1) Transmisión de saberes experienciales, cuyos códigos fueron “Planificación” y “Estrategias control de grupo”; (2) Orientación para el mejoramiento de la acción pedagógica, declaración descriptiva que agrupa los siguientes códigos “Estrategias para la enseñanza”, “Retroalimentación del desempeño” y “Reflexión docente”; (3) Socialización dentro de la realidad escolar, declaración que emergió de la relación entre los códigos “Orientación docente”, “Cultura escolar”, “Convivencia escolar”, “Documentos de gestión” y “Trabajo con familia”, (4) Mediación interinstitucional. Cabe señalar que para el proceso de análisis en sus distintas fases se empleó el software Atlas.ti. v. 9.

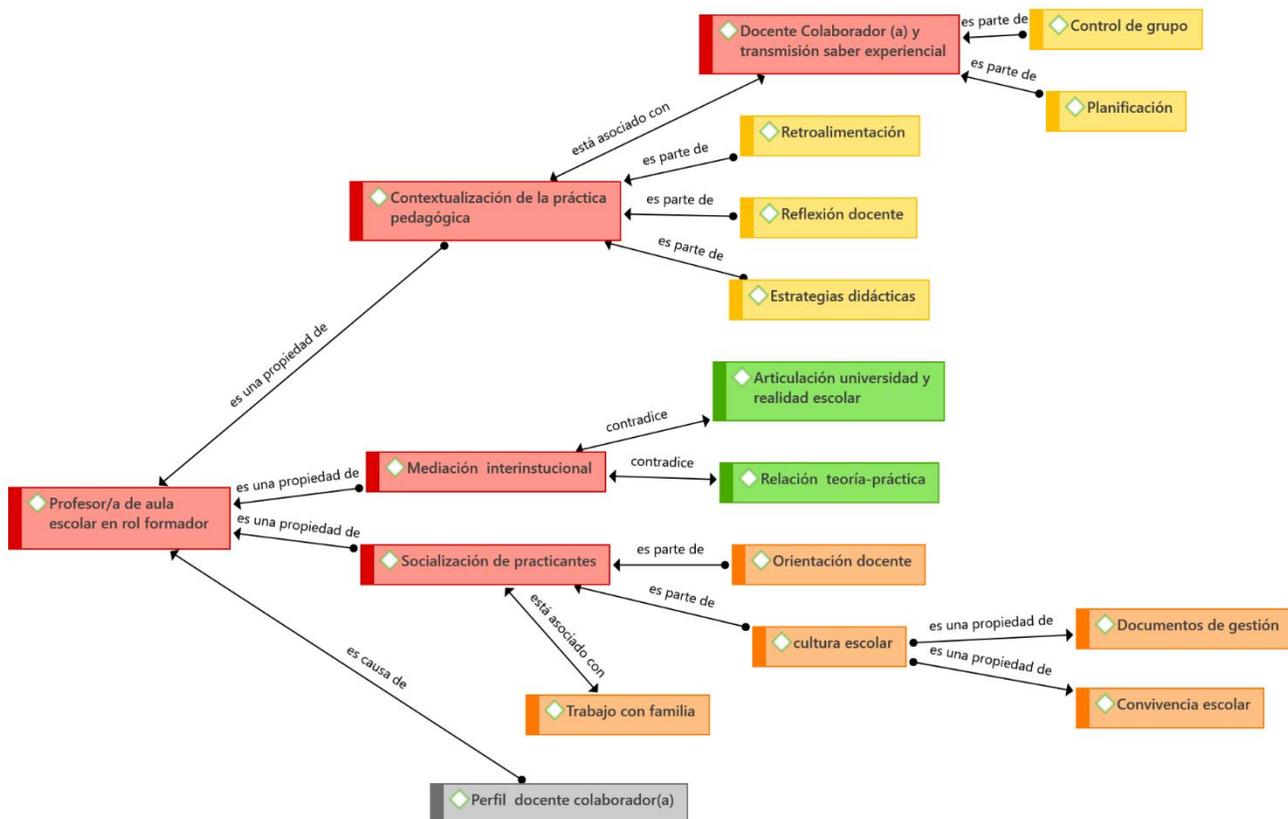


Figura 1. Red de categorías y códigos derivados del proceso analítico
Fuente: Elaboración propia con empleo de Atlas.Ti v. 9

Códigos éticos de la investigación

La participación de los sujetos se resguardó atendiendo a los siguientes códigos éticos:

- (1) Firma de consentimiento informado previo a aceptar participar en la entrevista. Este documento fue aprobado por el Comité de Ética y Bioseguridad de la institución en la que se desempeñan las personas investigadoras bajo la Certificación N° 011/19.
- (2) Solicitud de autorización previa a la grabación de la entrevista.
- (3) Anonimato en la transcripción: resguardo a la identidad e intimidad de cada participante y del centro de práctica considerado como contexto de estudio.

- (4) Transcripción. La transcripción de las entrevistas se realizó en forma literal y se intentó en todo momento que ésta fuera lo más fiel posible a original.

Resultados

Los resultados que a continuación se exponen han sido organizados teniendo en consideración las declaraciones descriptivas derivadas del proceso de condensación de significados de los discursos docentes señaladas anteriormente, propendiendo a la integración inmediata de los códigos subyacentes para otorgarles sentido y significado.

Transmisión de saberes experienciales al estudiantado en práctica

En primer lugar, es importante señalar que los discursos de los y las participantes permiten evidenciar una legitimación hacia los saberes adquiridos a lo largo de su desempeño profesional, pues serían estos los que contribuyeron a que se llegaran a forjarse como docente propiamente tal, al vincularlos con el aprendizaje de ese saber hacer profesional o esa habilidad para la enseñanza adquirida en forma posterior a su formación inicial, pues durante su paso por la universidad solo habrían recibido un cúmulo de conocimientos teóricos algo distantes de todo aquello que descubrieron que podían hacer en el ejercicio de la profesión. En consecuencia, se observa un reconocimiento hacia aquellos saberes experienciales que les han permitido construirse/reconstruirse como docentes, más no así la formación recibida en la universidad. En este sentido, exponen lo siguiente:

La universidad te entrega una serie de conocimientos, estoy hablando desde mi formación. Yo no sé si eso ha cambiado hoy, pero ellos entregaron en mí conocimiento, no desarrollaron ningún tipo de habilidad. Las habilidades las descubrí, descubrí que servía para esto, en el hacer en la escuela. (Docente 1)

El trabajo diario que uno tiene no se compara con un joven que viene saliendo recién de la universidad. Uno aquí aprende cosas que en la universidad jamás te han enseñado. (Docente 6)

Específicamente en lo referido a aquellos saberes que son transmitidos a estudiantes en práctica profesional, se evidencia una focalización hacia el saber hacer y al saber enseñar en la realidad del aula, pero con un claro predominio de conocimientos experienciales vinculados al diseño de la planificación didáctica y la aplicación de estrategias para el “control” del curso.

Particularmente, en lo que respecta a la planificación, el profesorado colaborador reconoce que los y las practicantes poseen conocimientos teóricos a nivel de su diseño, pero advierte que estos están en la línea de lo proporcionado por la universidad y, generalmente, se trata de un formato que es distinto a lo establecido dentro de la escuela. Al respecto, se destaca como una de las primeras funciones que este asume este agente consiste en

transferir su saber experiencial en torno a este documento técnico, induciendo al o la practicante a la realización de aquellos ajustes que le permitan hacer este documento más operativo y pertinente a la dinámica definida dentro de la realidad escolar. Este proceso de readecuación de la forma, en algunos casos, se promueve a través de procesos reflexivos impulsados por medio de la formulación de preguntas que incitan al estudiantado en práctica a pesar sobre aquello que podría ser prioritario para el grupo de estudiantes que están bajo su responsabilidad, pero esta acción se fundamenta en la búsqueda por hacer de esta tarea técnica lo más operativa posible en función del tiempo que se tiene disponible. Un ejemplo de narrativas en las que se expone este aspecto es la que se presenta a continuación;

Si bien, ellos tienen un conocimiento en cuanto a planificación, no siempre es el mismo que se usa en la escuela. En la escuela tratamos de ser lo más prácticos posibles porque en realidad los tiempos son pocos, entonces lo que es fundamental para la planificación... ¿qué necesito yo?, nos sentamos, planificamos, luego...¿qué hago?, seleccionamos las actividades, agrupémoslas, veamos para que tipo de alumnos son, ¡así tienen una batería y... perfecto! . (Docente 1)

Otro de los aportes que realizan los y las docentes colaboradores(as) a la formación, y que adopta gran relevancia para ellos y ellas, está referido a la transmisión de técnicas que permitan el llamado “dominio de grupo”, argumentando que es un saber que solo se logra adquirir en el ejercicio de la profesión y no en la universidad, constituyéndose este control del alumnado en una condición primordial para el óptimo desarrollo de las clases y, en consecuencia, se valida como un saber que requiere ser adquirido por los practicantes. Inclusive, para algunos(as) participantes, esta acción se visualiza como una importante contribución que realizan a la formación del futuro profesorado, al suplir un vacío de conocimientos con el que ingresan a realizar la práctica profesional, como se puede apreciar en los siguientes relatos;

He visto que les falta a los chicos en práctica y creo que desde esa área puedo aportarles más... cuando se trabaja en forma grupal o de equipo de trabajo se entiende que va a ver ruido, pero hay una parte que es la explicación en el que debe haber un ambiente grato y un ambiente no de silencio absoluto a lo mejor, pero sí de atención y eso yo siento que les falta a los chicos. (Docente 4)

Uno va aprendiendo técnicas de dominio de grupo, porque a veces eso como que a uno le falta, a los jóvenes que vienen acá les falta un poco más de dominio en grupo. (Docente 6)

Orientaciones para el mejoramiento de acción pedagógica, retroalimentación y reflexión docente

Si bien, para el profesorado colaborador el dominio del saber técnico vinculado a la planificación adopta gran relevancia, también se aprecia que dicho saber no solo se centra en la optimización del diseño de este documento técnico, sino que, además, para ellos y ellas involucra la necesidad de promover en los y las practicantes su capacidad para implementar pedagógicamente lo que proyectivamente se plasmó en la planificación curricular. A su vez,

la preocupación también se orienta en formar sobre el empleo de ciertas técnicas que permitan promover la motivación y el interés del alumnado del aula escolar por las temáticas que se proponen enseñar, junto con adecuar los contenidos para hacerlos pertinentes y a la significativos a la realidad del curso, como se puede evidenciar en las siguientes citas;

Una planificación es algo que está en el papel, pero yo tengo que darle vida a esa planificación ¿Cómo le doy vida a mi planificación?, yo tengo que adaptarla a la realidad de mis alumnos, por ejemplo, yo no les puedo hablar en historia de lugares que a veces ellos nunca han conocido, pero yo puedo traerla a la realidad que ellos realmente conocen. Eso le digo a los jóvenes practicantes. (Docente 6)

yo no soy mucho de planificar todo con pleno detalle porque a mí me salen cosas espontáneas, innatas, de repente yo llego y está planificado algo y si el niño tiene un interés distinto nos salimos de ese contexto y hacemos otra cosa porque ellos son los que mandan en la sala. (Docente 3)

Por otra parte, en los discursos se destaca la generación de instancias comunicativas con los y las practicantes para retroalimentar su desempeño con el propósito de llevarles a tomar consciencia sobre lo que es necesario corregir, transformándose, al mismo tiempo, en un espacio comunicativo de carácter privado en el que pueden proporcionarles sugerencias sobre cómo hacerlo mejor. Para ello, los y las docentes colaboradores(as) emplean como recurso la pregunta centrada en promover la autovaloración del desempeño sobre aquello que estuvo bien o no lo estuvo, y en el cómo se sintieron. Se presume que a partir de las respuestas que reciben, se encargan de proporcionar críticas constructivas y orientaciones que permitan contribuir al progreso en el desempeño pedagógico, teniendo a la base los saberes que han ido adquiriendo a lo largo de su experiencia profesional. Al respecto, algunos(as) docentes participantes exponen lo siguiente;

entonces por lo general cuando hacemos la evaluación y yo le digo... “bueno, evaluémonos ¿cómo estuvo? ¿cómo te sentiste? ¿crees que lograste los objetivos?. (Docente 1)

En el primer tiempo, yo hablo con ellas y empezamos a ver los pros, los contras, las cosas positivas que hacen, las cosas negativas que tiene que ir cambiando y siempre les digo que son críticas constructivas. (Docente 2)

Por ejemplo, cuando nos sentamos y ahí les hago una retroalimentación clase a clase, generalmente yo veo que son muy pocos... yo diría que uno o dos de los que he tenido, que han sido como autocríticos en relación a decir ¡Esto me faltó profesora! ¿Qué opina usted?”, qué sé yo!!!, pero los demás más bien, se quedan con lo que uno les dice. (Docente 4)

Si bien es cierto ellas tienen todo lo que te dan de la universidad, también tienen prácticas previas, pero cuando ya tiene que hacerse cargo del curso con todo, ahí es cuando entra uno, la que tiene más experiencia, para dar su aporte de su experiencia, desde lo que uno hace. (Docente 5)

Esta instancia de interacción formativa también es percibida por algunos(as) docentes colaboradores(as) como un espacio que les permite ir reflexionando críticamente sobre la forma en cómo van apoyando el proceso de los y las practicantes, lo que se puede apreciar en la siguiente cita;

le voy corrigiendo cosas, a lo mejor yo digo... esto no se lo dije antes, voy haciendo una reflexión también de mi forma de entregar, de mi forma de expresarme, ¡qué se yo!!, a lo mejor no sé, mi tono de voz es un poco más parco y a lo mejor la forma de que se lo entregué no era la correcta, a lo mejor no sé, fue un mal día. Entonces ya, yo creo que ahí también hay que ir viendo y analizando, hay que ir evaluando muchas cosas [...], cómo yo se lo entrego, qué es lo que yo le voy a entregar para que ella lo pueda recibir y también lo pueda corregir. (Docente 2)

Además de lo anterior, se puede decir que al observar los discursos de los y las participantes, uno de los aspectos que llama la atención está referido a las certezas que poseen sobre que el dominio de estrategias de enseñanza solo se adquiere con años de experiencia y a la base de la experimentación con determinadas “fórmulas didácticas”, cuyo proceso de validación se fundamenta en el ensayo y error, y también a partir de valoraciones vinculadas a gustos e inclinaciones personales, pero al margen de la formación universitaria recibida. Además, desde su perspectiva, este saber adoptaría relevancia en un doble sentido. Por una parte, como base que conduce su actuación profesional en el aula y, por otra, como recurso propio para orientar la acción formativa que asumen hacia los futuros y futuras docentes que están bajo su responsabilidad. Así, los saberes adquiridos en la experiencia se visualizan como un tipo de saber que les produce la sensación de seguridad para ejercer su labor pedagógica y, por tanto, desde esta valoración, se concibe como un saber válido para ser transmitido a los y las practicantes, lo que puede ser apreciado en los siguientes relatos;

Me costó años de trabajo, me atrevo a decir que 10 años de trabajo entender, solidificar, sentir seguridad [...]. El conocimiento, ya, eso se aprende ¿me entiende?, el tema didáctico uno lo va probando, lo va desarrollando y va viendo cuáles son las fórmulas que después sirven y las que no y las va cambiando, modificando o desechando. (Docente 1).

yo les digo que la práctica hace al maestro en realidad, o sea, el trabajo diario que uno tiene no se compara con un joven que viene saliendo recién de la universidad, uno aquí aprende cosas que uno en la universidad jamás le han enseñado (Docente 6).

Relacionado con lo anterior, se desprende también que, desde la perspectiva del profesorado colaborador, uno de los aspectos en los que precisamente los y las practicantes presentan ciertas debilidades corresponde a la escasa seguridad personal con la asumen su función docente dentro de la práctica, lo que, además, se traduce en una falta de proactividad para proponer alternativas distintas en el desarrollo de la clase, visualizando así un rol pasivo por parte del estudiante en práctica. No obstante, también se tiene consciencia de que la confianza y la seguridad en la práctica es una condición personal que se obtiene desde la experiencia. Un ejemplo de narraciones al respecto, son las siguientes;

yo creo que les falta como más seguridad de lo que ellas pueden entregar, yo creo que esa es la palabra clave, la seguridad que ellas pueden entregar [...], que sean más proactivas en el quehacer y no que, que tenga que estar uno no sé... mañana toca hacer tal actividad, ya... ¿cómo lo vas a hacer?, me dice, tengo un power, ¡ya! y le digo...¿por qué no lo haces de esta otra manera? [...], y uno le da ideas... ¡aah sí!, podría ser!! Esa es la proactividad que también hace falta. (Docente 2)

A los jóvenes que vienen acá les falta un poco más de dominio en grupo, a veces un poco más de seguridad en los conocimientos que se entregan y yo creo que eso también lo da la experiencia. (Docente 6).

El tema de la seguridad, de la autoestima es un tema que a mí me preocupa porque los alumnos deberían tener como seguridad y no llegar, así como el alumno en práctica. (Docente 1).

Docente guía como agente socializador dentro del espacio escolar

Los y las docentes colaboradores(as) destacan el rol clave que cumplen en introducir a los y las practicantes dentro de la realidad escolar más allá del aula, con el propósito de que se apropien de la dinámica propia de la realidad escolar y para que se hagan partícipe de ella. De este modo, actúan como agentes que favorecen la socialización profesional del o la practicante en un doble sentido, por una parte, en lo que respecta a incentivarles para que tomen conocimiento sobre aquellos documentos específicos que encausan los procesos de la escuela y, por otra, en lo referido a la integración del estudiantado en práctica como parte del cuerpo de profesores(as) del establecimiento.

En lo que concierne particularmente a los documentos específicos del centro escolar, en los relatos de los y las participantes se advierte que la necesidad de aportar al proceso formativo en esta materia, se deriva de ciertos vacíos que, a juicio de ellos y ellas, se presentan en la formación universitaria, pues comentan que la forma en cómo se organiza y orienta la práctica profesional desde la institución formadora solo se ciñe a que los y las practicantes desarrollen actividades de aula, dejando al margen aquellos aspectos globales que son propios de la cultura escolar, entendiendo que actúan como dispositivos que gobiernan la práctica docente al interior de la realidad educativa. En este sentido, destacan que dentro de su función se han visto con el desafío de tener que inducir al futuro profesorado en ciertos instrumentos normativos y de gestión, como, por ejemplo, el Reglamento de Convivencia, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), entre otros, como se puede apreciar en las siguientes citas;

La inducción a los estudiantes en práctica implica que ellos manejen el reglamento de convivencia, el manual de convivencia, que manejen los aspectos principales del PEI (Proyecto Educativo Institucional), del PME (Proyecto de Mejoramiento Educativo). (Docente 4)

Los practicantes que yo he guiado se enfocan exclusivamente en el aula, pero todo aquello anexo, por ejemplo, todos los instrumentos de gestión, no sé si los estudiantes realmente los conocerán. (Docente 3)

Ellos están cumpliendo un rol de un alumno en práctica, pero en la escuela ellos son profesores, por lo tanto, frente a cualquier situación, ellos tienen que actuar como un profesor, por lo tanto, ellos tienen que conocer las normas, tienen que conocer los lineamientos de la escuela, tienen que... si ven una situación conflictiva tienen que informar o tratar de resolverla. (Docente 1)

En cuanto a la integración del futuro profesorado dentro de los espacios en los que interactúa habitualmente el cuerpo docente del establecimiento, algunos(as) participantes del estudio destacan que dentro de su función también inducen a los y las practicantes a ocupar esos espacios, como una forma de hacerles sentir con el estatus de profesor(a) y no solo como estudiante en práctica, pero, según los relatos, la responsabilidad de asumir dicha condición también recae en la voluntad del estudiantado. En este sentido, señalan lo siguiente;

Son parte de la escuela, o sea, ellos tienen que llegar a la sala de profesores como todos los profesores, tienen que compartir el café como todos los profesores ¿me entiende? [...], para mí tienen que tener un comportamiento como profesor en la escuela desde la hora en que llegan, cómo vienen vestidos, cómo se tratan entre colegas, cómo tratan a los estudiantes, cómo preparan su clase, todo. La única diferencia es que el alumno en práctica no recibe sueldo, si no que recibe una calificación o una evaluación, una retroalimentación, pero su comportamiento en la escuela tiene que ser igual al de un docente. (Docente 1)

he visto a dos estudiantes creo en estos diez años que han participado del consejo de profesores, pero por una cosa voluntaria de ellos. (Docente 4)

Por otra parte, se observa que una de las labores relevantes que cumplen como agentes socializadores se relaciona con orientar al profesorado en formación sobre cómo trabajar con los padres, madres y apoderados, específicamente, en lo referido a la entrega de ciertas técnicas que les permitan acercarse a estos actores de la comunidad educativa. Al respecto, algunos(as) participantes señalan lo siguiente;

Hay una serie de actividades que se desarrollan en la escuela que serían fundamentales que la universidad las recogiera y las enseñara también, por ejemplo, generar una entrevista con un apoderado, están alejados del tema protocolar. (Docente 1)

Las atenciones de apoderado, porque los alumnos en práctica, en general, muchas veces no se atreven a conversar con los apoderados. Por lo mismo, porque ellos son nuevos, no conocen de aquello y hay que ayudarlos en el vínculo con los apoderados. (Docente 4)

Docente guía como negociador/mediador interinstitucional

Una de las tensiones que observan los y las docentes colaboradores en su trabajo formativo, es la desconexión y desarticulación entre los requerimientos establecidos por la universidad y los procesos reales que tienen lugar en la escuela. En tal sentido, las y los participantes destacan que cuando se producen diferencias entre los requerimientos de ambas realidades, intentan actuar como agentes mediadores, pues implementan ciertas acciones de negociación con los y las practicantes para llegar a acuerdos que les permitan cumplir con aquello que se les demanda desde el centro formador y con los requerimientos del centro de práctica, como se puede evidenciar en el siguiente relato;

Si la estudiante me dice “la universidad me pide esto, yo tengo que hacer esto y nada más”, yo le digo... ¡no, tú estás en un colegio!, ¡esta es otra institución!, nosotros vamos por esta manera y después podemos hacer lo tuyo, ahora necesitamos esto, es lo que nosotros como institución requerimos... ¡bueno! me dice la estudiante, y entonces queda listo y se da. (Docente 2)

Por otro lado, desde la perspectiva del profesorado colaborador, se visualiza una ausencia de espacios comunicativos entre la universidad y la escuela, lo que, a su juicio, genera un distanciamiento entre el proceso formativo académico y las demandas para el ejercicio de la labor docente en la actualidad, enfatizando, además, sobre la necesidad de realizar un trabajo colaborativo que aporte al mejoramiento del proceso de formación. A su vez, se observa en algunos casos la necesidad de que la universidad valore la posibilidad de darles espacios para socializar la experiencia adquirida en la formación de los futuros docentes desde el espacio escolar, porque sienten que no son valorados en su rol. Algunos relatos sobre este aspecto son los siguientes;

Contacto mayormente con la unidad formadora no he tenido. Ahora con el tema de la carrera docente, que hay nuevas exigencias para las universidades en cuanto a ingreso y a egreso, no hemos tenido una instancia más cercana, en que nosotros digamos que queremos este perfil. (Docente 4)

Creo que es interesante que la escuela y la universidad se puedan unir para formar, porque en realidad es la fuerza que tenemos que hacer, el tema educativo es un tema en el que deben provocarse cambios significativos. (Docente 1)

Nunca se me ha invitado ni siquiera tampoco a contar mi experiencia con los alumnos en práctica, yo coordino la práctica acá durante todos estos años, entonces eso sería bueno también que a los profesores que trabajan con los chicos se les invitará a una reunión para ver [...], por ejemplo, a nosotros que tenemos alumnos en práctica... ¿qué opinan los niños de nosotros?. (Docente 6)

Finalmente, se puede observar que los y las docentes colaboradores(as) también se sienten con la seguridad de proponer ideas sobre un perfil que debe cumplir aquel profesor o profesora que asume la responsabilidad de orientar a las y los practicantes en la escuela, destacando aspectos como: el compromiso con la profesión docente, el conocimiento de la cultura escolar, el idóneo desempeño profesional avalado por resultados de evaluación docente, los años de experiencia profesional y una relación con la o el practicante basada en la empatía. Lo que se puede apreciar en las siguientes citas;

Cuando hay un vínculo cercano, cuando ellos tienen la confianza de acercarse, preguntar o inclusive criticar también, porque muchos no lo hacen, pero ellos ven por ejemplo que, no sé, en la universidad aprendieron tal cosa, pero resulta que el profesor que está haciendo de guía a veces le enseña otras cosas distintas a las que ellos aprendieron. (Docente 4)

Que sean comprometidos con la institución, que tengan claridad en el lineamiento de la escuela ¿ya? O sea, que sean profesores que sepan los lineamientos que hemos establecido tanto institucionales como pedagógicos y que puedan transmitirlos ¿ya?. Porque la idea aquí y lo importante es que los alumnos aprendan [...], entonces quien pueda guiar a este estudiante en práctica debe ir por esa línea. Segundo, que tenga competencias como profesor ¿ya? Que tenga un buen trato, que sea una persona que pueda dar un consejo de forma correcta, que tenga deferencia, que tenga el tiempo también, la disposición a colaborar porque esto es un trabajo, o sea, hay que sentarse a ver la planificación, hay que sentarse a hacer la evaluación, hay que dar una retroalimentación al estudiante, entonces se requiere un tiempo, entonces tiene que haber una disposición también y, bueno, que sea un profesor que haya sido bien evaluado por ejemplo. (Docente 1)

Discusión y conclusiones

Un primer aspecto para considerar dentro de la discusión es la relevancia de la labor pedagógica que desempeñan los y las docentes colaboradores(as) dentro del contexto del prácticum, particularmente el aporte que realizan desde un programa formativo *sui generis*, un tipo de programa caracterizado por ser un modelo pedagógico que lo han ido estructurando desde su experiencia formativa y profesional. En este sentido, se trata de un programa formativo que construyen y reconstruyen a partir de los saberes acumulados en el ejercicio de la profesión, y desde la experiencia adquirida en la conducción de docentes en formación que desarrollan la práctica profesional bajo su responsabilidad, pero que adquiere cuerpo y sentido al promover progresivamente seguridad y autonomía en los y las practicantes para ejercer su labor pedagógica (Colomo y Gabarda, 2019).

De acuerdo con lo anterior, el modelo pedagógico que asume el docente colaborador(a) se estructura a partir de dimensiones formativas que solo pueden ser desarrolladas en el ejercicio propio de la labor profesional, en la cotidianeidad del aula y en los procesos de socialización que tiene lugar en el escenario escolar. Desde esta línea, se puede decir que el aporte a la formación se sitúa desde la transmisión de aquellos saberes prácticos de los que adolece la preparación universitaria, al estar situados en la realidad del desempeño, brotar desde procesos reflexivos en y sobre la acción pedagógica y con un importante componente emocional (Zabalza, 2017). Así, la labor formativa del profesorado colaborador se sitúa desde una amalgama de conocimientos que son construidos y reconstruidos solo en el ejercicio de la profesión, por lo que se transforma en uno de los agentes de la triada formativa que indudablemente está habilitado para transferir y formar en este conocimiento pedagógico-profesional, conduciendo al practicante hacia el aprendizaje

de aquellas acciones referidas al saber enseñar en la realidad áulica y al saber estar dentro del escenario educativo.

Particularmente, el saber enseñar y saber estar dentro del centro escolar, de acuerdo con los resultados del estudio, responden a saberes que solo son activados dentro del campo de experimentación profesional y, por tanto, se constituye en el *habitus* (Bourdieu, 1997) con el que el profesorado colaborador enfrenta su labor profesional y, al mismo tiempo, la conducción del proceso formativo del estudiantado en práctica. En este sentido, se puede señalar que el conjunto de esquemas de percepción, apreciación y de acción profesional que socialmente ha adquirido este agente mediante las vivencias obtenidas en la realidad del desempeño, le permite otorgar un sentido práctico a lo que debe hacerse en una situación dada (Capdevielle, 2011), transformándose en una base epistémica que le permite enfrenar, por una parte, las situaciones que brotan en el aula en su calidad de docente, pero por otra, para hacer frente a la conducción del proceso de los profesores practicantes, proporcionando los apoyos pedagógicos adecuados para adecuar el desempeño a la realidad escolar, incluso más allá del espacio áulico. Todo ello, en el entendido que no han recibido ningún tipo de preparación formal por parte de la universidad para ejercer su rol formativo (Guevara, 2016; Hirmas, 2014).

Si bien, en los resultados permiten evidenciar que los y las docentes colaboradores(as) movilizan sus conocimientos experienciales basados en una perspectiva técnica, entre ellos, por ejemplo, la adecuación de formatos de planificación y la transmisión de estrategias para el control de la clase, también se aprecia que transitan hacia una perspectiva práctica al implementar procesos deliberativos sustentados en la transmisión de aquellos saberes docentes que ha ido construyendo a lo largo de su desempeño laboral y que no son otorgados por el centro formador, al promover la generación de procesos reflexivos orientados a la autovaloración del desempeño en los practicantes, particularmente dentro de espacios de retroalimentación que son intencionados, así como también, al generar instancias de negociaciones que va desarrollando con los y las practicantes para permitirles dar respuesta tanto a las exigencias universitarias y como a los requerimientos reales del centro. Por lo tanto, en la actuación pedagógica predomina una perspectiva práctica que permite al docente colaborador actuar intuitivamente como agente mediador entre ambas realidades formativas, vale decir, escuela-universidad.

Lo anterior, puede ser explicado por el carácter subsidiario atribuido a la línea de formación práctica en el plan de estudio del futuro profesorado, cuestión que es percibida por los y las docentes colaboradores al tener claridad sobre aquellos saberes que solo se adquieren dentro de la realidad escolar, pues en sus discursos se puede apreciar cierto resquemor hacia la hegemonía formativa de la institución universitaria, sobre todo cuando señalan que aquello que los y las identifica como profesionales es el corpus de conocimientos adquiridos en su desempeño profesional más que aquello recibido en su formación inicial como docentes. En este sentido, se evidencia, desde su sentir, la persistencia del distanciamiento entre el conocimiento teórico y el práctico, lo que puede ser comprendido por la permanencia del enfoque técnico-aplicacionista que continúa prevaleciendo en la formación práctica desde la universidad, donde el centro educativo se valora como un campo de experimentación para la aplicación de los modelos teórico-didácticos enseñados en la institución formadora (Montenegro y Fuentealba, 2012), los que muchas veces no son factibles de aplicar porque no permiten dar respuesta a las complejidades y dinamismo que caracteriza a la realidad escolar (Vasconcelos y Gomes, 2016).

Por tanto, los y las docentes colaboradores(as), al reconocer la distancia entre la formación universitaria y la realidad del desempeño laboral en la escuela, tienden a aportar al proceso formativo asumiendo ciertas funciones tácitamente con el propósito de resignificar el desempeño pedagógico del practicante para hacerlo pertinente y coherente con una formación que dé respuesta a las exigencias propias del desempeño en la profesión. Dentro de estas funciones, se evidencia la intención de actuar como un sujeto mediador entre las exigencias demandadas por la universidad y por la escuela; se asume como un agente socializador del estudiantado dentro de la realidad escolar y como una figura dentro de la triada formativa que contribuye a formar en aquellos asuntos o ámbitos de los que adolece la formación universitaria, particularmente, en lo que refiere al conocimiento sobre los documentos normativos que encausan los procesos educativos en la escuela, conocimientos sobre la cultura escolar más allá del aula, sobre técnicas que permitan al practicante mantener la disciplina en el aula, entre otros aspectos que permiten evidenciar cierta función compensatoria para la formación inicial docente.

En consecuencia, y atendiendo a la diversidad de funciones que son significadas por los y las docentes colaboradores(as) del cetro escolar, cabría a las instituciones universitarias repensar sus concepciones educativas vinculadas con la práctica profesional o prácticum, particularmente en lo que respecta al modelo epistemológico que subyace a esta actividad curricular, pues en su lógica responde a una perspectiva que tiene como propósito central resguardar la formación que se proporciona prioritariamente desde el centro universitario (Guevara, 2016), con la consecuente subvaloración atribuida al aporte formativo que realizan los otros actores presentes en la realidad educativa donde se insertan los practicantes. Por lo tanto, el desafío está en valorar el aporte formativo que realizan los y las docentes del aula escolar, resignificando su función hacia su consideración como “co-formadores”, en tanto se transforman en profesionales docentes que genuinamente tributan a la formación de pedagogos y pedagogas en formación, fundamentalmente en lo referido a la transferencia de aquellos saberes en la profesión de los que carece la institución universitaria, vale decir, aportan con saberes eminentemente prácticos y experienciales situados en la realidad escolar, los que requieren ser visibilizados, validados y legitimados. Con ello se podría avanzar hacia el reconocimiento de la contribución praxeológica de la institucionalidad escolar para el desempeño en la profesión y hacia una complementariedad de saberes que tributen a la formación inicial del profesorado, para, con ello, transformar la estructura que históricamente ha caracterizado a este campo formativo, donde el aporte que realiza el o la docente del centro escolar escasamente ha sido visibilizado dentro de la práctica profesional.

Finalmente, y atendiendo al objetivo definido inicialmente, se concluye que el profesorado del centro escolar otorga significado al aporte formativo que realiza al practicante a partir de la transferencia de aquellos saberes prácticos y experienciales que, a su juicio, adquieren cierta utilidad para iniciarse en el ejercicio de la profesión docente y que no son proporcionados por la universidad. Ahora bien, dada la relevancia que adquiere este agente dentro de la triada formativa, se recomienda continuar investigando sobre la forma en cómo este profesional apoya el proceso del practicante no solo a nivel de discurso, sino que también, desde la observación de aquellas prácticas que tienen lugar en la interacción directa con los y las futuros docentes que está bajo su responsabilidad formativa en la escuela. A su vez, se recomienda indagar sobre la valoración otorgada a la función que cumple por parte de los propios practicantes, así como también, por el cuerpo docente de la realidad universitaria, pues se piensa que esta búsqueda podría permitir contar con una base de conocimientos científicos que sirvan para orientar diálogos constructivos sobre la necesidad

de romper con la estructura que caracteriza al modelo técnico-aplicacionista que continúa prevaleciendo en las carreras de pedagogía, para avanzar hacia modelos dialógicos y cooperativos que logren visibilizar y reconocer el porte que realiza el profesorado del centro escolar para la formación inicial docente, en concreto, que legitimen el saber práctico que se construye y reconstruye dinámicamente en el centro escolar.

Referencias

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La Investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: Mc-Graw-Hill.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social. Compilación y traducción de Isabel Jiménez*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona, Editorial Anagrama. <http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPr%C3%A1cticas.pdf>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45.
- Colén Riau, M.T y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 59-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué Tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria?. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Santiago, Chile: CNA. <https://investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17573975>
- Comisión Sobre Formación Inicial Docente. (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, Santiago, Chile: Ministerio de Educación. https://www.oei.es/historico/pdfs/info_formation_inicial_docente_chile.pdf
- Correa Molina, E., Chaubet, P, Collin, S, y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71-86. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Cragolino, E. (2011). La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Lorenzatti,

M. del C. (comp.) *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Córdoba: Vaca Narvaja Ed.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gatti, V., Zatti, M. y Céparo, M. (2019). El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia. *Clío & Asociados* (28), 99-108. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10094/pr.10094.pdf

Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 26, 243-271

Hinojosa-Torres, C.; Araya-Hernández, A.; Vargas-Díaz, H. y Hurtado- Guerrero, M. (2022). Componentes del desempeño en la práctica profesional de estudiantes de educación física: perspectivas y significados desde la triada formativa. *Retos*, 43, 533-543. <https://repositorio.uvm.cl/handle/20.500.12536/1442>

Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 127-143.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Labra, P. (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Moraru, M. y Ríos, L. (2018). Transitando de estudiante a profesor: rearticulaciones en el tercer espacio de una práctica temprana comunitaria. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 3, 357-375. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4237/5287>

Nocetti, A. y Medina, J.L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 1-12. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2018/05/Estudio-Nocetti-Medina.pdf>

Pedró, F. (2019). ¿Ofrecen las universidades una formación suficientemente problematizadora?. En Ramos, D. (Editor). *Transformaciones en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la Educación Superior* 32. (pp. 60-88). <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/233/213>

Rojas, X. y Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la metodología Cualitativa. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, 36, 61-74.

Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos XLII* (4), 261-279. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>

- Sánchez-Sánchez, G. y Jara- Amigo, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria, *Revista Educación*, 42 (2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23996>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Días, M. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Touriñán López, J.M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. La mirada pedagógica. La Coruña, España: Netbiblo
- Turra-Díaz, O. y Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde el estudiantado de pedagogía. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 27 (103), 385-405. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601517>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Vasconcelos, I. y Gomes, C. (2016). Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24 (92), 579-608. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (1), 1-14.

Contribución de autoría

NOMBRE DE CADA PERSONA AUTORA	PORCENTAJE DE CONTRIBUCIÓN (verifique que la distribución sume 100% entre todas las autorías)	Roles de contribución															
		Categorías															
		Escritura			Gestión			Recursos y Tecnología			Investigación				Otro (indique brevemente)		
		VISUALIZACIÓN	REVISIÓN-EDICIÓN	PRIMER AUTOR	VALIDACIÓN	SUPERVISIÓN	ADMINISTRACIÓN	FONDOS	RECURSOS MATERIALES	SOFTWARE	CONCEPTUALIZACIÓN	METODOLOGÍA	CONDUCCIÓN	CURACIÓN		ANÁLISIS	
Carolina Flores Lueg	60%	X	X	X		X			X	X	X	X		X	X	X	
Omar Turra Díaz	40%	X	X	X	X							X	X			X	

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no hay conflicto de intereses en este artículo

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial de SciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia Creative Commons CC-BY.
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.