

PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS: UN ABORDAJE CRÍTICO DESDE LOS TESTIMONIOS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN
TEACHING PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING: A CRITICAL APPROACH BASED ON UNDERGRADUATE TEACHER TESTIMONIES

César Augusto Narváez Vilema¹, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4498-8316>

Mónica Noemí Cadena Figueroa², ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-3046>

Adriana Carolina Lara Velarde³, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2270-6843>

Daysi Valeria Fierro López⁴, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3694-7143>

¹Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y tecnologías, Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Riobamba, Ecuador, email: cesar.narvaez@unach.edu.ec

²Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y tecnologías, Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Riobamba, Ecuador, email: monicacadena@unach.edu.ec

³Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y tecnologías, Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Riobamba, Ecuador, email: alara@unach.edu.ec

⁴Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y tecnologías, Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Riobamba, Ecuador, email: dfierro@unach.edu.ec

RESUMEN

Las prácticas preprofesionales resultan un pilar fundamental en la Formación Docente en Lenguas Extranjeras y constituyen el modo y momento propicio para que los docentes en formación se vinculen con su trabajo futuro, lo que supone un uso responsable, autónomo y contextualizado del conocimiento adquirido; además de un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo. Tomando en cuenta este precepto, se realizó una investigación para analizar el proceso de prácticas preprofesionales en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo, a partir de los testimonios de los estudiantes de octavo semestre en el periodo académico 2022-1S. Dicho estudio siguió el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo de la investigación científica. Con el aporte del método biográfico narrativo y entrevistas en profundidad se obtuvieron las perspectivas de los participantes en cuanto al proceso en cuestión. Para el análisis de las narrativas se utilizó el Modelo de Análisis Temático. Los principales resultados reflejan posturas críticas de la población de estudio en torno al rol que juegan las prácticas preprofesionales en su formación profesional; hecho particular que permitió elucidar las bondades, limitaciones y desafíos del proceso en el contexto de estudio.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes, práctica pedagógica, enseñanza de idiomas

ABSTRACT

Pre-professional internships are a fundamental pillar in teacher training in foreign languages and constitute the propitious way and moment for teachers in training to be linked to their future work, which implies a responsible, autonomous and contextualized use of the knowledge acquired, as well as a high development of complex, rigorous, creative and operative thinking. Taking into account this precept, a research was conducted to analyze the process of pre-professional

practices in the career of Pedagogy of National and Foreign Languages at the National University of Chimborazo, based on the testimonies of eighth semester students in the academic period 2022-1S. This study followed the interpretative paradigm and the qualitative approach of scientific research. With the contribution of the biographical narrative method and in-depth interviews, the participants' perspectives on the process in question were obtained. The Thematic Analysis Model was used to analyze the narratives. The main results reflect critical positions of the study population regarding the role played by pre-professional practices in their professional training; a particular fact that allowed elucidating the benefits, limitations and challenges of the process in the study context.

KEYWORDS: *Teacher education, teaching practice, language instruction*

Recibido: (21/08/2023)

Aceptado: (16/11/2023)

INTRODUCCIÓN

Las prácticas preprofesionales resultan un pilar fundamental en la Formación Docente en Lenguas Extranjeras (FDLE), constituyen el modo y momento propicio para que los docentes en formación se vinculen con su trabajo. Este proceso supone un uso responsable, autónomo y contextualizado del conocimiento adquirido, pues requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo (Rodríguez et al., 2022).

En este sentido, la lógica y el proceso pedagógico de la formación en y desde las prácticas resultan sustantivamente diversos, por cuanto su complejidad sugiere la articulación de acciones formativas en dos escenarios: la propia institución formadora y las escuelas asociadas del nivel o modalidad en las cuales se van a desempeñar los futuros profesionales (Sanjurjo, 2012; Caporossi, 2022). Surge así la necesidad de una formación docente basada en la práctica-teoría-práctica (Umpiérrez & Cabrera, 2020). Una “teorización de tipo praxiológico donde la referencia a la teoría es imprescindible a propósito de la práctica y donde una nueva práctica surge como producción y transformación desde el análisis.” (Souto, 2018, p. 22),

Este escenario exige pensar nuevos dispositivos de formación que reconozcan y valoren soportes empíricos como narraciones, relatos, obras de enseñanza, biografías, observaciones, planificaciones, películas y material literario en los que se plasmen la multiplicidad de experiencias educativas vividas por los sujetos inmiscuidos en el campo educacional, con formas de trabajo colaborativo que propicien a su vez el análisis y la reflexión del material trabajado a la luz de concepto o autores pertinentes en cada caso (Alliaud, 2018).

Es necesario además que, estos dispositivos recuperen la vida real de las aulas, su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan (Davini, 2015); que generen situaciones experimentales, para que los sujetos que transitan en estos dispositivos “se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (Anijovich et al., 2009, p. 37), dentro de un marco dialógico, de confianza, apertura y respeto hacia uno mismo y a los otros.

Se requieren dispositivos que permitan repensar, reorganizar, reconstruir la práctica y sus escenarios en su complejidad (Rodríguez et al., 2022); que posibiliten la construcción, vinculación, el intercambio de visiones, ideas y experiencias propias y de los demás; la toma de decisiones consientes, la prueba y experimentación situadas, el registro de la práctica, la problematización y formulación de interrogantes (Mendoza, 2020).

Dispositivos que posibiliten, a profesores y estudiantes, otras formas de relacionarse con el conocimiento para cuestionarlo, ponerlo a prueba, manipularlo, innovarlo o transformarlo (Terigi, 2012); que recuperen, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función

de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos (Davini, 2015); que promuevan el desarrollo de capacidades complejas y variadas necesarias para la toma de decisiones y la producción de soluciones innovadoras y que pongan en juego los desempeños prácticos (formas de actuar, de pensar e indagar), la creatividad y reflexividad del sujeto en formación (Alliaud, 2018).

Este proceso implica reflexionar sobre la propia práctica, la historia, el *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones (Gonfiantini, 2016). Una reflexión crítica, elaborada, fundamentada y con mayor capacidad de generar cambios; que requiere a la vez un análisis profundo de las prácticas contextualizadas, una disposición a tomar consciencia y la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo y la necesidad de trabajar con otros; mente abierta, capacidad de escuchar puntos de vista divergentes y de identificar alternativas, fortalezas, limitaciones y responsabilidad ante los propios actos (Yedaide & Porta, 2017).

Surge así una nueva forma de percibir las prácticas preprofesionales y en consecuencia una visión contrahegemónica que corroe las lógicas que rigen la FDLE. Un paradigma que pretende resignificar la formación desde la práctica, donde los docentes en formación tengan tiempo y oportunidad para reflexionar, crear, proponer e intervenir; donde dispongan de la orientación debida respecto a qué es y para qué reflexionar; donde obtengan la atención necesaria para sobrellevar los conflictos emergentes y los riesgos que representan una reflexión en, sobre y para la práctica (Parola, 2020).

Es así como la práctica reflexiva se inscribe, a criterio de Gonfiantini (2016), como una estrategia para potenciar niveles más altos de consciencia que permite develar el pensamiento, las acciones y las condiciones sociales en las que se desarrolla la actividad docente. En este contexto, en el presente artículo se desentraña los ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? y ¿para qué? de las prácticas preprofesionales en la FDLE de la población y contexto de estudio.

METODOLOGÍA

La investigación se basa en el estudio: La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula. propuesto por Sanjurjo (2002). Por sus características, se ubica dentro del paradigma interpretativo de la investigación científica (García & Giacobbe, 2013); en tanto pretende explicar los significados subjetivos asignados por los actores sociales y, además, descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades vinculadas al proceso de prácticas preprofesionales propuesto en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo (Unach).

El enfoque interpretativo encuentra su génesis en el idealismo alemán, particularmente en Kant, quien argumentó que la “realidad social existe en la idea antes que en los hechos concretos; en este sentido, la realidad educativa no es, pues, un proceso objetivo como se cree, sino una creación de los hombres que aparece coloreada de interpretaciones humanas”, citado por Sáez (1989, p. 23) y mencionado por Morgan (2012). Así, la teoría, aunque construida por el investigador, es generada a partir de los supuestos explicitados por los propios participantes (González, 2001).

Además, por la complejidad del problema de investigación, el estudio se adscribe al enfoque cualitativo, ya que como sostiene Iño (2018), para conocer lo que los docentes en formación piensan y cómo piensan, lo que dicen, lo que hacen, sus concepciones, perspectivas, sus modos concretos de interpretar la realidad, el estudio no podría ser abordado a partir de un enfoque que apuntara solo a describir, medir fenómenos y verificar relaciones causa-efecto (Sanjurjo, 2012).

Este tipo de investigación resignifica la relación entre sujeto-objeto concibiéndola en una interacción dialéctica en quién investiga (sujeto), lo que se investiga (objeto) y donde se investiga (contexto), ya que se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente y que, además, al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica. En consecuencia, se utilizó el método biográfico narrativo, ya que se parte de

concebir a los seres humanos como organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, viven vidas relatadas (Landín & Sánchez, 2019).

Del mismo modo, el valor y significado de este proceso vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. Rassetto et al. (2017) afirman que no hay nada mejor que contar con el aporte directo de los mismos sujetos, a partir de sus expresiones objetivadas en palabras, emociones, gestos e incluso en sus silencios, permitiendo al investigador describir, exponer, fundamentar, hipotetizar, proyectar sobre el objeto de estudio.

La investigación fue realizada entre marzo y agosto de 2022, correspondió a seis meses de trabajo de campo de acuerdo con lo establecido en esta fase del estudio. La muestra se ajusta a lo no probabilístico, intencional y por conveniencia. Así, está conformada por 21 estudiantes de octavo semestre la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach. Los criterios de inclusión son los siguientes:

- a) Estancia en la carrera de tres años y medio como mínimo.
- b) Aprobar hasta el 80 % de las asignaturas dentro de la malla curricular.
- c) Haber trabajado académicamente con los 10 docentes de las asignaturas profesionalizantes de la carrera.
- d) Haber cumplido y aprobado con el proceso de prácticas preprofesionales.

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas en profundidad y grupos de discusión; para lo cual se diseñaron guías de entrevista y de discusión validadas por profesores investigadores de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Este proceso de validación incluyó tres fases:

- 1) Entrega de los instrumentos a los profesionales seleccionados.
- 2) Revisión, valoración y sugerencias en torno a las preguntas propuestas.
- 3) Incorporación de las observaciones formuladas a la propuesta final.

Por la coyuntura pandémica y la procedencia de varios participantes, las sesiones fueron desarrolladas en dos modalidades (presencial y virtual); los aportes fueron grabados para su posterior tabulación, análisis e interpretación.

Para responder a los principios de ética en la investigación en Ciencias Sociales y garantizar el cumplimiento del principio a la “autonomía personal, confidencialidad y justicia”, se diligenciaron formularios de Consentimiento Informado, donde los participantes aceptan que sus contribuciones sean utilizadas en el estudio, así como su autorización para utilizar sus nombres en la socialización de resultados.

Para el análisis de las narrativas se utilizó el modelo de Análisis Narrativo Temático propuesto por Fernández-Núñez (2015). Los autores concibieron cinco fases:

- 1) Selección del grupo, captura de los mensajes y definición del tipo de análisis.
- 2) Identificación de las temáticas/categorías de los mensajes.
 - a. Horizonte epistemológico de las prácticas preprofesionales.
 - b. Ontología de las prácticas preprofesionales.
 - c. Bondades de las prácticas preprofesionales, una visión crítica.
 - d. Los tutores, sus roles y responsabilidades en el proceso.
 - e. La evaluación de las prácticas preprofesionales y su significancia en la formación docente.
- 3) Reorganización de los mensajes en función de las temáticas identificadas.
- 4) Análisis de la relevancia teórica y temática de los tópicos y selección de las temáticas a ser analizadas.
- 5) Reconstrucción de las narrativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de investigación se presentan en correspondencia con las temáticas/categorías definidas en el punto 2) del modelo de análisis narrativo temático utilizado.

HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO DE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

Los resultados logrados en este estudio reflejan una afiliación epistemológica de las prácticas preprofesionales establecidas en este modelo de FDLE, a las propuestas de Sanjurjo (2012), Davini (2015), Mendoza (2020) y Rodríguez et al. (2022). En el Modelo de Práctica de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach, se declara que epistemológicamente las prácticas preprofesionales están pensadas para que el docente en formación fortalezca sus capacidades a partir de la identificación, descripción, análisis, planificación, diseño, ejecución y evaluación del desarrollo pedagógico y didáctico.

Se entiende entonces que los dispositivos de práctica preprofesional desafían a los practicantes a enfrentarse con lo real y lo ficticio, con lo planeado y lo inesperado; con la diversidad y singularidad del estudiante ecuatoriano, con el tiempo y los espacios; que posibilitan el desarrollo de sus capacidades e iniciativas propias para plantear alternativas pedagógicas, como lo sugiere Fandiño (2017).

Un proceso de prácticas preprofesionales se vive en dispositivos donde se reconoce el valor educativo y la significancia de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas. Donde se comprende lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad y complejidad de los sujetos, contextos y situaciones, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas.

Un proceso que refuerza el conocimiento de los futuros docentes sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace? (Anijovich et al., 2009).

En este escenario, la práctica preprofesional resultaría en espacios y tiempos que facilitan la narración, observación, descripción, reflexión y comprensión (Terigi, 2012); (Chavez et al., 2020), donde la guía del profesor, los modelos de buenas prácticas y la modelización del rol docente devienen fundamentales en la construcción subjetiva del docente en formación; para, de ser el caso, reelaborar, ajustar, significar, resignificar o eliminar el valor de las normas y criterios generales (Delgado et al., 2020).

Estos principios son compartidos en el modelo de prácticas en la carrera objeto de estudio; así se establece que el proceso de prácticas preprofesionales sea orientado, monitoreado y valorado por el tutor de la institución receptora (docente de inglés en la institución de práctica), tutor académico (profesor de la carrera que da seguimiento individual y colectivo al proceso), responsable de carrera (profesor de la carrera responsable administrativo del proceso de práctica) y responsable de facultad (profesional designado por las autoridades de la facultad para gestionar, administrar y evaluar el proceso), quienes socializan las políticas, procesos, normativas, lineamientos y formatos que los estudiantes deberán seguir y desarrollar en sus prácticas preprofesionales.

Ahora bien, el propósito de esta investigación invita a preguntarse en qué medida se cumple este modelo de prácticas preprofesionales. Como ya se advirtió, para este objetivo nos servimos de las perspectivas de los docentes en formación para desentrañar las particularidades que circundan este proceso.

ONTOLOGÍA DE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

En términos generales se dice que las prácticas preprofesionales “constituyen un acercamiento a nuestra futura vida profesional, donde bajo la guía de un profesor tutor, vamos aprendiendo y experimentando las diferentes actividades del quehacer docente.” (A. Carrión, comunicación personal, 30 de marzo de 2022). “Es un proceso muy importante donde nos ponen a prueba, donde nos desafían y nos auto-desafiamos a proponer y construir propuestas didáctico-pedagógicas con nuestro sello personal” (D. Guamán, comunicación personal, 15 de abril de 2022). “Es una oportunidad (...) para poner en práctica todo lo que hemos aprendido, para idear actividades y estrategias de acuerdo con los niveles, necesidades e intereses de nuestros estudiantes” (F. Puli, comunicación personal, 15 de abril de 2022). “Es la oportunidad de aprender a enfrentar problemáticas inesperadas, a lidiar con los desintereses de los estudiantes hacia la asignatura y a identificar estrategias individualizadas” (M. Chinlle, comunicación personal, 3 de mayo de 2022). Existen aportes que fácilmente se ajustan a la visión de Sanjurjo (2012), Souto (2018) y Umpiérrez y Cabrera (2020) sobre este proceso. Las autoras plantean una relación práctica-teoría-práctica de la teoría y la práctica, además conciben un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política; proceso que supone el uso responsable, autónomo y contextualizado del conocimiento adquirido y que requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo.

En esta tónica, se plantea que el proceso de práctica posibilita la “búsqueda e idealización de soluciones contextualizadas a problemas particulares; a la creación de estrategias didácticas que den respuesta a las limitaciones educativas, sociales y económicas de los estudiantes y las instituciones donde trabajamos” (M. Chinlle, comunicación personal, 3 de mayo de 2022).

En términos de Terigi (2012), estas prácticas deben constituirse en dispositivos que posibiliten, a profesores y estudiantes, otras formas de relacionarse con el conocimiento para cuestionarlo, ponerlo a prueba, manipularlo, innovarlo o transformarlo, pero, sobre todo, que brinden la oportunidad para que el futuro profesional desarrolle sus capacidades para enfrentar lo imprevisible, lo no planificado, aquellos eventos que sobrepasan la razón, lo común, lo conocido. Al respecto se expone lo siguiente:

nuestros tutores con frecuencia nos dicen, “no se esmeren tanto en planificar, porque en el momento de llevarlo a la práctica siempre hay algo que altera la realidad.” Por ejemplo, quizá surge un estudiante que no entendió la clase anterior y nos pide que repitamos, entonces deberemos retrasar un poco lo planificado y eso ya altera las ideas pensadas para la clase. También nos suelen recalcar que “Los planes son una ayuda, pero no una camisa de fuerza” en términos generales la visión que nos comparten es que “siempre lo que determinará el éxito o fracaso es nuestro ingenio y nuestra experiencia.” (S. Paredes, comunicación personal, 3 de julio de 2022).

También existen aportes alineados al pensamiento de Alliaud (2018), quien sugiere la puesta en práctica de un diálogo reflexivo entre los distintos saberes (formales y no formales) para crear, recrear, obrar con ellos y a partir de ellos; para poder pensar y reflexionar sobre lo hecho, incorporando los aportes de las teorías más generales, los conocimientos especializados y los saberes construidos a lo largo de la trayectoria profesional. En consonancia se afirma que las prácticas:

constituyen el momento donde nos apartamos de las simulaciones con nuestros compañeros para experimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje con estudiantes reales. Es el lugar donde uno descubre sus fortalezas y debilidades, donde construimos nuestro propio método de enseñanza. Donde descubrimos las cosas que uno es capaz de hacer y aquellas que necesitamos aprender o desarrollar. Es el espacio donde empezamos a convivir con los padres de familia y corresponsabilizarnos del aprendizaje de sus hijos e hijas. (D. Guamán, comunicación personal, 15 de abril de 2022)

LOS TUTORES, SUS ROLES Y RESPONSABILIDADES EN EL PROCESO

El proceso supone mayor significancia cuando es apadrinado por tutores (académicos e institucionales) responsables y comprometidos, por cuanto se vivirá un acompañamiento recíproco que propicia un escenario en el que los futuros profesionales puedan sentirse lo suficientemente cómodos y seguros para brindar lo mejor de sí a la comunidad que los aloja y sustenta (Romero et al. 2017; Terranova et al., 2019).

En este contexto, se destacan dos perspectivas, opuestas en cierta medida. Por un lado, se sostiene que “Los tutores se convierten en esa persona de apoyo permanente, quienes (...) ayudan a definir o redefinir nuestras ideas desde sus experiencias y a través de procesos reflexivos y autorreflexivos sobre nuestras propuestas académicas.” (D. Guamán, comunicación personal, 15 de abril de 2022). Sin embargo, distintas son las voces que reclaman, por espacios y tiempos definidos para que la “reflexión en, para y sobre las prácticas” puedan ser desarrolladas.

En consonancia, A. Carrión (comunicación personal, 30 de marzo de 2022) señala: “Me gustaría un espacio para conversar y exponer nuestros problemas y sean los académicos quienes nos ayuden con sus opiniones y experiencias, que nos permitirían a nosotros construir nuestras propias estrategias.”

LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES Y SU SIGNIFICANCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Al respecto de la evaluación de las prácticas preprofesionales se demanda una resignificación de la evaluación de este proceso, ya que al parecer “se da mayor importancia a cuestiones estéticas de los documentos que al contenido en sí” (K. Vallejo, comunicación personal, 1 de julio de 2022). En desmedro de “nuestras evidencias, a cómo hemos desarrollado nuestras prácticas, qué enseñanzas hemos adquirido a través de estas” (M. Chinlle, comunicación personal, 3 de mayo de 2022).

Dichos fenómenos juegan en contra de una visión transformadora del proceso de prácticas, que favorece la formación de profesionales reflexivos, críticos, comprometidos individual y socialmente con los efectos que pueda producir su práctica, con sólida formación teórica que les permita tomar decisiones fundamentadas en situaciones de alta complejidad e incertidumbre (Sanjurjo, 2012). Pues, como sostiene B. Valdiviezo: “Llenar formatos con la misma información, únicamente cambiando fechas (...) es una pérdida de tiempo” (comunicación personal, 1 de julio de 2022).

BONDADES DE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES, UNA VISIÓN CRÍTICA

De conformidad con los postulados de Anijovich et al. (2009) y Mendoza (2020), existen versiones que suponen la práctica como un dispositivo donde se generan situaciones experimentales, para que los sujetos que transitan en estas se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. Dentro de un marco dialógico, de confianza, apertura y respeto hacia uno mismo y a los otros. Se manifiesta entonces que en los escenarios de práctica los docentes en formación tienen:

un contacto vivo con los estudiantes y empezamos aplicar lo que hemos aprendido. Es claro que en este proceso cometemos muchísimos errores, pero es este mismo proceso que, con la ayuda de los tutores, sus experiencias y recomendaciones, lo que nos ayuda a crecer profesionalmente y a saber a ciencia cierta los devenires de nuestra profesión. (K. Vallejo, comunicación personal, 1 de julio de 2022)

experimentamos en primera persona la labor educativa en términos de responsabilidades y roles que debemos asumir. Es decir, además de llevar a la práctica los conocimientos

adquiridos en la universidad, este proceso nos permite desarrollar otras destrezas como el manejo de grupos, solución de problemas, a construir ambientes favorables a la enseñanza, a desarrollar recursos didácticos alineados a nuestras formas de ver la educación. En resumen, a construir nuestro propio conocimiento y metodología de enseñanza. (D. Millan, comunicación personal, 4 de julio de 2022)

El contexto descrito resulta muy interesante por cuanto el proceso de prácticas preprofesionales se estaría desarrollando de acuerdo con lo que se sugiere en las corrientes progresivas-críticas de la educación contemporánea.

Ahora bien, siguiendo el razonamiento de Alliaud (2018), se entiende que los dispositivos de formación también deben reconocer y valorar los soportes empíricos derivados de la práctica, como narraciones, relatos, obras de enseñanza, biografías, observaciones, planificaciones, películas y material literario en los que se plasman la multiplicidad de experiencias educativas vividas por los sujetos inmiscuidos en el campo educacional, con formas de trabajo colaborativo que propicien el análisis y la reflexión del material trabajado a la luz de concepto o autores pertinentes en cada caso; factores que, de acuerdo con algunos de los entrevistados, no se constatarían.

Esto estaría sucediendo por un distanciamiento entre los juicios, visiones y expectativas que se manejan sobre el proceso en la institución de formación y en aquella donde se llevan a cabo las prácticas. Al respecto, Davini (2015) explica que la lógica y el proceso pedagógico de la formación en y desde las prácticas es sustantivamente diverso, pues su complejidad sugiere la articulación de acciones formativas en dos escenarios.

Primero, la propia institución formadora; es decir, reconocer la cultura, la particularidad y complejidad de la institución formadora y en consecuencia las de aquellos sujetos en formación y de quienes fungen como formadores. Un segundo escenario lo constituyen las escuelas asociadas del nivel o modalidad donde se desempeñarán los futuros profesionales, las cuales podrán facilitar u obstaculizar su formación.

Adscritos a los fundamentos de Alliaud (2018) y Davini (2015), para hablar sobre el proceso de prácticas preprofesionales los involucrados deberían utilizar el mismo idioma. Ya que, no obstante, el modelo institucional de práctica y el discurso circundante a este proceso patrocinan un enfoque crítico, lo que sucede, en algunas instituciones de práctica y en ciertas actividades propias del proceso, podría subsumirse en las tradicionales formas de concebir la formación docente, ampliamente cuestionadas por la misma Davini (2015).

Desde las vivencias individuales de los docentes en formación se expresa que:

Todo el proceso se centró en llenar matrices y en obtener evidencia. En la institución que me asignaron para la práctica, los docentes no querían que implementemos nada nuevo. En ciertas ocasiones hubo abuso por parte de los tutores. Lo que más me duele es que, ante tanto atropello, ante tanta falta de oportunidades, lo único que resta es “aguantarse” [aceptar que esa es la realidad]. (J. Saltos, comunicación personal, 4 de julio de 2022)

He tenido tutores que no les gustaba que presente mis ideas, quizá porque me veían como competencia. No me dejaban impartir la clase con mis ideas, me obligaban a dar clase en los términos que ellos proponían, mi trabajo se limitaba a la revisión de deberes o a realizar trabajos administrativos. (K. Vallejo, comunicación personal, 1 de julio de 2022)

se trata de cumplir un cierto número de horas, planificar, realizar material didáctico, estar pendiente de las tareas y su evaluación, registro de calificaciones, entre otras. Algo que me llamó la atención es que mi tutora exclusivamente se enfocaba en dar su clase; es decir, nunca preguntaba cómo les va a los estudiantes o como se sienten, considero que la profesora no quería inmiscuirse tanto en la vida del estudiante. (J. Carvajal, comunicación personal, 3 de julio de 2022)

Lo expuesto por Saltos, Vallejo y Carvajal confirma una adscripción de este proceso a criterios y lógicas conductistas, conservadores, autocráticos, tecnicistas, instrumentalistas, sistemáticos, que a criterio de Davini (2015), no pretenden la formación de profesionales de alta formación científico-técnica sino la conformación de una “legión de maestros patrioterros”, quienes deben

actuar en función de ciertos discursos prescriptivos por el aparato estatal, siguen vigentes, en los modelos de formación docente, pero con mayor ahínco en las instituciones educativas de los niveles básico y bachillerato del país. Las alarmas se encienden aún más cuando se sostiene que, “La excesiva carga de formatos de práctica desencadenó algunas prácticas poco éticas.” (J. Damián, comunicación personal, 3 de julio de 2022).

Carbajal explica este fenómeno:

La evaluación del proceso de práctica principalmente se centra en la contabilización de las horas y en la revisión de las matrices, pero en su forma, mas no en la veracidad de la información que en ellas se plasma. Además, se exige la acumulación de evidencias de las actividades realizadas que muchas veces son intercambiadas entre compañeros. Personalmente pienso que son muchos formatos, creo que algunos de estos deberían evaluarse para determinar su pertinencia y relevancia. (J. Carbajal, comunicación personal, 3 de julio de 2022).

Salvo los comentarios críticos expuestos, los sujetos investigados destacan el rol fundamental que funge el proceso de prácticas en su formación profesional, y lo hacen desde una postura consciente, crítica y ética. Pues, se reconoce que muchas de las limitaciones experimentadas en el proceso de práctica obedecen a la abrupta transformación del sistema educativo a causa de la pandemia. Regresando al punto, los resultados reflejan una visión del proceso de prácticas que conjuga con los postulados de Loya (2008).

El autor vislumbra las prácticas como la oportunidad clave para desde la fundamentación teórica proponer estrategias de intervención, experimentar, innovar, cometer errores, entrar en conflicto con concepciones propias y las de los demás, interpretar, inferir, regular, evaluar, explicar y analizar el sistema, las teorías, metodologías y saberes.

En esta línea de pensamiento se afirma que, en la fase de prácticas preprofesionales, los docentes en formación van “Adquiriendo experiencia, [el proceso] ayuda a identificar nuestras falencias y trabajar en ellas, nos permite hacer una autorreflexión sobre lo que hemos aprendido y si lo hemos hecho bien o no” (K. Vallejo, comunicación personal, 1 de julio de 2022); lo que resulta en la oportunidad única para “aprender y desaprender de acuerdo con las nuevas experiencias” (D. Millan, comunicación personal, 4 de julio de 2022).

Las prácticas se convierten en un laboratorio vivo que “permite conocer a los niños, a saber, cómo aprenden, qué les gusta y cómo les gusta aprender.” (B. Valdiviezo, comunicación personal, 5 de julio de 2022). Hecho genuino que resulta en el despertar de habilidades y motivaciones escondidas en el *inner* del futuro docente “Al inicio me arrepentí por los problemas que tuve con los estudiantes que me asignaron; sin embargo, de a poco fui descubriendo cómo lidiar con ellos. Con el tiempo se les toma mucho cariño” (S. Llerena, comunicación personal, 5 de julio de 2022).

CONCLUSIONES

A partir de su horizonte epistemológico, el proceso de prácticas preprofesionales en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach se ajusta a las corrientes progresistas y críticas de la formación docente. En este escenario, se propende que los futuros docentes de inglés conozcan sobre la lengua objeto de estudio, así como su didáctica, adquisición de lenguas, estrategias para enseñar contenidos lingüísticos y relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad. Además, habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de ¿qué se hace?, ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace?

Las posiciones ontológicas de los docentes en formación sugieren que el proceso de prácticas preprofesionales constituye la oportunidad para acercarse a la praxis. Un espacio para construir su identidad docente; para crear, re-crear, significar y re-significar los conocimientos adquiridos en el aula y aterrizarlos en las instituciones educativas, considerando las características individuales y colectivas de sus estudiantes. También, constituye un estadio para identificar, analizar,

cuestionar los supuestos pedagógicos contruidos en su formación a la luz de marcos teóricos y procesos investigativos atravesados por la reflexión crítica de su propio accionar.

A pesar de lo formalmente establecido en el modelo de práctica preprofesionales del contexto de estudio y el discurso y visión que lo circundan; su abordaje crítico permitió elucidar factores ligados a principios tradicionales que perciben al hecho educativo como un proceso mecánico y sistemático, donde el docente ocupa un plano artesanal de aplicación irrestricta de recetas pedagógicas diseñadas por terceros. Se vislumbra entonces prácticas que privilegian la obediencia en desmedro de la creatividad, el producto en lugar del proceso; una alta burocracia que enarbola la importancia de acumular evidencias y no experiencias, reflexiones, cuestionamientos o interpretaciones.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: El estudio se sustenta en preocupaciones académicas personales de los investigadores, en su interés por conocer el proceso de cómo se aprende a ser profesor de lengua extranjera y cómo las prácticas preprofesionales intervienen en ello. En este sentido se asume la responsabilidad que demanda el llevar a cabo el estudio en nuestro lugar de trabajo, se adopta nuestra experiencia como fortaleza para el desarrollo de la investigación y se garantiza la rigurosidad, confiabilidad y validez del resultado investigativo.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES Y AGRADECIMIENTOS: El primer autor es el principal del artículo, los restantes han sido ordenados en correspondencia con su participación. A continuación, se menciona la contribución de cada autor/a, utilizando la Taxonomía CRediT.

- César Augusto Narváez Vilema: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- Mónica Noemí Cadena Figueroa: Conceptualización, Análisis formal, Metodología, Redacción-revisión y edición.
- Adriana Carolina Lara Velarde: Investigación, Análisis formal, Metodología, Redacción-revisión.
- Daysi Valeria Fierro López: Investigación, Análisis formal, Metodología.

Los autores agradecen el apoyo brindado por la Universidad Nacional de Rosario y especialmente a: Prof. Dr. Luis Porta y Prof. Dr. Jonathan Aguirre, que brindaron asesoría durante el proceso de investigación y revisaron críticamente los resultados, pero no son responsables del contenido de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, 13(2), 278-293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Caporossi, A. R. (2022). La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales. *Prácticas Docentes en juego*, 1(1), 19-28. <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/pdej/article/view/448>
- Chavez, M. D., Chancay, C. H., Chavez, Y. P., & Mendoza, K. L. (2020). El desarrollo de las habilidades docentes: una visión desde las prácticas pre-profesionales. *RefCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 8(1), 80-90. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3216>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delgado, R. A., Delgadillo, R. E., & de la Luz, M. (2020). Un modelo para la formación docente en español como lengua extranjera. *Decires*, 20(24), 170-190. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/20>

- Fandiño, Y. J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122-143. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2981869>
- Fernández-Núñez, L. (2015). How to apply thematic narrative analysis to the analysis of written narratives in online environments. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 92-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990076>
- García, J., & Giacobbe, M. (2013). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Gonfiantini, V. (2016). *El kairós educativo. Resignificación de la formación docente desde la práctica del formador*. Laborde Editor.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), 227-246. <https://idus.us.es/handle/11441/12862>
- Iño, W. G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://hal.science/hal-02528588>
- Landín, M. R., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4631996>
- Mendoza, F. S. (2020). La práctica preprofesional como escenario de aprendizaje en la formación profesional docente para educación básica. *Conrado*, 16(73), 143-148. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n73/1990-8644-rc-16-73-143.pdf>
- Morgan, G. (2012). Paradigm diversity in organizational research. In *The theory and philosophy of organizations* (pp. 13-29). Routledge.
- Parola, R. N. (2020). Problematizando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (29), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960105>
- Rassetto, M. J., Ortiz, M., & Occelli, M. (2017). Las narrativas como dispositivo para la formación docente y la investigación educativa. Entrevista a Raúl Menghini. *Revista de Educación en Biología*, 20(2), 105-108. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22519>
- Rodríguez, J. L., Cabrera, J. L., & Muñoz, A. P. (2022). El éxito de las prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2), 1-8. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/4151>
- Romero, P., Altisen, C., Romero, J., & Noro, J. (2017). *La educación en su laberinto: análisis y propuestas para una salida*. Homo Sapiens.
- Terranova, J. R., Villafuerte, J. S., & Shettini, T. E. (2019). Sistema de prácticas preprofesionales e integración de las funciones sustantivas en las carreras de educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 312-322. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/764>
- Sáez, J. (1989). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. *Anales de pedagogía*, (7), 7-32. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287761/209031>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa (Arg)*, 16(1), 22-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003>
- Souto, M. (2018). Desafíos y perspectivas de la formación docente. *Nordeste*, (19), 15- 22. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2666>
- Terigi, F. (2012). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>

- Umpiérrez, S., & Cabrera, D. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: Análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en Uruguay. *Páginas de Educación*, 13(1), 126-145. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>
- Yedaide, M. M., & Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19(1), 41-53. <http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v19n1/v19n1a04.pdf>