

PRÁCTICA COLEGIADA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

GONZALO SÁEZ NÚÑEZ / DANIELA CAMPOS SAAVEDRA /

MARCELA SUCKEL GAJARDO / GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA

Resumen:

Este trabajo presenta los hallazgos sobre una innovación, denominada práctica colegiada, al modelo de formación práctica de la carrera de Educación general básica de la Universidad de Concepción, Chile. El objetivo fue analizar el proceso de implementación del modelo, a partir de la percepción de los estudiantes y su incidencia en la construcción del saber pedagógico. La metodología utilizada, de tipo cualitativa, tuvo un enfoque de estudio de caso para alcanzar un análisis holístico de las conceptualizaciones y se realizó un análisis de contenido de 70 informes escritos desde la perspectiva hermenéutica. Los resultados evidenciaron una diferenciación de roles asumidos por los profesores en formación, según las tareas y desafíos pedagógicos. Con esta innovación se movilizaría el proceso de reflexión a través de la problematización de los participantes como respuesta al escenario de aprendizaje.

Abstract:

This article presents the results of innovation, referred to as collegiate practice, in the practical training model of the elementary education major at Universidad de Concepción, Chile. The objective was to analyze the process of implementing the model, based on student perceptions and the model's influence in building pedagogical knowledge. The methodology, of a qualitative type, focused on case studies to permit holistic analysis of the conceptualizations; the content of 70 written reports was analyzed from a hermeneutical perspective. The results revealed a differentiation of the roles assumed by teachers during training, according to their pedagogical challenges and tasks. This innovation would mobilize the process of reflection through the participants' problematization as a response to the learning scenario.

Palabras clave: formación de profesores; práctica pedagógica; saber pedagógico; innovaciones pedagógicas.

Keywords: teacher education; pedagogical practice; pedagogical innovations.

Gonzalo Sáez Núñez y Marcela Suckel Gajardo: profesores asistentes de la Universidad de Concepción, Departamento de Currículum e Instrucción. Edmundo Larenas 335, Concepción, Chile. CE: gsaez@udec.cl / marcelasuckel@udec.cl

Daniela Campos Saavedra y Guillermo Rodríguez Molina: colaboradores académicos de la Universidad de Concepción, Departamento de Currículum e Instrucción, Concepción, Chile. CE: dancampos@udec.cl / grodriguez@udec.cl

Introducción

Investigaciones de las últimas dos décadas (Fullan y Hargreaves, 2014; Hargreaves y Shirley, 2012; OECD, 2016; OECD, 2017) han proporcionado conocimientos cada vez más precisos respecto de cómo ciertas condiciones y estrategias pueden mejorar efectivamente los microsistemas educativos de aula. Algunos casos muestran cambios pedagógicos exitosos y a gran escala en América Latina (Colbert y Arboleda, 2016; Rincón-Gallardo, 2016), donde las prácticas en aula, la construcción del desarrollo profesional (Gess-Newsome, Taylor, Carlson, Gardner *et al.*, 2017) y la reflexión sistemática y profunda de la práctica permitirían alcanzar altos niveles de profundidad en la reflexión de la práctica y el desarrollo de conocimientos profesionales en los profesores (Allas, Leijen y Toom, 2017). [A lo largo de este artículo se usará solo el masculino como genérico, con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género].

En este contexto, la formación práctica en la formación inicial docente (FID) generalmente contiene una excesiva teorización, generando una distancia entre los programas de formación docente y los requerimientos del sistema escolar. Para Vaillant y Marcelo (2018), la generación de oportunidades para aprender a enseñar asentadas en los centros escolares, orientadas a resolver la dicotomía entre teoría y práctica, reconoce que el trabajo docente tiene un carácter situado y distribuido; es decir, se construye a través de interacciones sociales en el contexto donde puede aplicarse y se localiza en el mundo tanto académico (en la universidad) como profesional (la escuela).

Existe consenso en la literatura, en que la formación de los futuros docentes durante el periodo de práctica o prácticum representa un elemento fundamental y de especial importancia en el marco de su formación profesional inicial, reconociéndose, en consecuencia, el valor de la experiencia práctica para el aprendizaje de la enseñanza (Latorre Medina y Blanco Encomienda, 2011; Mauri Majós, Clarà, Colomina Álvarez y Onrubia Goñi, 2015; Sorensen, 2014; Zabalza, 2011; Zeichner, 2011). Es así como “el prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica” (González Sanmamed y Fuentes Abeldes, 2011:49). Este conocimiento que se construye implica compartir, discutir y analizar entre los pares, el desarrollo de sus

clases y/o unidades implementadas y posteriormente su escritura con el fin de que el ejercicio reflexivo pueda ser sometido a juicio objetivo y sistemático. Esta última acción docente, la escritura de la práctica de los profesores, es un aspecto clave en el proceso de construcción del saber pedagógico. Mediante este ejercicio, los docentes articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una re-significación de los conceptos (De Tezanos, 2007).

Para Hirmas y Cortés (2014), el prácticum tiene como propósito integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales que permiten poner en práctica el rol profesional a desempeñar, con el objetivo de que adquiera los conocimientos, las habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional a partir de un diálogo entre teoría y práctica. En este sentido, la formación práctica se transforma en un espacio para la reflexión pedagógica y didáctica que permite la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje tanto para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados al ejercicio docente, en contraste con los teóricos o “proposicionales” como para la elaboración del saber de la práctica (Campos, 2016).

En este contexto, se debe considerar qué saberes elaboran o construyen los profesores en formación en sus espacios de aprendizaje formal y no formal, considerando la difícil mediación de los saberes obtenidos de la experiencia práctica (Gervais y Correa, 2004). En este punto es donde la construcción de saber pedagógico es posible a partir de la reflexión sistemática en torno a la práctica pedagógica (Bentolila, Cometta y Arce, 2014) y, por consiguiente, se torna fundamental evidenciar la reflexión en la acción (Schön, 1983), donde el profesorado en formación tome conciencia y comunique los saberes que moviliza en su práctica pedagógica. Para Moon (2007), la práctica reflexiva está vinculada con el hábito de pensar sobre aspectos relacionados con la actividad de un sujeto, con el fin de mejorar su práctica. Es un proceso amplio, relacionado a una secuencia de actividades, es decir, incluye la noción de acción y mejora de la práctica. A través de la escritura reflexiva de la experiencia de práctica pedagógica, se propone otorgar sistematicidad al proceso que desarrolla la conciencia sobre cómo es construido el conocimiento, el rol de las emociones en el conocimiento, las diferentes estructuras de conocimiento dependiendo del campo disciplinar, la relación entre el análisis de los problemas según el marco de referencia de cada uno, etc. (Moon, 2007).

Este saber es una noción compleja, pues se conforma de aspectos curriculares, prácticos y reflexivos que se relacionan e interactúan desde la totalidad. En consecuencia, no existe separación o fragmentación, dado que el fenómeno educativo se despliega, operacionalmente, en una relación de carácter sistémico y multidireccional (Alliaud y Vezub, 2014; Mancovsky y Monetti, 2012; Tardif, 2004).

En este sentido, se entenderá saber pedagógico como:

[...] los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz Quero, 2001:171).

Esta construcción se da dentro de un *corpus* de conocimientos, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica, pues el saber pedagógico es sistémico y situado, por lo mismo, es más que sus partes e incomprendible a la mirada lineal. El estudio *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*, señala que:

[la] base de conocimiento pedagógico de los profesores no es estático. La construcción del nuevo conocimiento emerge de la investigación o se comparte a través de comunidades profesionales, y este conocimiento necesita ser alcanzado, procesado, evaluado, y ser transformado en el conocimiento para la práctica (Guerriero, 2017:30).

Es necesario puntualizar que la construcción del saber pedagógico es un proceso que se expresará de manera natural, fruto de la dinámica de la acción docente; por ello, postulamos capitalizarlo en la FID y específicamente en el modelo de práctica inserto en la innovación de práctica colegiada o de par acompañante. Esta práctica la definimos como una alianza de trabajo basada en el proceso de tutoría entre pares, donde profesores en formación e inmersos en contextos de práctica pedagógica, más aventajados en su zona de desarrollo proximal, promueven procesos tutoriales de compañeros menos adelantados. Esto, desde la perspectiva de aprendizaje sociocultural vigotskyana, se completa como estrategia de aprendizaje colaborativo desde la formación inicial docente, mediante una metodología

de trabajo socioconstructivo con énfasis en la interacción dialógica, crítica e investigativa entre profesores en formación y docentes de escuela y universidad, en torno a temáticas relacionadas con la práctica pedagógica, con el objetivo de potenciar los procesos reflexivos que fundamenten la comprensión compleja de la práctica docente.

En este contexto, los procesos reflexivos de la práctica del profesorado en formación deben transitar desde el punto de vista del técnico competente para dar paso al práctico reflexivo (Schön, 1983), con tal de romper con la visión simple y trivial que a menudo acompaña a la profesión docente; la reflexión se erige en una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 2011). En este contexto, el profesor debe verse como un investigador; es decir, un docente que lleve una adecuada investigación y un desarrollo apropiado del currículum por sí mismo y asuma la responsabilidad de probar sus teorías en su ejercicio profesional (Kemmis, 1993), con el propósito de adaptar y construir el currículum desde la práctica para comprender y descubrir la importancia de su experiencia a través de la reflexión (Orozco, 2017).

Frente a esto, los profesores en formación se ven demandados en el desarrollo de competencias profesionales orientadas a investigar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y “ser capaces de reflexionar críticamente sobre su propia práctica y sobre sus habilidades sociales en las situaciones de enseñanza aprendizaje” (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2011:60), lo que facilitaría la “interacción dinámica entre teoría y práctica, provocando que se beneficien mutuamente y permitiendo que el conocimiento incluido en las prácticas de los futuros profesores sea valorado, puesto de relieve y conceptualizado” (Ojanen y Lauriala 2011:101) y no se pierda cuando tengan que asumir rutinas instaladas en la escuela (Koski y Pollari, 2011).

Relacionado con lo anterior, y como consecuencia del complejo vínculo teórico-práctico, existen diversos modelos de formación inicial docente en Chile. En el caso de la carrera de Educación General Básica (EGB) de la Universidad de Concepción, la inserción a la práctica en establecimientos educativos es a partir del primer año de formación. El plan de estudio se organiza en cuatro ejes de conocimiento, formación: pedagógica, teórico-práctica, disciplinar y general. El segundo eje, de integración teórico-práctica, se despliega mediante cuatro asignaturas de carácter

anual, cuyo propósito consiste en la integración de los conocimientos que se propician en las diferentes asignaturas *desde* y *en* las experiencias que los estudiantes viven en las diversas instituciones educativas en que realizan sus prácticas.

Lo anterior es consecuencia de una progresiva evolución hacia la construcción pedagógica en la práctica, entre pares y reflexionada en las instancias de la formación inicial. Esta se fundamenta en cinco aspectos, a saber:

- 1) interacción con la realidad educativa desde la perspectiva crítica problematizadora;
- 2) perspectiva de la pedagogía como ciencia;
- 3) docente que interviene en el campo;
- 4) compromiso social, profesor como actor social; y
- 5) práctica progresiva incremental y asociada a una asignatura de integración teórico-práctica, diferenciándose las funciones y roles requeridos desde la FID a los profesores en formación de primero (estudiante par menos aventajado) y cuarto años (par más aventajado), en torno a los despliegues de formación teórico-práctica tanto en la universidad como en la escuela.

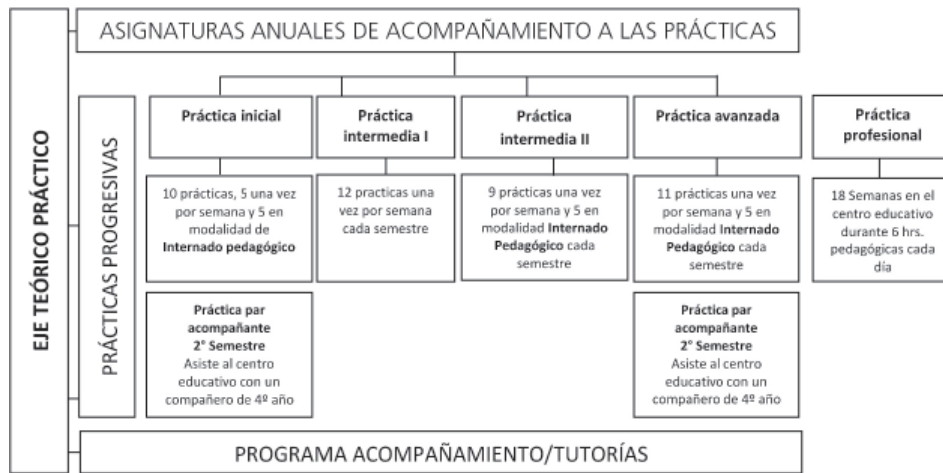
El trabajo entre pares desde la FID se orienta a promover la construcción del saber pedagógico, situada a partir de las experiencias de prácticas progresivas, mediante una estrategia de trabajo colaborativo mediada desde la perspectiva vigotskyana, la cual privilegia el desarrollo de análisis grupales, instancias investigativas o talleres prácticos en campo. Es en relación con esta experiencia que el profesor en formación centra su trabajo individual y colectivo en el desarrollo y fortalecimiento de su identidad profesional, así como de las capacidades personales para abordar el trabajo con niños en diferentes contextos.

Esta progresión se refleja en la formación práctica intencionada en el plan de estudio (figura 1), lo que se traduce en que el ejercicio docente se lleva a cabo en los ambientes pedagógicos teóricos (universidades) y prácticos (escuelas) (Solís, Núñez Vega, Contreras, Rittershaussen *et al.*, 2011).

Desde esta perspectiva, las prácticas en los centros escolares, mediadas por procesos reflexivos inducidos desde la FID, constituyen un espacio vital para la formación de profesores que proyectan su desarrollo profesional desde el conocimiento que emerge de la interacción entre la pedagogía

como disciplina y las necesidades y experiencias que surgen de la práctica. Este saber es una noción compleja, pues se conforma de aspectos curriculares, prácticos y reflexivos que se relacionan e interactúan desde la totalidad. En consecuencia, no existe separación o fragmentación, dado que el fenómeno educativo se despliega, operacionalmente, en una relación de carácter sistémico y multidireccional (Alliaud y Vezub, 2014; Mancovsky y Monetti, 2012; Tardif, 2004).

FIGURA 1
Formación práctica EGB. Plan de estudio 2016



El tiempo de permanencia en el aula, ya sea de observación participante, como es el caso de los profesores en formación de primer año de la carrera de EGB de la Universidad de Concepción, o de intervención en la misma; el contacto directo y las experiencias vividas, tanto en la sala de clases como en la escuela, nutren de nuevos conocimientos y aprendizajes al novato profesor. Frente a esto, Campos (2016) señala que las numerosas horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación.

Frente al escenario descrito anteriormente, se considera de vital relevancia incorporar la innovación pedagógica de par acompañante o práctica colegiada en la carrera de EGB de la Universidad de Concepción,

la cual consiste en que un profesor en formación de primer año de la carrera, asiste a los respectivos establecimientos educativos acompañado de otro de cuarto año. No obstante, dicha innovación no consta solo del acompañamiento, sino de que a cada uno se le asignan tareas distintas y de mayor complejidad según su nivel de formación, a la par que se les adjudican otras tareas que deberán resolver, en conjunto, en encuentros programados por los profesores de la universidad. Lo descrito anteriormente se refleja en la figura 2.

FIGURA 2
Esquema modelo de innovación de formación práctica

ESTUDIANTE DE 4º AÑO	Práctica avanzada											
	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana	Internado pedagógico Asiste una semana completa a la escuela	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana	1 vez por semana
	E1. DIAGNÓSTICO					E2. DISEÑO		E3. IMPLEMENTACIÓN		E4. REFLEXIÓN		
ESTUDIANTE DE 1º AÑO	Práctica inicial											

La primera etapa consiste en la elaboración de un *diagnóstico* del centro educativo en conjunto, mientras la segunda consta de la elaboración de un *diseño didáctico* para su posterior intervención, donde ambos estudiantes, tanto de primero como de cuarto años, complementan las actividades a desarrollar en la práctica; la tercera etapa radica en la *implementación* del diseño didáctico, que se pone en marcha durante la semana de internado pedagógico; este último consiste en ir una semana completa al establecimiento y realizar la intervención del diseño previamente elaborado. En la cuarta etapa, los estudiantes de ambos años *reflexionan* sobre lo ocurrido en las intervenciones, sobre las decisiones tomadas y acciones ejecutadas, tanto de las que dieron resultado, como de las que no.

En consecuencia, de los aspectos descritos anteriormente, es menester de este estudio indagar sobre cómo ha influido en la construcción del saber, en los aprendizajes alcanzados y en la valoración de los profesores en formación de primer y cuarto años, la innovación de práctica colegiada o par acompañante en el modelo de formación práctica que impacta a cerca de 350 futuros docentes de primaria en Chile. Para ello se plantearon

las siguientes interrogantes: ¿cómo esta innovación de práctica colegiada aporta al proceso de construcción del saber?, ¿cuál es la valoración que los profesores en formación le otorgan?, ¿qué tipo de aprendizaje alcanzan los futuros profesores que participan en la innovación?

Método

El propósito de este estudio fue indagar y analizar la implementación de la modalidad de práctica colegiada a partir de las valoraciones –realizadas por escrito– de los estudiantes sobre el proceso de acompañamiento y reflexión con un par acompañante. Se pretendió evidenciar el testimonio subjetivo de los futuros profesores, en el que se recogieron tanto los acontecimientos como las valoraciones de su propia experiencia formativa en la práctica colegiada. Este proceso se materializó en informes escritos, es decir, en un relato por fases y temáticas (Pujadas, 1992), obtenido por los investigadores mediante el instrumento utilizado. Este enfoque de tipo cualitativo nos permitió dar sentido o interpretar los fenómenos en función del significado que las personas, en este caso los estudiantes en formación, les otorgan (Flick, 2015).

Así, para profundizar en nuestro caso de estudio en términos holísticos y llegar a alcanzar la comprensión del objeto de análisis y atendiendo la complejidad del contexto formativo, el enfoque de estudio de caso fue el más apropiado, permitiéndonos re-construir los hechos (Yin, 2014) y dimensiones ya definidos en la realidad social-educativa, para avanzar hacia una re-conceptualización de las relaciones entre el conocimiento teórico y la práctica educativa (Clará y Mauri, 2010).

Los participantes seleccionados fueron en total 70 estudiantes de la carrera de Educación general básica de la Universidad de Concepción (Chile), 35 de primer año y 35 de cuarto que participaron en la modalidad de práctica colegiada o par acompañante.

Los datos se obtuvieron a partir de 70 informes, cuya finalidad fue dar cuenta de los aprendizajes en la experiencia práctica, bajo la modalidad colegiada, en el sistema escolar. Desde las experiencias de los profesores en formación este ejercicio se asocia con el proceso de construcción del saber pedagógico, razón por la cual se asumió el desafío de desarrollar su capacidad reflexiva y crítica a través de la escritura, sistematizada mediante la elaboración de informes, los que a su vez se asociaron a las diferentes etapas en las que se organiza el desarrollo de dichas prácticas, a saber:

diagnóstico, diseño y reflexión posterior. Para cada uno de estos informes se presentaron temáticas sobre las que se recolectó y analizó información, y que son la base de las reflexiones desarrolladas por los participantes. En relación con el informe de diagnóstico los temas fueron: las características de la institución y del aula relevantes para contextualizar la planificación de la unidad didáctica; las características de los estudiantes de su curso, individualmente y como grupo, que constituyen factores relevantes para las planificaciones de clases. A partir de esta información los participantes desarrollaron la “problematización pedagógica”, consistente en identificar desafíos abordables en las prácticas. En cuanto al informe de reflexión, los estudiantes los realizaron una vez finalizada la intervención directa en el sistema escolar; las temáticas propuestas fueron: análisis de los elementos didácticos y de clima de aula que intervienen en el logro de los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar; análisis de las habilidades profesionales desarrolladas en función de la metodología “práctica colegiada”; e identificación de fortalezas y debilidades de la metodología de trabajo colaborativo en modalidad colegiada.

La recolección de los datos se realizó una vez puestas en marcha las etapas de la modalidad de práctica colegiada: diagnóstico (dos sesiones de trabajo en la universidad y dos la escuela), diseño (una sesión de trabajo en la universidad), implementación (una semana de asistencia a la escuela) análisis de resultados y reflexión (una sesión de trabajo en la universidad).

El procesamiento de la información se realizó desde una perspectiva hermenéutica identificando categorías, para revelar temas y patrones característicos (Flick, 2015). Bajo el procedimiento aplicado al material empírico recolectado, los datos se fragmentaron y dividieron en unidades significativas, “temas”, manteniendo una conexión con el total de agrupaciones; es decir, categorías que contuvieran dichas unidades menores con la finalidad de articularlas en torno a las interrogantes que han intentado dar respuesta esta investigación, pero respetando una forma de organizar los hallazgos según un sistema que se deriva de estos mismos.

Para sintetizar o fusionar los datos se realizaron análisis temáticos, estos se llevan a cabo principalmente mediante la identificación de las estructuras comunes de la experiencia particular (Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donoso, 2017). Dada la extensión de la masa textual, en este trabajo se

utilizó el programa computacional QDA Miner Lite, que permitió, a partir de pre-códigos temáticos, identificar en qué contextos eran empleados ciertos términos clave.

Las temáticas analizadas correspondieron a la organización de la experiencia de práctica colegiada, la valoración personal de la experiencia de formación práctica, el proceso de interacción sociocognitiva desplegado en el aula y el proceso de aprendizaje en el aula escolar a partir de la práctica colegiada.

Resultados

En relación con la organización de la experiencia de práctica de par acompañante, nos encontramos, a partir de los análisis de los informes escritos, lo siguiente.

Organización de la experiencia de práctica colegiada

En lo que respecta a los *aspectos formales* y las condiciones generales que determinan el desarrollo óptimo de la estrategia, destaca la asistencia sobre el máximo exigido y la puntualidad en la entrada y salida a los centros, tal como se observa en las siguientes citas:

[...] asistí a todos los días establecidos, e incluso asistí al establecimiento días antes y después de la intervención (E1, 1º).

[...] previo a la semana de internado ambas fuimos al establecimiento para poder presentarnos al curso y a la docente guía (E30, 4º).

[...] siempre estuvo la preocupación diez a cinco minutos para así revisar el material con el que se iba a trabajar (E1 y 23, 1º).

[...] con la compañera siempre nos juntábamos antes, para llegar juntas al establecimiento (E2 y 35, 4º).

La organización de la experiencia de práctica de par acompañante demandó la distribución de las tareas asignadas a los profesores en formación tanto de primero como de cuarto año en torno al despliegue del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños en el aula escolar. A continuación,

se presentan las tareas didácticas y pedagógicas declaradas por los participantes en relación con la experiencia de práctica colegiada en el aula.

Tareas didácticas

Los profesores en formación de primer año declaran que los de cuarto son quienes ponen en marcha las unidades didácticas, así como supervisan y resuelven dudas de los estudiantes.

Las tareas realizadas por los estudiantes de primer año son pertinentes a la propia intervención: “realicé material de apoyo para las clases” (E12), “ayudantía en el desarrollo de las clases” (E6), se llevan a cabo de manera gradual y se relacionan con la asignatura que acompaña las prácticas pedagógicas.

En tanto, los profesores en formación de cuarto año desarrollan tareas asociadas con el diseño e implementación de las clases: “preparación de las clases para la semana de internado” (E29), “planificar según las planillas entregadas en la asignatura anual” (E17).

Tareas de apoyo pedagógico

En este aspecto los profesores en formación, de ambos años analizados, declararon realizar “apoyo a la compañera de cuarto o profesora guía, resolviendo dudas cuando los estudiantes realizaban sus clases” (E9), “colaboración en la revisión de tareas y registro de trabajos” (E20). En general, fueron instancias de modelamiento entre pares, con tareas acompañadas y pertinentes de acuerdo con la instancia pedagógica.

La percepción de los roles asociados a las funciones desempeñadas como profesores en formación de primero y cuarto años, en el marco del desarrollo de la práctica colegiada, se caracteriza por situar la acción docente en el aula y en colaboración con los profesores del sistema escolar y en el ejercicio de sus funciones docentes: “se dividieron los roles, la docente guía, estudiante de cuarto y primer años, la que le correspondía hacer clases, era ayudada por las otras docentes, con materiales y colaboraban con las actividades a los estudiantes resolviendo dudas” (E21, 4º). Para los estudiantes de primero cobra relevancia un rol activo y crítico ante esquemas de trabajo pedagógico individualistas, tal y como se expresa en la siguiente cita: “fue una participación activa, donde se logró romper el esquema individualista que existía en el aula, donde se instó al trabajo colectivo” (E21, 1º).

Valoración personal de la experiencia de formación práctica

En lo relativo a la valoración personal de la experiencia de formación práctica, destacan dos categorías emergentes. La primera refiere a la valoración positiva de la práctica cursada en modalidad colegiada:

[...] se generó una muy buena instancia de acercamiento al área pedagógica, mi compañera de cuarto me explicó antes de las clases cómo funcionaban los niños, cuáles necesitaban más apoyo y cómo relacionarme con la docente (E21, 1º).

[...] si bien es cierto en un principio no estuve muy de acuerdo con la modalidad, reconozco que fue una muy buena experiencia de trabajo cooperativo donde ambas partes nos vimos beneficiadas, compartiendo experiencias y trabajo en el aula (E10, 4º).

Las afirmaciones anteriores nos permiten indicar que, si bien existe una resistencia al cambio, se evidencian avances en romper la tensión y valorar el trabajo colaborativo. Esto llevó a los profesores en formación a problematizar y empatizar con las dinámicas pedagógicas de los centros educativos.

La segunda categoría, en contraste con la primera, alude a la percepción de los estudiantes en torno a la práctica como una experiencia limitada:

[...] la P.C. no resultó como esperaba, sino que por aspectos relacionados a la precaria interacción que se puede realizar en un lapso tan corto (E5, 1º).

[...] hubiese tenido como profesor guía a un profesor más comunicativo, con más experiencia en aula (E17, 4º).

[...] no hubo iniciativa de hacer alguna actividad, por ende se le debió decir todo lo que tenía que hacer... [en referencia al par acompañante de primer año] (E6, 4º).

Esta evidencia refleja los cuestionamientos críticos que hacen tanto los estudiantes de primero y cuarto años sobre los desempeños de sus pares y a la vez alcanzan niveles de comprensión de las situaciones tanto pedagógicas como las que no lo son.

Interacción socio-cognitiva desplegado en el aula

Durante el proceso de *interacción socio-cognitiva* desplegado en el aula a partir de la práctica colegiada llevada a cabo por los participantes de primero y cuarto, destacan las *relaciones interpersonales*, tanto entre los alumnos del aula escolar como entre estos con los profesores en formación. En términos de *las relaciones interpersonales entre los estudiantes del aula*, los profesores en formación destacan que estaban basadas en el diálogo, lo que se evidencia en la siguiente cita: “al momento de conversar entre ellos se ayudaban con las tareas o trabajos realizados en clase, trataban de resolver sus dudas entre ellos” (E20, 1º).

En el plano de la *interacción profesor y estudiantes*, los participantes de primero destacan la función mediadora y de facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje: “[...] relación de tipo simétrica, basada en el diálogo y la participación, buscando en ocasiones la simetría al momento de tratar un tema particular que hiciera uso de ejemplos de vida diaria de los niños(as)” (E20, 1º).

En contraste, para los profesores en formación de cuarto año, este aspecto adquiere un matiz al considerar relevante en la interacción profesor y estudiantado de primaria, el contexto sociocultural de niños y niñas y la falta de validación de este a través del lenguaje en el proceso de enseñanza aprendizaje y el aula:

[...] en el contexto de las aulas se perciben relaciones asimétricas entre el profesor y los estudiantes, puesto que el docente es el que impone su lenguaje y su capital cultural, de forma que el profesor se transforma en el actor principal en las salas de clases (E1, 4º).

[...] generar un ambiente de participación activa por parte del estudiante, donde la actividad no estaba centrada en el docente (E3, 4º).

Por otra parte, en el plano de la interacción, específicamente ante *situaciones de conflicto en aula*, destaca la percepción del rol docente como una figura cercana y conciliadora, por parte de los profesores en formación de ambos años, lo que queda consignado mediante las siguientes citas:

[...] el profesor mantuvo su postura, dándose a respetar en todo momento, pero a la vez siendo amigable, logrando una cercanía con sus alumnos (E9, 1º).

[...] las situaciones de conflicto se solucionaban conversando con los estudiantes implicados personalmente, la docente guía se acercaba a los estudiantes y dialogaba con ellos, para resolver los conflictos, sino estos eran trabajados en la hora de orientación (E21, 4º).

Un aspecto asociado a las situaciones de conflicto en aula da cuenta del análisis crítico que exhiben los profesores en formación de cuarto al enfrentar prácticas pedagógicas de aula caracterizadas por la conflictividad escolar: “se relacionaban de forma muy grosera, su lenguaje generalmente fue soez llegando muchas veces a la caer en la obscenidad” (E11, 4º).

Proceso de aprendizaje en el aula escolar a partir de la práctica par acompañante

La interacción sociocognitiva desplegada en el aula por los profesores en formación posibilitó el desarrollo de un proceso de aprendizaje caracterizado por la progresión en el tratamiento de las habilidades cognitivas desde las más elementales hasta las más complejas.

Para los de primer año la acción docente desplegada por su par acompañante les permitiría tener una aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en esta progresión y en el despliegue didáctico que acompaña la acción docente, tal como se constata con las siguientes citas:

[...] lo interesante es que evidenciamos a cabalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje... de modo que pasamos de la observación considerada una habilidad inferior, a la práctica... habilidad superior. Generando masiva participación de los estudiantes (E1, 1º).

[...] el aprendizaje se estructura a partir de lo trabajado anteriormente, incorporando los intereses de los estudiantes y nuevos contenidos de aprendizaje (E6, 1º).

Para los participantes de cuarto año la acción docente desplegada enfatiza los propios procesos diagnóstico y de diseño de la intervención pedagógica, donde el énfasis está puesto en las habilidades que desarrollan en los estudiantes del aula y el despliegue didáctico puesto en marcha

por ellos: “se partió con habilidades elementales para ir progresivamente avanzando hacia habilidades más complejas” (E18, 4º), “los recursos utilizados fueron las guías diseñadas, material visual” (E23, 4º).

Además, otro elemento destacado por los profesores en formación de cuarto indica la relación con el nivel de participación de los estudiantes del aula escolar en la construcción de conocimientos, el cual se caracterizó por una participación activa y dialógica:

[...] son ellos lo que preguntaban, a su vez como curso respondían dudas de sus propios compañeros (E13, 4º).

[...] los estudiantes dialogaron en pro de la construcción de aprendizaje, los estudiantes fueron protagonistas en la construcción de su propio aprendizaje, ya que ellos eran el hilo articulador de los conocimientos (E19).

En este mismo ámbito, también emergen matices que dan cuenta de baja participación y complejidad en las habilidades desarrolladas. Un ejemplo de esto se observa en la siguiente cita: “los niños por iniciativa propia no participan en la sala de clases, la docente tiene que interferir para que haya una participación” (E11, 4º).

En relación con los aspectos que destacan los actores como intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores en formación de primero identifican como elementos que contribuyen a mejorar el proceso:

- a) *recursos didácticos*, pues “despiertan curiosidad en los estudiantes” (E15, 1º);
- b) *trabajo colaborativo*, ya que “puede impactar en la calidad y profundidad de los aprendizajes” (E14, 1º);
- c) *participación activa de los/las estudiantes*, pues “el mayor aprendizaje lo construyeron ellos mediante la interacción entre pares, su rol activo y protagónico al interior del aula” (E19, 1º) y “los niños al ser tan participativos, se facilita bastante el proceso de aprendizaje, lo que impacta positivamente en la calidad y profundidad con la que se imparta la materia” (E18, 1º); y
- d) *clima de aula*, ya que “sintieron la seguridad y confianza al momento de participar” (E17, 1º), “en el aspecto de interacción, siempre mediando con los estudiantes, diciéndoles que el diálogo era lo más importante,

que mantuviera una actitud de respeto, tanto con sus pares como con sus profesores” (E2, 1º).

Ahora bien, los profesores en formación de cuarto identifican como elementos que contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje al:

- a) *trabajo colaborativo*, pues “no se trata solo de actividades, sino de una actividad social, práctica y compartida; en ella hay un intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales” (E25, 4º),
- b) la *autonomía*, ya que “los niños se mantuvieron activos y protagonistas” (E12, 4º); y
- c) *aprendizaje dialógico*, pues este “se dio entre las propuestas docentes” (E1, 4º).

Discusiones y conclusiones

Con respecto a la tensión teoría-práctica, la innovación de práctica colegiada permite una diferenciación en los “roles” que asumen los docentes en formación. Estos se distinguen tanto para los de primero como los de cuarto en cuanto al nivel de complejidad de las tareas y los desafíos pedagógicos que asumen en los centros de práctica escolar a los que asisten. Para los de primer año la observación participante y la colaboración con su profesor mentor y su par acompañante de cuarto son las funciones que reportan desde esta experiencia de práctica. Para los de cuarto, asumir un rol activo implica una problematización de la realidad del aula escolar, la que deriva en una implementación de diseños que consideran el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes del aula escolar que progresan de lo simple a lo complejo.

El marco de actuación docente en el escenario de práctica pedagógica se circunscribe a un proceso reflexivo intencionado y colectivo, en el espacio de formación académica, desde 2014. Esta innovación implica un cambio de perspectiva donde el centro de la formación docente parte desde la práctica hacia la teoría, con una visión que implica una continua interrelación entre ambas (Korthagen, 2010).

Durante la experiencia de práctica de par acompañante se movilizaría el proceso de reflexión docente y pensamiento crítico de los profesores en formación como respuesta al escenario de aprendizaje situado en la acción práctica, donde se aprecia el llamado “tercer espacio”, concepto que implica

dejar atrás la comprensión de la teoría y la práctica como elementos binarios para asumir una perspectiva en la que ambos constructos se integran y pueden transformarse en una perspectiva común (Zeichner, Payne y Brayko, 2015).

En este contexto, la innovación de práctica de par acompañante desafía al espacio académico formal a cambiar la epistemología de la formación de profesores, lo que “implica una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico para apoyar el aprendizaje de los maestros/as en formación” (Zeichner, Payne y Brayko, 2015:132).

Otro de los hallazgos que emerge de esta investigación se circunscribe a la mediación del conflicto en el escenario de aula, donde los profesores en formación comprenden el acto de mediación desde relaciones de horizontalidad entre acompañantes pares, profesor mentor y alumnado del aula escolar. En este mismo aspecto emerge la acción del par de cuarto año como mediador en las situaciones conflictivas, guiando al estudiante de primer año en el proceso analítico y reflexivo de las experiencias de conflicto del aula escolar.

En conclusión, esta innovación –que se lleva implementando cinco años– promueve escenarios de aprendizaje *colaborativo y dialogante* entre profesores de distintos niveles en formación (1° y 4° año) y diversifica los modelos de actuación docente trascendiendo la figura del docente mentor como único modelo. En este sentido, docentes guías y profesores en formación de cuarto año constituyen referentes complementarios y que demandan a los estudiantes de primer año a que realicen síntesis a partir de la experiencia de aprendizaje situado.

La estrategia de práctica de par acompañante se transforma en un espacio intencionado y estructurado para la reflexión pedagógica, el cual se cimienta en una estructura sistemática y explícita que potencia el aprendizaje reflexivo entre pares. A este respecto, Korthagen (2010:93) enfatiza que la reflexión “es beneficiosa si sigue una estructura sistemática y si esta estructura se hace explícita”.

Desde esta estrategia, se posibilitarían escenarios donde el proceso reflexivo admita divergencia, disonancia entre los aspectos cognitivos emocionales afectivos involucrados en la acción docente en el aula, haciéndolos más visibles y, por ende, más reconocibles, conscientes y elaborados a fin de que el profesor en formación los pueda incorporar como recursos personales y profesionales.

Este y otros procesos de innovación en la formación práctica de los futuros docente no constituirían un medio en sí mismo, ya que se requiere de una

intención para el desarrollo de procesos reflexivos que faculten a los actores educativos a tomar decisiones pedagógicas que integren la teoría con una práctica situada. Así, la construcción de los saberes pedagógicos se da en espacios de práctica formales y no formales, a partir, de la noción del sujeto sociohistórico implicado en el proceso. Por lo tanto, la formación inicial docente debe promover la discusión crítica acerca del rol que tiene en este proceso de construcción.

Referencias

- Allas, Raili; Leijen, Äli y Toom, Auli (2017). "Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 61, núm. 5, pp. 600-615. DOI: 10.1080/00313831.2016.1172504
- Alliaud, Andrea y Vezub, Lea (2014). "La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos", *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 20, pp. 31-46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895003> (consultado: 30 de noviembre de 2018).
- Bentolila, Saada; Cometta, Ana Lía y Arce, Adriana (2014). "Los saberes pedagógicos del docente: entre la tradición, las huellas de la formación y la práctica profesional en la escuela secundaria", ponencia presentada en I Encuentro internacional de educación Espacios de investigación y divulgación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, Argentina, 29, 30 y 31 de octubre.
- Campos, Joana (2016) "Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 273-287.
- Clarà, Marc y Mauri, Teresa (2010). "Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, pp. 199-207, DOI: 10.1174/021037010791114643
- Colbert, Vicky y Arboleda, Jairo (2016). *Gender differences in educational outcomes: study on measures taken and the current situation in Europe*, Bruselas: Education, Audio-Visual and Culture Executive Agency.
- De Tezanos, Aaraceli (2007). "Formación de profesores: una reflexión y una propuesta", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 57-75.
- Díaz Quero, Víctor (2001). "Construcción del saber pedagógico", *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación*, vol. 1, núm. 2, pp. 13-40.
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2014). *Capital profesional*, Madrid: Morata.
- Gervais, Colette y Correa Molina, Enrique (2004). "Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico", Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 9, núm. 15, pp. 141-167.

- Gess-Newsome, Julie; Taylor, Joseph; Carlson, Janet; Gardner, April; Wilson, Christopher y Stuhlsatz, Molly (2017). "Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement", *International Journal of Science Education*, vol. 41, núm. 1, pp. 1-20, DOI: 10.1080/09500693.2016.1265158
- González Sanmamed, Mercedes y Fuentes Abeldes, Eduardo (2011). "El practicum en el aprendizaje de la profesión docente", *Revista de Educación*, núm. 354 (enero-abril), pp. 47-70.
- Guerrero, Sonia (ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*, París: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Hargreaves, Andrew y Shirley, Dennis (2012). *The global Fourth Way: The quest for educational excellence*, Toronto: Ontario Principals Council, Corwin.
- Hirmas Ready, Carolina y Cortés Rojas, Ignacia (2014). *Primer seminario sobre Formación práctica docente*, Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Jarpa Azagra, Marcela; Haas Prieto, Valentina y Collao Donoso, Damaris (2017). "Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43 núm. 2, pp. 163-178.
- Kemmis, Stephen (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- Korthagen, Fred (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68, núm. 24, pp. 83-102.
- Koski, Kirsti y Pollari, Pirjo (2011). "Teacher training schools-the Finnish way of organizing teacher training", en Kontoniemi, M. y Salo, O. (eds.). *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*, Publications of Jyväskylän Teacher Training School 12, Jyväskylän University of Jyväskylä, pp. 13-20.
- Latorre Medina, María y Blanco Encomienda, Francisco (2011). "El prácticum Como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación", *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 2, pp. 35-54.
- Mancovsky, Viviana y Monetti, Elda (2012). "Acerca de "la crítica pedagógica": una experiencia de reflexión y análisis sobre nuestro saber pedagógico", trabajo presentado en la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, julio, París.
- Mauri Majós, Teresa; Clarà, Marc; Colomina Álvarez, Rosa y Onrubia Goñi, Javier (2015). "Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 11, núm. 2, pp. 105-109.
- Moon, Jenny (2007). "Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth", *Journal of Radiotherapy in Practice*, vol. 6, núm 4, pp. 191-200.
- Niemi, Hannele y Jakku-Sihvonen, Ritva (2011). "Una formación del profesorado basada en la investigación", en Jakku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (eds). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*, Madrid: Secretaría General Técnica-Centro de Publicaciones-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Kaleida Forma, pp. 53-75.

- OECD (2016). *Education in Colombia, Reviews of national Policies for Education*, París: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*, París: OECD Publishing.
- Ojanen, Sutinen y Lauriala, Anneli (2011). “Una supervisión conceptualizadora de las prácticas: mejorar el desarrollo profesional del profesorado”, en R. Jakku-Sihvonen y H. Niemi (eds). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*, Madrid: Secretaría General Técnica-Centro de Publicaciones-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Kaleida Forma, pp. 99-117.
- Orozco Martínez, Susana (2017). “El saber profesional de una maestra de infantil”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 143-157.
- Pujadas, Juan José (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rincón Gallardo, Santiago (2016). “Large scale transformation as widespread cultural change in Mexican public schools”, *Journal of Educational Change*, vol. 17, núm. 4, pp. 411-436.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.
- Solís, María Cristina; Núñez Vega, Claudio; Contreras, Inés; Rittershaussen, Sylvia; Montecinos, Carmen y Walker, Horacio (2011). “Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 127-147. DOI: 10.4067/S0718-07052011000100007
- Sorensen, Peter (2014). “Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 44, noviembre, pp. 128-137. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.010
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*, Madrid: Narcea.
- Yin, Robert (2014). *Case Study Research: Design and Methods*, 5ª ed., Thousand Oaks: Sage.
- Zabalza Beraza, Miguel (2011). “El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión”, *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 21-43.
- Zeichner, Ken (2011). “Rethinking the connections between campus based courses and field experiences in college and university based teacher education”, en J. Millwater, L. Ehrich, y D. Beutel (eds.), *Practical experiences in professional education: A transdisciplinary approach*, Brisbane: Post Pressed, pp. 37-60.
- Zeichner, Ken; Payne, Katherine y Brayko, Kate (2015). “Democratizing teacher education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 66, núm. 2, pp. 122-135.

Artículo recibido: 21 de enero de 2019

Dictaminado: 1 de julio de 2019

Segunda versión: 12 de julio de 2019

Aceptado: 29 de julio de 2019