



ISSNe 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

DOSSIER

La formación en prácticas docentes:
estado actual de la cuestión

Teacher Practice Education: State of the art

A formação em práticas docentes: estado atual da
questão

Vol 2, Nº2
DIC-MAY

2021

Mendoza
Argentina

Mail INSTITUTO: inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Mail REVISTA: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

Datos de Revista - Journal's Information

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación

ISSNe 2718-8035 | v2 n2- 2021

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Web FFYL: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook: <https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>
revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> a partir del número 3 de Encuentro Educativo (con publicación en diciembre 2021).
- Que sea publicado en el sitio web oficial de "ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación", de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;

- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESE. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebofallo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento “Guide lines on Good Publication Practice” (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas) | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: [@ArcaFFYL](https://twitter.com/ArcaFFYL)
Youtube: [área de revistas científicas ARCA](https://www.youtube.com/channel/UC...) | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador- coordinador, específico para cada número; Miscelánea. sección que agrupa a artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Atribución-NoComercial 2.5 Argentina (CC BY-NC 2.5 AR), salvo los elementos específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gov.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Staff

DIRECCIÓN: **Dra. Lorena Cruz**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

Beatriz Barchini, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

GESTIÓN OJS

Ángeles Sánchez Erasun, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

ESTILO

Revisión idioma portugués: **Mery Jeanne Coelho Assis**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: **Justina Massini**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Corrección de estilo español: **José Osvaldo Gac**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Clara Luz Muñiz, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Mgter. **Elena Barroso**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Mariela Lourdes González**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter **Néstor Navarro**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. **Daniel Suárez**, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. **Ana María Zoppi**, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **José Luis Medina**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **Patricia Silva**, Universidad de Lleida, España

Dr. **José Reinaldo Martínez Fernández**, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. **Francisco Imbernón**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **María Cristina Martínez Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. **Carolina Guzmán Valenzuela**, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. **José Miguel Garrido**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. **Marcos Cupani**, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. **Liliana Sanjurjo**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. **Cristina Rinaudo**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. **Ida Lucía Morchio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Lía Stella Brandi**, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Maza, Argentina

Dr. **Juan Pablo Queupil**, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. **Vania Schubert Backes**, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. **Serafín Antúnez**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **Oscar Flores**, Universidad de Lleida, España

Dra. **Alicia Rosa Caporossi**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. **Marcelo Vitarelli**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. **Francisco Muscará**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Cristina Rochetti**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Marisa Fazio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Hilda Difabio de Anglat**, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Pares evaluadores del presente número

Viviana Ruth Garzurzi. Universidad Juan Agustín Maza.

Darío Navarra. Universidad Nacional de Cuyo

Fernanda Ozollo. Universidad Nacional de Cuyo

Mariela Lourdes González -Universidad Nacional de Cuyo

Stella Brandi- Universidad Nacional de Cuyo

Mónica Isabel Astudillo. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ninfa Maricela Villegas Villarreal. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Ciudad de México.

Juan Manuel Martínez. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Adriana Rocha. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Marta Souto. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Maximiliano Corvalán Fuligni. Universidad Nacional de Rosario.

María Fernanda Foresi. Universidad Nacional de Rosario

Norma Placci. Universidad Nacional de Rosario

Stella Pasquariello. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Cristina Romagnoli. Universidad Nacional de Cuyo

Índice

Presentación | Presentation | Apresentação

Lorena Cruz..... 13

DOSSIER: La formación en prácticas docentes: estado actual de la cuestión
| Teacher Practice Education: State of the art | A formação em práticas
docentes: estado atual da questão 17

Presentación del dossier | Dossier presentation | Apresentação do dossiê

Liliana Sanjurjo y Alicia Caporossi 19

**Dialécticas de la formación y la práctica docente. Aportes teórico-
conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo**
| Dialectics of teaching education and practice. Theoretical-conceptual
contributions of Pedagogy Education and the Psychodynamic of work |
Dialética da formação e prática docente. Contribuições teórico-conceituais
da pedagogia da formação e da psicodinâmica do trabalho

Valeria de los Ángeles Bedacarratx 31

**Un análisis de la práctica docente desde el Modelo Interconectado de
Desarrollo Profesional Docente. Un estudio de caso durante la formación
inicial** | Analysis of teaching practice using the Interconnected Model of
Teacher Professional Growth. A case study during initial education | Uma

análise da prática docente a partir do Modelo Interconectado de Desenvolvimento Profissional Docente. Um estudo de caso durante a formação inicial

Guillermo Cutrera, Marta Massa y Silvia Stipich 59

Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria | Epistemological conceptions that underlie the sports teaching practices of physical education teachers in secondary education | Conceções epistemológicas subjacentes às práticas de ensino esportivo de professores de Educação Física do Ensino Médio

Damián Ramírez 95

Reflexiones sobre la formación en la práctica profesional: proximidades teóricas, curriculares y normativas y conclusiones de un proceso de investigación | Reflections on professional practice education: theoretical, curricular and normative proximity and conclusions of a research process | Reflexões sobre a formação na prática profissional: proximidade teórica, curricular e normativa e conclusões de um processo de investigação

Renata Bruccini..... 127

Misceláneas y experiencias..... 155

Representaciones Sociales que tienen los estudiantes próximos a egresar de la Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Odontología (UNR) acerca del futuro campo profesional | Social representations that students that are about to graduate have from the Faculty of Medical Sciences and Faculty of

Dentistry (UNR) about the future professional field | Representações sociais que alunos próximos de se formarem nas Faculdades de Ciências Médicas e Odontológicas (UNR) sobre o futuro campo profissional

Patricia Capria..... 157

Creación de ambientes virtuales de aprendizaje en Educación Primaria en tiempos de pandemia del COVID-19 | Creation of virtual learning environments in Primary Education in times of pandemic of COVID-19 | Criação de ambientes virtuais de aprendizagem na Educação Básica em tempos de pandemia COVID-19

Hazel Castro Araya 189

La Configuración de nuestro trabajo docente en tiempos de pandemia. Una experiencia de Investigación Acción Participativa en la Provincia de Misiones | The configuration of our teaching work in pandemic times. An experience of Participatory Action Research in the Province of Misiones | A configuração do nosso trabalho docente em tempos de pandemia. Uma experiência de Pesquisa Ação Participativa na Província de Misiones

Oudin, Alicia Mónica, Szilak, Sonia Marcela, Medeiro, Eduardo Julián, Radovic, Ariana Magalí, Ganduglia, Mirtha, Mahiquez, Ivana Alejandra 222

Proyectos del ICE..... 253

Lineamientos de Política Educativa en relación a la Formación Docente. Construcción del rol docente, modelos de docencia y formación |

Educational Policy Guidelines in relation to Teacher Training. Construction of the teaching role, teaching and training models | Diretrizes da política educacional em relação à formação de professores. Construção do papel docente, modelos de ensino e formação

Marcela Belén Comastri (Dir.) y Elida Lourdes Hodar(Codir.) 255

Las funciones de docencia, investigación y extensión/vinculación integradas en una experiencia de innovación curricular en la carrera de Ciencias de la Educación | The functions of teaching, researching and connecting links between the University and its context, integrated in a curricular innovation experience in the career of Educational Sciences | Funções de ensino, investigação e extensão/ligação integradas numa experiência de inovação curricular na carreira de Ciências da Educação

Silvina Andrea Curetti (Dir.) y Laura Beatriz Lepez (Codir.)..... 261

La Formación Pedagógica en docentes de educación superior. Un estudio de caso cualitativo en el marco de una formación de posgrado | Teacher Pedagogical Education within Higher Education. A qualitative case study within a postgraduate education | Formação Pedagógica em professores de ensino superior. Um estudo de caso qualitativo no marco de uma formação de pos-graduação.

Lorena Cruz (Dir.) y Elena Margarita Barroso (Co – directora) 265



Presentación

Lorena Cruz¹

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica a la que hemos denominado *Encuentro Educativo* inspirados en el propósito del encuentro de perspectivas y de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa. Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objetos de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no sólo ponemos la mirada en el resultado sino también en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpelarse para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar



Presentation

Lorena Cruz²

From the Institute of Sciences Education, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, we consider the possibility of creating this scientific publication called Encuentro Educativo. We are inspired by the purpose of exchanging perspectives and knowledge that is built from the diversity of the processes of the educative investigation

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomena as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection from the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all Iberoamerica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point that allows interpellation to transform.

² Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar



Apresentação

Lorena Cruz³

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos **Encuentro Educativo**, inspirados no propósito do encontro de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que reflitam a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.

³ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

DOSSIER

La formación en prácticas docentes:
estado actual de la cuestión

Teacher Practice Education: State of the art

A formação em práticas docentes: estado atual da questão

Presentación del dossier

Liliana Sanjurjo¹

Alicia Caporossi²

Con mucho placer presentamos el segundo Dossier acerca de La formación en prácticas docentes: estado actual de la cuestión, de la Revista Encuentro Educativo de la Universidad Nacional de Cuyo. El mismo da cuenta de la necesidad e interés que despierta esta problemática y de la importancia de incrementar las investigaciones y producciones teóricas sobre el tema que nos ocupa. Tal como señalamos en la presentación del primer Dossier, el campo de las prácticas es un potente dispositivo de mejora de la formación docente ya que, tal como lo indican las investigaciones, posibilita que los docentes y los futuros docentes revisen sus propias concepciones internalizadas a través de años de contacto acrítico con esa práctica, se apropien de buenas teorías, del hábito de leer e intervenir en las prácticas desde esos marcos conceptuales, puedan construir conocimiento profesional a partir de sus propias intervenciones reflexionadas, reconstruyan hábitos de trabajo reflexivo y se comprometan política y éticamente con las problemáticas subjetivas y sociales de sus prácticas. La formación en la práctica docente abre cada vez más aristas para ser investigadas que posibilitarán comprender desde otras miradas los procesos formativos, lo

¹ Universidad Nacional de Rosario, Argentina. lilianaolgasanjurjo@gmail.com

² Universidad Nacional de Rosario, Argentina. aliciariosacaporossi@gmail.com

que sin dudas brindará herramientas para potenciar la formación de las futuras generaciones de docentes.

Componen este segundo dossier cuatro artículos, uno de corte teórico, que consideramos interesante porque propone la revisión de cuestiones conceptuales que han venido estructurando el campo de la formación en la práctica docente en las últimas décadas, tanto en la implementación de planes de estudios de los profesorados, como en el ámbito académico de la investigación, y tres que dan cuenta de procesos investigativos diversos.

El primero, como dijimos, plantea un escenario teórico desde las perspectivas psicosociales cuyos abordajes se caracterizan por el interés de elucidar la dialéctica entre las dimensiones psíquica y social en la formación en la práctica, tomando los procesos como objeto de estudio. Para ello, la autora retoma las contribuciones de la Pedagogía de la Formación y de la Psicodinámica del trabajo, dado que sostiene que estas perspectivas aportan a la comprensión de los procesos subjetivos que se despliegan en las instancias de iniciación a la docencia, donde se produce el encuentro con el objeto real de trabajo y se asumen las tareas propias de una profesión para la cual se está en proceso de formación. El recorrido conceptual realizado en el desarrollo del artículo, aporta a la construcción de una mirada multirreferencial sobre la formación en la práctica docente y busca distinguir aquellos niveles o dimensiones que la configuran y la definen como compleja, poniendo en perspectiva de complementariedad las miradas y conceptualizaciones sobre los procesos subjetivos que constituyen y se despliegan en la práctica docente, de modo de evitar reduccionismos subjetivantes que terminen por recortar y simplificar la complejidad de la formación en la práctica.

El segundo artículo da cuenta de un estudio cualitativo en el que se analiza cómo una futura profesora de química interpela aspectos de su

conocimiento profesional, a partir de sus prácticas de enseñanza en el aula, durante la construcción de explicaciones científicas escolares. Los resultados que se presentan constituyen el avance de un análisis más amplio centrado en estudiar el desarrollo profesional de la residente, considerando el conjunto de las clases que delimitan la secuencia didáctica referida al trabajo con explicaciones científicas escolares en la educación secundaria. Los resultados ejemplifican el empleo del Modelo Interconectado de Desarrollo Profesional Docente en un contexto formativo poco indagado en investigaciones correspondientes a esta línea, como es el representado por la formación docente inicial y, en particular, durante la Residencia Docente.

El tercer artículo sintetiza el proceso y los resultados de la investigación que el autor realizó, como requisito de aprobación de una carrera de posgrado, en la que aborda la problemática acerca de las concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física en escuelas de Educación Secundaria en la ciudad de Formosa. Es una investigación cualitativa desde una perspectiva hermenéutica, utilizando el estudio de casos para comprender las singularidades de los acontecimientos en escenarios determinados. La información que se construye a partir del análisis documental, de las entrevistas, de la observación de clases, de los registros fotográficos y cartográficos potencia el estilo de la descripción densa por el que el autor se orientó. Además, a lo largo del artículo se destaca la relevancia de las concepciones epistemológicas que se manifiestan en las clases de Educación Física lo que permite visualizar la presencia mixturada en la enseñanza de los deportes de enfoques epistemológicos, los que se entretajan con concepciones acerca de la articulación teoría práctica y paradigmas de la Educación Física. Es interesante señalar que los resultados de esta investigación aportan conocimiento singular a la formación de docentes, especialmente para los del campo de la Educación Física.

El cuarto artículo socializa el proceso y las conclusiones a las que se arribaron en una investigación realizada en el marco de una carrera de posgrado, tomando como objeto el proceso de construcción de conocimiento profesional durante la formación inicial. La investigación se lleva a cabo en un instituto de nivel superior en el que se está implementando un diseño curricular de formación docente que prioriza el campo de la formación en prácticas profesionales, motivo por el cual tiene el valor de analizar un proceso complejo en el marco de un plan de estudios relativamente reciente, en el que se sostiene la formación en prácticas desde enfoques que intentan superar la lógica aplicacionista. En el trabajo se evidencia que hay un riguroso marco conceptual y teórico construido sobre el campo de la práctica y que es necesario estudiarlo desde la singularidad de la experiencia para indagar cómo se materializan estos nuevos marcos conceptuales, normativos y curriculares en la cotidianeidad.

La intención que recorrió la presentación de este Dossier, en la primera y segunda versión, es la preocupación por cómo mejorar la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente, cómo favorecer los procesos formativos, como producir mejores aprendizajes en los futuros docentes y en los docentes que todos los días están ahí en las diferentes instituciones educativas, analizando y luchando contra los procesos alien-antes que provocan las políticas neoliberales en las prácticas profesionales.

Noviembre 2021

Dossier presentation

Liliana Sanjurjo¹

Alicia Caporossi²

With great pleasure we introduce the second Dossier about teacher practices education: the current state of the matter, from the Revista Encuentro Educativo de la Universidad Nacional de Cuyo.. It shows the needs and interests that this issue awakens and gives importance to the rise of investigations and theoretical productions about the question itself. As we pointed out in the presentation of the first Dossier, the field of practices is a powerful tool that improves teacher education. As investigations indicate, it allows both teachers and future teachers to revise their own internalised conceptions about years of uncritical contact with this practice. They seize good theories, the habit of reading and intervening in the practice from the point of view of this conceptual frame, allows them to build a professional knowledge from their own reflected interventions and rebuild reflective work habits who are committed politically and ethically with the subjective and social issues of their practices. The preparation in teaching practices is opening more borders to be investigated, this is going to enable the comprehension of different perspectives upon the formative processes, that without a doubt is going to provide tools to enhance the education of future teacher generations

¹ Universidad Nacional de Rosario. lilianaolgasanjurjo@gmail.com

² Universidad Nacional de Rosario. aliciariosacaporossi@gmail.com

The second Dossier is composed of four articles, one with a theoretical approach. We consider this part interesting as it proposes the revision of conceptual matters that have been structuring the formation field in the teaching practice in the last decades, both in the implementation of the teaching program and the academic field of investigation. They are equally aware of diverse investigative processes.

The first article, as we mentioned, raises a theoretical scenario from the psychosocial perspectives whose approach is characterized by the interest of elucidating the dialect between the social and psychic dimension in the teaching practise, taking processes as a matter of study. To achieve this, the author reclaims the contributions of the pedagogy, of education and the psychodynamic work, as it argues that these perspectives provide the better understanding of subjective processes that unfold in the first teaching instances. Here, there is an encounter with the real object of work and they **assume tasks of a profession that is in the process of construction**. The conceptual course that is developed through the article contributes to a multi referential view about the teacher practice education and seeks to distinguish those levels of dimensions that give shape to it and define it as complex, putting into perspective the complementarity of the different points of view and conceptualizations about the subjective processes that constitute and dispose teacher practice. This is in order to avoid subjectivizing reductionisms that end up reducing and simplifying the complexity of practice education.

The second article discusses the qualitative study in which is analysed how a future chemistry teacher challenges aspects of her professional knowledge from her teacher practices in the classroom, during the construction of scientific scholar explanations. The results presented implies a progress of a wider analysis centered in studying the professional development of the

resident, taking into account the classes that delineate the didactic sequence referred to the work with scientific explanations in secondary school. The results exemplify the use of the interconnected model of professional teaching development, a formative context slightly investigated that corresponds to this line of thought as represented by the initial teaching formation and, in particular during the teaching residence.

The third article synthesizes the process and results of an investigation that the author held as a requisite to pass a postgraduate level. It addresses the issue regarding the epistemological conceptions that underlie the teaching practices in different sports in the Physical Education class in Formosa secondary schools. It is a qualitative investigation from an hermeneutic perspective, utilising the case study to understand the singularities of the events in specific scenarios. The information developed from the documentary analysis, from the interviews, class observations, photographic and cartographic records boost the dense style of description in which the author oriented themselves. Besides, throughout the article the relevance of the epistemological conceptions is highlighted, which is manifested in the Physical Education classes. This allows to visualize the mixtured presence of teaching sports from an epistemological focus, that are interwoven with conceptions about this theory practice and paradigm articulation of Physical Education. It is interesting to point out that the results of this investigation provide a singular knowledge to the teaching formation specially for those in the field of Physical Education

The fourth article socializes the process and conclusions in an investigation developed in a postgraduate bachelor during initial formation. The investigation takes place in a higher education institute in which a curricular design of teaching education was implemented, it prioritises the formation field in professional practices. This is why, it has the value of analyzing a

complex process of a recently implemented program where the education is held in practice from the focus of trying to overcome the applicationist logic. In our work a rigorous conceptual and theoretic frame is built over the field of practice. It is necessary to study this from the singularity of the experience to search how this new conceptual, normative and curricular frames are materialised in everyday life.

The intention that coursed this dossier presentation, in the first and second version is the concern about how to improve the construction of professional knowledge in the teaching practices, how to encourage formative processes, how to produce better ways of learning in future teachers and for them to be present in different educational institutions, analyzing and fighting against alienating processes that provoke neoliberal politics in the professional practices.

November 2021

Apresentação do dossiê

Liliana Sanjurjo¹

Alicia Caporossi²

É com grande satisfação que apresentamos o segundo Dossiê sobre 'A Formação nas práticas docentes: estado atual da questão', na Revista Encuentro Educativo da Universidad Nacional de Cuyo. Dito dossiê trata da necessidade e do interesse que esta problemática suscita, e da importância de desenvolver as pesquisas e produções teóricas sobre o tema referido. Assim como indicamos na apresentação do primeiro Dossiê, o campo das práticas é um poderoso dispositivo para melhorar a formação de professores, pois, como indicam as pesquisas, possibilita que docentes e futuros docentes revisem suas próprias concepções internalizadas ao longo de anos de contato acrítico com essa prática, apropriem-se de boas teorias, do hábito de ler e intervir nas práticas a partir desses marcos conceituais, possam construir conhecimento profissional desde a reflexão de suas próprias intervenções, reconstruam hábitos de trabalho reflexivos e se comprometam política e eticamente com as problemáticas subjetivas e sociais de suas práticas. A formação na prática docente abre cada vez mais arestas a serem investigadas que permitirão compreender os processos formativos sob outros pontos de vista, o que, sem dúvida, fornecerá ferramentas para potencializar a formação das futuras gerações de professores.

¹ Universidad Nacional de Rosario. lilianaolgasanjurjo@gmail.com

² Universidad Nacional de Rosario. aliciariosacaporossi@gmail.com

Este segundo dossiê é composto por quatro artigos, um de natureza teórica, que consideramos interessante porque propõe a revisão de questões conceituais que têm estruturado o campo da formação na prática docente nas últimas décadas, tanto na implantação de currículos dos professores como no campo acadêmico da pesquisa; e três que abordam diversos processos investigativos.

O primeiro, como dissemos, expõe um cenário teórico a partir de perspectivas psicossociais, cujas abordagens se caracterizam pelo interesse em elucidar a dialética entre as dimensões psíquica e social na formação da prática, tomando os processos como objeto de estudo. Para isso, a autora retoma as contribuições da Pedagogia da Formação e da Psicodinâmica do Trabalho, visto que argumenta a contribuição destas perspectivas para a compreensão dos processos subjetivos que se desdobram nas instâncias de iniciação à docência, onde ocorre o encontro com o objeto real de trabalho e assumem-se as tarefas de uma profissão para a qual se está em processo de formação.

O percurso conceitual realizado no desenvolvimento do artigo, contribui para a construção de uma visão multirreferencial sobre a formação na prática docente e busca distinguir os níveis ou dimensões que a configuram e a definem como complexa, colocando em perspectiva as visões e conceituações de forma complementar sobre os processos subjetivos que constituem e se desdobram na prática docente, a fim de evitar reducionismos subjetivos que acabem por reduzir e simplificar a complexidade da formação na prática.

O segundo artigo disserta um estudo qualitativo que analisa como uma futura professora de química questiona aspectos de seus saberes profissionais, a partir de suas práticas de ensino em sala de aula, durante a construção de explicações científicas escolares. Os resultados apresentados constituem o avanço de uma análise mais ampla voltada para o estudo do

desenvolvimento profissional da residente, considerando o conjunto de aulas que delimitam a sequência didática relacionada ao trabalho com explicações científicas escolares no ensino médio. As conclusões exemplificam a utilização do Modelo Interconectado de Desenvolvimento Profissional Docente em um contexto de formação pouco investigado em pesquisas correspondentes a esta linha, como é o representado pela formação docente inicial, e em particular, durante a Residência Docente.

O terceiro artigo sintetiza o processo e os resultados de pesquisa que o autor realizou, como requisito para a aprovação de um curso de pós-graduação, abordando a problemática das concepções epistemológicas que fundamentam as práticas de ensino do esporte nas aulas de Educação Física, nas escolas de ensino médio da cidade de Formosa. É uma investigação qualitativa a partir de uma perspectiva hermenêutica, utilizando estudo de casos para compreender as singularidades dos eventos em determinados ambientes. A informação que se constrói a partir da análise documental, das entrevistas, da observação das aulas, dos registros fotográficos e cartográficos, valoriza o estilo da densa descrição pela qual o autor se orientou. Além disso, ao longo do artigo é destacada a relevância das concepções epistemológicas que se manifestam nas aulas de Educação Física, o que permite visualizar a presença mista no ensino de esportes de abordagens epistemológicas, as quais se entrelaçam com concepções sobre a articulação da teoria prática e paradigmas da Educação Física. É interessante indicar que os resultados desta pesquisa fornecem conhecimento singular para a formação de professores, principalmente para os da área de Educação Física.

O quarto artigo socializa o processo e as conclusões de uma investigação realizada no âmbito de uma pós-graduação, tendo como objeto o processo de construção do saber profissional durante a formação inicial. A investigação é realizada em um instituto de nível superior, no qual está sendo

implementado um desenho curricular para a formação de professores que prioriza esse campo em práticas profissionais, motivo pelo qual tem o valor de analisar um processo complexo no quadro de um currículo relativamente recente, em que a formação de estágio é sustentada a partir de abordagens que buscam superar a lógica aplicacional. O trabalho mostra a existência de um rigoroso quadro conceptual e teórico construído no campo da prática, e que é necessário estudá-lo a partir da singularidade da experiência, para averiguar como esses novos quadros conceituais, normativos e curriculares se materializam no cotidiano.

A intenção que permeou a apresentação deste Dossiê, na primeira e na segunda versão, é a preocupação em como melhorar a construção do saber profissional na prática docente, como favorecer os processos formativos, como produzir uma melhor aprendizagem nos futuros professores, e nos professores que estão diariamente nas diferentes instituições educativas, analisando e lutando contra os processos alienantes que as políticas neoliberais provocam nas práticas profissionais.

Novembro 2021

Dialécticas de la formación y la práctica docente. Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo

Dialectics of teaching education and practice. Theoretical-conceptual contributions of Pedagogy Education and the Psychodynamic of work.

Dialética da formação e prática docente. Contribuições teórico-conceituais da pedagogia da formação e da psicodinâmica do trabalho

Valeria de los Ángeles Bedacarratx¹

Resumen

El artículo propone la revisión de aquellos núcleos conceptuales centrales que han venido estructurando el campo de la formación en la práctica docente en las últimas décadas, tanto en la implementación de planes de estudios de los profesorado, como en el ámbito académico de la investigación. Planteado ese escenario teórico, se propone, luego, complementar los desarrollos hasta allí expuestos con los aportes conceptuales de perspectivas psicosociales cuyos

¹ vbedacarratx@conicet.gov.ar Centro de Investigaciones y Transferencia de Santa Cruz

abordajes se caracterizan por el interés de elucidar la dialéctica entre las dimensiones psíquica y social en los fenómenos y procesos que toman como objeto de estudio. Particularmente se retoman las contribuciones de la Pedagogía de la Formación y de la Psicodinámica del trabajo a la comprensión de los procesos subjetivos que se despliegan en las instancias de iniciación a la docencia, donde se produce el encuentro con el objeto real de trabajo y se asumen las tareas propias de una profesión para la cual se está en proceso de formación.

Palabras clave: Práctica docente, formación docente, dimensión subjetiva, pedagogía de la formación, psicodinámica del trabajo

Abstract

The article proposes the revision of conceptual cores that have been structuring the field of teaching practice in recent decades, both in the implementation of teaching curriculum, and in the academic field of research. Given this theoretical scenario, it is proposed, then, to complement the developments exposed so far with the conceptual contributions of psychosocial perspectives whose approaches are characterized by the interest of elucidating the dialectic between the psychic and social dimensions in the phenomenon and processes that are taken as the object of study. In particular, we revisit the contributions of Training Pedagogy and Psychodynamic work to the understanding of subjective processes that are developed in the first instances of teaching, where the encounter with the real object of work occurs and the tasks of the profession are totally assumed during the process of training.

Keywords: teaching practice, teacher training, subjective dimension, training pedagogy, psychodynamic work

Resumo

O artigo propõe a revisão daqueles núcleos conceituais centrais que vêm estruturando o campo da formação na prática docente nas últimas décadas, tanto na implantação dos currículos docentes, quanto no campo acadêmico de pesquisa. Diante desse quadro teórico, propõe-se, logo, complementar os desdobramentos até então expostos com as contribuições conceituais de perspectivas psicossociais, cujas abordagens se caracterizam pelo interesse em elucidar a dialéctica entre as dimensões psíquica e social nos fenômenos e processos que tomam como objeto de estudo. Em particular, retomam-se as contribuições da Pedagogia da Formação e da Psicodinâmica do Trabalho para a compreensão dos

processos subjetivos que se desdobram nas instâncias de iniciação à docência, onde ocorre o encontro com o objeto real de trabalho e se assumem as tarefas de uma profissão para a qual se está em processo de formação.

Palavras-chave: Prática docente, formação de professores, dimensão subjetiva, pedagogia da formação, psicodinâmica do trabalho.

Introducción

¿Qué saberes -y modos de adquisición/producción/transmisión de los mismos- son necesarios para estar en condiciones de ejercer la práctica docente?: es esta la pregunta central sobre la que se ha estructurado la producción teórica en el campo de la formación docente en general y de la formación en la práctica en particular. Las respuestas que históricamente se han ido proponiendo a esa pregunta han recorrido un camino en el que fueron emergiendo un conjunto de conceptualizaciones (emparentadas, algunas; disímiles y en pugna entre sí, otras) que han permitido ir estableciendo los rasgos centrales que definen la naturaleza de esa práctica (la docente). Conceptualizaciones y concepciones que, fundadas en posicionamientos epistemológicos diferentes, han demarcado las orientaciones (y/o prescripciones) relativas a la organización, metodologías, contenidos y sentidos de la formación docente inicial y continua, desde el normalismo hasta nuestros días.

Lejos de pretender una historización o exploración exhaustiva en torno a la estructuración del campo de la formación en la práctica docente², se propone en el primer apartado de este artículo una sucinta revisión conceptual que permita contextualizar teóricamente el posicionamiento epistemológico

² En nuestro país, elementos centrales de esa revisión e historización ya han sido sistematizados y desarrollados en profundidad en obras de autores como los que a continuación se citan: Diker y Terigi (1997); Davini (1995, 2998 y 2002); Alliaud (1993); Alliaud y Antelo (2009); Edelstein (2011); Edelstein y Coria (1995); Pruzzo de Di Pego (2002); Sanjurjo (2002 y 2009).

desde donde, en este trabajo, se considera a la formación, como dinámica de un desarrollo personal (Ferry, 1997) y a la práctica docente como una práctica social y compleja. Se trata de un punto de llegada/partida que deriva: por un lado, en el reconocimiento de la necesidad de un abordaje multirreferencial en los intentos de comprensión de aquello que configura a y acontece en la práctica que nos ocupa; por otro, en un posicionamiento respecto a lo que significa formar docentes y que permite delimitar algunas premisas fundamentales en la habilitación de que ese proceso (el formativo) tenga lugar.

Planteada esa contextualización teórica, se propone, luego, complementar los desarrollos hasta allí expuestos con los aportes conceptuales de perspectivas psicosociales cuyos abordajes se caracterizan por el interés de elucidar las articulaciones entre las dimensiones psíquica y social en los fenómenos y procesos que toman como objeto de estudio: específicamente se retomarán las producciones teóricas enmarcadas en la línea de la Pedagogía de la Formación³ y de la Psicodinámica del trabajo⁴.

Al respecto, se revisarán aquellas conceptualizaciones que estas perspectivas aportan a la comprensión de los procesos subjetivos que se despliegan en las instancias de iniciación a la docencia, donde se produce el encuentro con el

³ Se incluyen en esta línea las producciones teóricas de los autores franceses de la Universidad de Paris X (Ferry, Filloux, Barbier, Enriquez, Blanchard Laville), que toman como objeto de estudio a la formación y los sujetos en formación, como así también de otros autores que -apoyados en los mismos supuestos epistemológicos- aportan elementos conceptuales centrales para el estudio de lo social, en general, y lo socio-educativo en particular (Ardoino, Mendel, Kaës, Lobrot). El corpus conceptual de esta línea -retomado y desarrollado en nuestro país por los equipos de investigación dirigidos por Marta Souto (1996, 2002, 2016), emerge y se desarrolla a la luz del devenir del socioanálisis, el análisis institucional, la pedagogía institucional y los movimientos sociales asociados a ellos, de los que los citados autores fueron protagonistas.

⁴ Situamos en esta línea las producciones teóricas de autores como Dejours, Genert, Dessors, Molinier, Menzies, Clot, cuyas investigaciones -fundamentalmente desde el CRTD-CNAM (Centre de recherche sur le travail et le développement-Conservatoire Nationale des Arts et Métiers de París), giran en torno a la pregunta por el vínculo subjetivo con el trabajo y las condiciones y modos en que puede mobilizarse el funcionamiento psíquico en el trabajo.

objeto real de trabajo y se asumen las tareas propias de una profesión para la cual se está en proceso de formación.

Hacia una epistemología de la práctica

Los desarrollos teóricos en torno a la formación y la práctica docente de, al menos, las tres últimas décadas, vienen erigiéndose en oposición, diferenciación y crítica a aquellos que hegemonícamente venían conceptualizando a la práctica docente desde una racionalidad técnica y proponiendo dispositivos de formación estructurados en torno a la idea de una práctica informada por saberes teórico-académicos-científicos que el futuro docente debía conocer, primero, para poder, luego, aplicar en su desempeño profesional⁵.

La bibliografía especializada reconoce dos hitos precursores y fundantes de la crítica al planteamiento tecnocrático (Pérez Gómez 1992; Sanjurjo, 2009; Edelstein, 2011): el pensamiento de John Dewey (en las primeras décadas del siglo XX), quien postula el principio pedagógico de aprender haciendo; y la obra de Schwab (1974) que, apoyándose en la distinción aristotélica, postula que la enseñanza es una actividad práctica, antes que técnica.

En este horizonte epistemológico, importantes desarrollos conceptuales fueron dando lugar a una comprensión, antes velada, respecto de la estructura de inteligibilidad de las prácticas docentes, de los “móviles” orientadores del hacer profesional y de los modos de conocer de los prácticos mismos en los contextos singulares y reales de desempeño. Perspectivas como la del “pensamiento del profesor” y clasificaciones como las

⁵ Al respecto, y además de a las referencias bibliográficas nacionales ya citadas (Nota al pie 1), existe una extensa bibliografía que ha caracterizado este recorrido teórico y desde donde se han propuesto diferentes categorizaciones (tradiciones, modelos, enfoques, perspectivas), con puntos de intersección y también de bifurcación interna dentro de cada categoría propuesta (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992; Contreras, 1997; Zeichner, 1993; Fenstermacher y Soltis, 1998; Liston y Zeichner, 1997; Pérez Gómez, 2010).

propuestas por Hainer⁶ (1968), Jackson⁷ (1975), Conelly y Clandinin⁸ (1984), Schön⁹ (1992), Montero¹⁰ (2001), Perrenoud¹¹ (2006), Argyris¹² (1993), entre otros, dan cuenta de la intención de determinar y comprender tanto a la naturaleza del conocimiento (profesional) implicado en la acción (y que orienta las prácticas docentes), como a las condiciones para su (de)construcción.

Lo que estos desarrollos vienen a develar es que las prácticas, lejos de atenerse a las intencionalidades y procedimientos definidos desde un pensamiento racional, están ampliamente regidas por acciones y reacciones gobernadas por esquemas no siempre conscientes. Esto es, que la práctica no precisa conceptos sino principios prácticos que, implícitamente y de forma pertinente, permitan enfrentar las situaciones (imprevistas, de incertidumbre, de ambigüedad) a las que los sujetos se enfrentan cotidianamente.

Saberes y experiencias en la iniciación a la docencia

A partir de la revisión hasta aquí propuesta, puede afirmarse que la iniciación en la docencia supone la construcción paulatina de un sentido práctico, compuesto por un

magma de significados, entre los cuales pueden encontrarse: postulados de carácter preteórico sobre cómo son y cómo se hacen las cosas; afirmaciones teóricas, pero

⁶ Conocimiento tácito.

⁷ Fases pre-activa, interactiva y post-activa de la enseñanza.

⁸ Conocimiento práctico personal.

⁹ Conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión.

¹⁰ Conocimiento formal, conocimiento práctico y conocimiento profesional.

¹¹ Saberes prácticos y saberes de referencia.

¹² Teorías declaradas y teorías en uso.

en estado rudimentario (tales como máximas, refranes, recetas que operan como esquemas pragmáticos relacionados con acciones concretas); y postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción [...]. Este conjunto de saberes interviene en el modo de operar del pensamiento práctico [...] (y constituyen) el repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que, una vez incorporadas —en el sentido de ‘hechas cuerpo’— intervienen en el modo de hacer y representar social (Andreozzi, 1996, p. 21).

Al hablar de saberes, se subraya su plural, dado que se trata de saberes heterogéneos, compuestos, diversos, que “sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes, que podemos suponer de naturaleza también diferente” (Tardif, 2004, p. 47).

La activación de estos saberes en las prácticas estaría regida -con coherencia pragmática y biográfica, antes que con coherencia teórica o conceptual (Tardif, 2004, p. 49)- por un raciocinio polimorfo (George, 1997, en Tardif, 2004), esto es: por simultáneos y diferentes tipos de razonamiento (inducción, deducción, abducción, analogía...), en función de las situaciones de la vida profesional en las que el sujeto docente está implicado y ante las que tiene que actuar y que, por su naturaleza, son generalmente irreductibles a una racionalidad única. En su despliegue proporcionan certezas relativas al contexto de trabajo, facilita su interpretación y orienta el hacer específico del oficio, configurando un modo singular de vincularse con él.

Son saberes que han sido adquiridos situacional y culturalmente por vía de la socialización (Gimeno Sacristán, 1998), en circunstancias y experiencias

con contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo. [...] Ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran la ‘cultura del trabajo de la enseñanza’ como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y forma de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también

con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996, en Alliaud, 1998, p. 4).

Desde la gnoseología, se habla de la experiencia como fuente de conocimiento. La experiencia está orientada y produce saberes intuitivos y sensibles que permiten aprehender lo inmediatamente dado de modo directo. En la conciencia, estos saberes se expresan en percepciones y representaciones, también alimentadas por conocimientos formales y por la intervención del pensamiento racional (Alliaud, 1998).

Asimismo, los aportes del psicoanálisis, permiten afirmar que la experiencia base del saber está siempre inscrita en un registro radicalmente singular. Dependiendo de una corporeidad única e histórica, y como instancia de encuentro con lo real, los saberes se inscriben en la historia psíquica y social de los sujetos que los portan. Por otra parte, esta misma perspectiva de análisis permite entender que la experiencia está siempre mediada por el campo simbólico, del que siempre algo (de esa experiencia) queda fuera, siendo esa exclusión la que, ignorada por el sujeto, se constituye en un no-saber que marca, también, su hacer y su constitución subjetiva.

En síntesis, desplegándose siempre en una realidad social y cultural, los saberes experienciales (Beillerot 1996 y 1998):

- implican siempre un sujeto que los adquiere y los construye (transformando sus saberes previos);
- son una mediación entre el sujeto y el mundo natural y social;
- (de lo anterior deviene que) son el resultado de un hacer;
- son el producto de un trabajo psíquico, mental, colectivo;
- se actualizan en un hacer (no son una disponibilidad que no existe, sino que existen a través del hacer que él hace posible);
- implican una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo;

- están ligados al poder y al actuar.

Entonces, así como los saberes son siempre sociales, estos no pueden existir por fuera de los sujetos y sus prácticas (en las que emergen): los saberes de una práctica no pueden prescindir de ella, pues de ella dependen y a través de ella existen y adquieren sentido (Beillerot, 1998). En otras palabras, saber algo no es poseer algo, sino que es poder hacer.

***Habitus* y hacer profesional**

Resulta ineludible aquí la referencia a la teoría sociológica de Pierre Bourdieu en la construcción de una epistemología de la práctica, por su aporte a la comprensión de que esta posee una lógica singular y específica, diferenciada de la lógica teórica que intenta explicarla (Edelstein y Coria, 1995):

Esta lógica práctica puede organizar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores que constituyen un todo prácticamente integrado: sólo porque toda su economía, (que descansa sobre el principio de la economía de la lógica), supone el sacrificio del rigor en provecho de la simplicidad y la generalidad (Bourdieu, 1991, p. 145-146).

En el planteo bourdiano, la articulación entre estructuras mentales y estructuras sociales se constituye en eje central para la comprensión de las prácticas sociales (como lo es la docente), sosteniendo que, siendo portadores de esquemas prácticos, de percepción, apreciación y acción - biográfica y socialmente contruidos-, los sujetos orientan sus prácticas de acuerdo a unos principios implícitos que se actualizan solo en el hacer, ante las situaciones a las que el sujeto se enfrenta. Se trata de lo que el citado autor conceptualizó como *habitus*:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente, 'reguladas' y 'regulares' sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez, que todo esto,

colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991, p. 92)¹³.

El *habitus* puede ser entendido como “subjetividad socializada”, como “historia incorporada, hecha cuerpo”¹⁴: siendo producto de la historia, produce prácticas, produce, pues, historia, asegurando la presencia activa y persistente de las experiencias pasadas en el presente y generando una relativa cerrazón e irreversibilidad del sistema de disposiciones que constituye el *habitus* (Bourdieu, 1995: 92). Sin embargo, el *habitus*

[...] “no es el destino que algunas veces se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable, mas no inmutable” (Bourdieu, 1995, p. 92).

En tanto sistema de disposiciones, el *habitus* alude a un conjunto de virtualidades, potencialidades, siempre implícitas y dispuestas a actualizarse y orientar las prácticas que protagonizan. El material de análisis que pueden ofrecer herramientas como los diarios de prácticas, las bitácoras de formación, los registros etnográficos de clases, la narración de incidentes críticos, entre otros, apuntan a captar esa virtualidad puesta en acto, para contribuir a su elucidación (como condición necesaria para comprender aquello que sucede en la práctica y, eventualmente, viabilizar o advertir cursos de acción alternativos).

Se trata de acceder a la “materia prima” con que opera el pensamiento práctico (Alliaud, 1998), cuya apropiación, al tiempo que habilita la

¹³ Los aportes de la teoría bourdiana aquí expuestos constituyen una síntesis del planteo teórico desarrollado en el Capítulo III de la investigación “[...]” -Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-Xochimilco), bajo la dirección de Alfredo Furlán y Margarita Baz (publicada en Bedacarratx, 2009).

¹⁴ Estas consideraciones teóricas relativas a la génesis del *habitus* fundamentan dispositivos de formación que abogan por enfoques narrativos y biográficos que apuntan a una reconstrucción de la experiencia desde la comprensión de los factores singulares que intervienen en su configuración.

adaptación y el “tránsito” por el mundo socio-institucional del trabajo, da lugar a la progresiva y continua configuración del *habitus profesional* (en formación). En esta línea plantea Barbier (1999) que

“lo que nosotros somos en un momento de nuestra historia es el producto de nuestros actos [...]. Muchas de las cosas que aprendimos las aprendimos actuando. Como se dice en francés, ‘haciendo es como se aprende a actuar’. Muchas cosas que hacemos en situación profesional no son la aplicación de lo que aprendimos en la escuela o en la formación, sino que las aprendimos a hacer en situación profesional” (p. 87).

Es en torno a la cuestión del acceso a la aprehensión del conocimiento práctico (a través de estrategias metacognitivas que lo habiliten), que giran las diversas propuestas y dispositivos que postulan a la reflexión (sobre la práctica) como eje de la formación, en tanto proceso que habilita la creación y recreación del sentido de la práctica y la comprensión de lo que ocurre en ella, para, desde allí, generar la posibilidad de incidir sobre los factores que la configuran. Y allí radica la posibilidad de que la formación en las prácticas preprofesionales se constituya en una transición hacia el pensamiento profesional (Edelstein, 2011).

Aportes de la pedagogía de la formación al campo de las prácticas preprofesionales¹⁵

Formación y reflexión sobre la práctica desde una mirada psicosocial

Desde la intersección entre pedagogía y psicoanálisis, las conceptualizaciones emergidas desde la Pedagogía de la formación buscan echar luz sobre la articulación entre, por un lado, el recorrido personal y mundo subjetivo de quien se forma (atendiendo a su dimensión

¹⁵ Se recuperan, en lo que sigue, diferentes escritos producidos en el ámbito de la intervención docente el Área de Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria de la UNPA-UASJ que han tomado como insumo publicaciones previas en las que se explicitan *in extenso* las implicancias de un posicionamiento psicosocial para el abordaje de los procesos de formación en la práctica.

inconsciente) y, por otro, las exigencias socio-institucionales para el ejercicio de la práctica profesional. El interés central de esta línea teórica es la elucidación de la naturaleza de la formación (profesional) y su dinámica, entendiendo que

[...] “cuando se habla de formación profesional, se habla de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone [...] conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Esta dinámica de la formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que busca y de acuerdo con su posición [...] los dispositivos, los contenidos del aprendizaje, el curriculum, no son la formación en sí, sino medios para la formación” (Ferry, 1997, p.54).

Desde esta perspectiva, la formación es entendida como la “dinámica de un desarrollo personal” (Ferry, 1997) en que el sujeto es el protagonista del trabajo de ponerse en forma, de encontrar formas que le permitan afrontar las tareas y situaciones propias de un oficio, profesión o trabajo (Ferry, 1997). Para que esta dinámica tenga lugar, es necesario un retorno del sujeto sobre sí mismo y sobre el propio hacer, un espacio y un tiempo para la simbolización del hacer profesional, diferenciados del espacio y tiempo de la práctica, regidos por lógicas e intencionalidades disímiles.

Para que la formación tenga lugar, pues, se necesita de un cierto distanciamiento (en un espacio y un tiempo diferente) de la realidad en la que el sujeto estuvo directamente involucrado como protagonista de la práctica (Ferry, 1997). Se trata, entonces, de habilitar una re-presentación (volver a presentar la práctica) que apunta a la captación de los procesos subjetivos e intersubjetivos que se ponen en juego en la escena pedagógica y a los modos en que estos atraviesan su comportamiento profesional (Ferry, 1997).

La formación, pues, amplía el conocimiento que el sujeto tiene sobre sí mismo, pero también sobre la trama vincular e institucional en la que

desempeña su tarea, echando luz sobre los aspectos manifiestos y latentes de su deseo de enseñar, de sus valores y de su vínculo con los otros, con el saber que enseña, con la institución educativa. Así, la formación es una interpelación directa a la subjetividad del sujeto futuro docente, desde una formación personal (Filloux, 1996; Ferry, 1997; Blanchard Laville 1996), como aspecto indisoluble de la formación profesional.

Ahora bien, siendo el sujeto mismo el protagonista de su formación, se entiende que la acción de formar es aquella por la que se ayuda (a otro) a formarse: ayuda posibilitada a través de mediaciones orientadas a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Y para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo, de relación con la realidad (Ferry, 1997). Esto conduce a la pregunta por las dinámicas, los encuadres y los dispositivos pedagógicos de formación, esto es, por las condiciones necesarias para que la formación (entendida en los términos expuestos) tenga lugar.

Organizar un dispositivo pedagógico para las prácticas preprofesionales -y pretender constituir una instancia “formativa”, en el sentido que aquí se está abordando- implicará partir de preguntas orientadas a una exploración del sujeto en su posición de formador, en relación a su biografía, a la inscripción socioinstitucional en la que se desempeña, a la dimensión inconsciente que atraviesa la relación pedagógica. Así, el retorno sobre sí, implica un retorno sobre lo que se pone en juego en la relación pedagógica, montada siempre en un vínculo intersubjetivo: subjetividades en encuentro, en interacción (Ardoino, 2005), en diálogo, en búsqueda de reconocimiento mutuo (Filloux, 1996).

Regularidades objetivas y subjetivas en el aprendizaje del oficio

Siguiendo los planteos hasta aquí expuestos, es la formación la que dota al sujeto de un pensamiento profesional a partir de un trabajo de

metacognición y (auto) análisis que permita a los docentes tornarse conocedores de ellos mismos, de las condiciones que configuran su hacer y de los saberes que producen en ese hacer. Si bien el sujeto (futuro) docente no puede concebirse fuera del *habitus* que lo constituye como tal y que orienta su pensamiento y acción, esto no significa que podamos reducirlo a esta dimensión de su identidad, como lo señala De Gaulejac (2002): aunque consideramos que sus aspiraciones, motivaciones, creencias y formas de pensar son disposiciones socialmente condicionadas, conviene interrogarse sobre lo que interviene más allá de las regularidades objetivas que determinan las conductas probables de tal o cual individuo, sobre la naturaleza de esa facultad de improvisación que hacen que el sujeto pueda crear situaciones nuevas e inéditas salidas del marco “impuesto” al inicio.

Ahora bien, esta internalización de lo objetivo en lo subjetivo, por la que se constituye el *habitus* no es pasiva: el sujeto se apropia de lo social y lo hace desde su estructura subjetiva, entendiendo que las estructuras mentales no son el simple reflejo de las estructuras sociales (Bourdieu, 1989; De Gaulejac, 2002). Reconociendo tanto una especificidad como una complementariedad necesaria y dinámica (que no es equivalencia) entre lo psíquico y lo social (De Gaulejac, 2002), diremos que el sujeto no se reduce a un conjunto de aprendizajes sociales y su subjetividad es producida en un proceso por el cual se apropia, de un modo específico, de lo social.

Al respecto, resulta pertinente el señalamiento de Charlot a la teoría bourdiana¹⁶ en torno a la idea de interiorización:

“lo social se vuelve psíquico cuando pasa del ‘exterior’ al ‘interior’ [...] Pero [...] el ‘interior’, lo psíquico, la subjetividad, tienen leyes propias de organización y funcionamiento, irreductibles a las del exterior, las de lo social, las de las posiciones.

¹⁶ El autor rescata, de la teoría de Bourdieu, la fundamentación (contrapuesta a las filosofías de la conciencia) que sostiene que el sujeto, incluido lo que parece tener de más íntimo, es social. Asimismo, Charlot señala una falencia: se trata de una teoría que da lugar al psiquismo en sus explicaciones, pero lo conceptualiza desde categorías sociológicas, desconociendo su naturaleza y especificidad.

Cuando el exterior deviene interior (en la medida en que tal distinción tenga un sentido) no solamente cambia de lugar, sino también de lógica” (Charlot, 2006, p. 59).

En este sentido, el acceso a la comprensión de los procesos involucrados en la iniciación en la profesión solo será posible en la medida en que se atienda a esa doble inscripción, a esa dialógica compleja.

Puede, entonces, afirmarse que la socialización profesional concierne al sujeto en su totalidad e implica una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional en las que está involucrado y las circunstancias de su vida personal. En esta etapa, pero no solo en ella, los sujetos protagonizan y se enfrentan con situaciones “definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo” (Ferry, 1987, p. 102).

De este modo, la inserción en el mundo laboral genera una dinámica interna, un movimiento, y quien la atraviesa se moviliza en un doble sentido: su identidad profesional es producida por la práctica y, al mismo tiempo, la práctica profesional es una movilización de su identidad (Beillerot, 1998b). La noción de *movilización* es referida aquí en el sentido que Charlot la conceptualiza, poniendo en primer plano la dinámica del movimiento: cuando un sujeto se moviliza, pone en circulación una energía, reúne sus fuerzas y hace uso de sí como recurso.

“La movilización es a la vez condición previa de la acción [...] y su primer momento [...] Pero movilizarse es también comprometerse en una actividad porque se está llevado por móviles, porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo. Nos interesamos, pues, en los móviles de la movilización, en lo que produce la puesta en movimiento, la puesta en actividad [...] El móvil, que ha de ser distinguido del fin, constituye el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad” (Charlot, 2006, p. 89-90).

Esta cuestión conllevará a la pregunta relativa a ¿qué moviliza al sujeto a ocupar la posición de enseñante?, “¿qué puede movilizarse en él de manera

que el proceso de enseñanza-aprendizaje funcione? [...] ¿Cuál va a ser el factor movilizador en el trabajo que está obligado, ya sea por vocación o por elección ocasional?” (Filloux, 2000, p. 34) ¿Cómo se conjugan sus deseos, temores, ambivalencias en el ejercicio de la tarea? ¹⁷

El contacto con el objeto real de trabajo: aportes de la psicodinámica del trabajo¹⁸

Para el abordaje de las cuestiones planteadas al cierre del apartado anterior, se propone, en lo que sigue, una revisión de los desarrollos teóricos de la psicodinámica del trabajo, que permita poner en foco al trabajo como “operador fundamental en la construcción misma del sujeto”, recuperando su potencial aporte a la comprensión de los rasgos constitutivos del proceso de ingreso al mundo profesional de la docencia (durante o una vez concluida la formación inicial).

Devenido de las investigaciones de la Psicopatología del trabajo, la psicodinámica¹⁹ del trabajo es

“en primer lugar, una disciplina clínica, que se funda en la descripción y el conocimiento de las relaciones entre trabajo y salud mental. Y en segundo lugar una disciplina teórica, que se esfuerza por inscribir los resultados de la investigación clínica de la relación con el trabajo en una teoría del sujeto que tome en cuenta a la vez al psicoanálisis y a la teoría social” (Dejours, 2013, p. 15).

¹⁷ Además de poner en el centro al sujeto docente como “el” instrumento de su propio trabajo, los aportes de Filloux subrayan otra característica central del trabajo docente, a saber: que su objeto de trabajo es otro sujeto. “Lo real material” en el trabajo sobre los otros tiene una “materialidad” específica: otra subjetividad.

¹⁸ Lo que sigue es una versión adaptada y sintética de los planteos teóricos desarrollados en el Capítulo III de la investigación “[...]” -Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba), dirigida por Eduardo Remedi y co-dirigida por Adela Coria- (Publicada en: Bedacarratx, 2020).

¹⁹ El análisis psicodinámico -término psicoanalítico- se ocupa del estudio de los aspectos psicoafectivos generados por conflictos inter e intrasubjetivos (Dejours *et al*, 1994).

Es fundamental explicitar que, desde esta perspectiva, se entiende que justamente “trabajar” es lo que en una situación laboral el sujeto realiza para abordar todo aquello que está fuera de la organización programada, prescrita, esperada, en pos de alcanzar, de manera eficiente, los resultados buscados. El trabajo es aquello que los trabajadores agregan a los procedimientos y a una organización prefijada para hacer frente a lo no previsto, a aquello que sería imposible lograr mediante la ejecución estricta de lo prescripto (Dejours *et al*, 1994; Dejours, 1998).

Como esta línea teórica lo ha venido demostrando, si el desarrollo de tareas utilitarias propias del trabajo en la industria —con objetos materiales— implica siempre la irreductibilidad del hacer a lo técnicamente prescripto y programado, puede entenderse que esta situación alcanza dimensiones aún mayores en el caso de prácticas profesionales centradas en el trabajo sobre otros (Dubet, 2002), que se despliegan en instituciones de existencia (Enriquez, 2002) y cuya lógica se aleja de una racionalidad instrumental que prediga y prescriba el hacer.

Al respecto, es importante mencionar una característica central de las profesiones que giran en torno a un trabajo sobre otros: no todo en ellas es regulable y se despliegan sobre un “fondo de imposible”, en tanto —como ya lo había señalado el padre del psicoanálisis— “siempre hay algo que se sustrae, que escapa, que es incontrolable, y que fracasa en el curar, el educar, el gobernar” (Zelmanovich, 2008, p. 5). De allí que resulta pertinente tomar en cuenta la perspectiva que estamos planteando en relación al sujeto en situación de trabajo y a la inteligencia que este despliega para hacer frente a aquello que se le escapa de control. Y, desde ese marco, entender que el “choque con la realidad” al que aluden quienes transitan sus primeros pasos por la docencia no es sino una forma específica de “resistencia de lo real” en el sentido que este término tiene en el contexto de la psicodinámica del trabajo, donde “lo real” alude a todo aquello que perturba las previsiones y

las predicciones, a la resistencia que el objeto y contexto de trabajo ofrece al saber hacer, a los procedimientos y prescripciones.

En palabras de Dejours, “lo real es a menudo una prueba inédita, inesperada, desconocida. Y trabajar implica, precisamente, la capacidad de hacer frente a lo real, hasta encontrar la solución que permitirá remontarlo” (Dejours, 2008, p. 5). Todo trabajo está irrumpido por la “resistencia de lo real” y esa resistencia hace que lo real sea referenciado como un fracaso. Se trata de una brecha, entre la tarea prescrita y la actividad desplegada por el sujeto, que puede constituirse en un “espacio de negociación” en el que el trabajador actúa buscando tanto mejorar la calidad de su trabajo como minimizar su carga.

Así, la inteligencia del trabajo consiste en la capacidad del trabajador de conocer lo real, de asumir la impotencia para, a continuación, hacer una prueba de resistencia (al error, a lo inmanejable), graficando esta situación del siguiente modo:

“no tengo éxito, pero no abandono. Insisto, persisto, me obstino, busco. Y tal vez esto dure varios días. Lo pienso fuera de mi trabajo. Lo pienso al anochecer. No me puedo dormir. Sufro insomnio a causa de mi trabajo. ¡Y lo sueño! La inteligencia en el trabajo es todo eso. Para inventar o encontrar la solución hay que comprometerse completamente, con toda nuestra persona, con toda nuestra subjetividad. Y por defecto de la resistencia frente al error terminaré por tener la intuición de la solución” (Dejours, 2008, p. 5).

De este modo, cuando el sujeto trabaja y produce, produce también un desplazamiento de sí mismo en la confrontación con lo real, de modo tal que el trabajo implica también una cierta transformación del sujeto que lo produce.

Entonces, si trabajar es, además de hacer algo, hacer algo consigo mismo, se infiere que trabajar es, también, *confrontarse* consigo mismo, en un sentido

análogo al que supone confrontar la resistencia del mundo (“exterior”) a nuestra voluntad. En este sentido, Dejours habla de una resistencia que viene de uno mismo, la resistencia del inconsciente, que suele darse a conocer al que trabaja a través de sus errores, actos fallidos y pérdidas de control:

si la prueba del trabajo es una magnífica ocasión de transformarse a sí mismo, también lo es de dar batalla contra la propia resistencia a transformarse y evolucionar. La subjetividad, quiérase o no, no es solo la experiencia del regocijo al sentirse evolucionar, a veces también es la incapacidad de operar sobre uno mismo. Experimentar lo real del inconsciente es descubrir que, a veces, el sujeto no es amo en su propia morada, así como no lo es en el mundo [...] Lo real del trabajo hace brotar, casi inevitablemente, en su estela, lo real inconsciente (Dejours, 2012, p. 2).

Practicantes y futuros docentes en la iniciación a la profesión²⁰

Las conceptualizaciones revisadas echan luz a la comprensión sobre la importante conmoción afectiva que implica para el sujeto la inserción al mundo de la profesión para la cual se ha formado, en tanto etapa de confrontación de experiencias y aprendizajes previos (que han tenido como estudiantes) con las situaciones reales de trabajo y de desajuste entre “lo esperado” y “lo encontrado en la realidad”. La bibliografía especializada da cuenta de que, pese a la relativa familiaridad con la cultura escolar (adquirida tras largos años de transitar la escuela como alumno), la experiencia de ingreso al mundo laboral y de ocupación del lugar del maestro/profesor usualmente es registrada por los futuros o noveles docentes como instancia de “shock”, de “choque con la realidad” en la que se desdibujan los marcos de referencia conocidos, produciendo esto confusión e incluso paralización (Andreozzi, 1996; Esteve, 1995; Contreras Domingo, 1997).

La resistencia que opone el objeto de trabajo —que suele vivenciarse como fracaso del saber-hacer, de la teoría, de los procedimientos probados, de la

²⁰ Las líneas de análisis propuestas se sustentan en y retoman parte de los resultados de la investigación doctoral previamente citada (publicados en Bedacarratx, 2020).

prescripción didáctica— se convierte en fuente de un sufrimiento²¹, el cual, al tiempo que jaquea subjetivamente al nuevo/futuro docente (atravesado por la incertidumbre respecto a si tal resistencia deviene de su ineptitud o de factores externos que hacen a la “imposibilidad” de la tarea), lo moviliza, movilizando su actividad, en la búsqueda de soluciones que le permitan liberarse de tal sufrimiento.

En esa búsqueda, los futuros/nuevos docentes suelen moverse pendularmente entre: por un lado, el deseo de actuar conforme a sus propios principios y al “ideal” construido a lo largo de su formación (aún con toda la resistencia que la realidad ofrece); por otro, la necesidad de amoldarse a la vida institucional (a los modos de hacer instituidos), “sacrificando” los ideales y convicciones personales, pero respondiendo eficazmente a sus exigencias y logrando un efecto de pertenencia.

Ahora bien, la iniciación a la docencia puede implicar también un camino, tanto de aprendizaje “cuerpo a cuerpo” de los fracasos y los logros de cada nueva experiencia, como de reconocimiento de la implicación de la subjetividad toda en cada nuevo intento (exitoso o fallido) por alcanzar los objetivos y finalidades perseguidas en la actividad emprendida:

por la experiencia del trabajar, (el sujeto) aprende a conocer sus propios límites, sus torpezas, pero también amplía en él el repertorio de sus impresiones afectivas y descubre nuevos virtuosismos a los que termina por amar, como se ama a sí mismo (Dejours, 2012, p. 148).

²¹ Así, el sufrimiento es una parte constitutiva (no contingente) del trabajo y pone al sujeto que trabaja a buscar la solución que le permita emanciparse: convertido en el motor de la inteligencia, guía la intuición de la solución (Dejours, 2008). Al respecto, cabe mencionar que, en el campo de la Psicopatología del trabajo, la noción de sufrimiento designa “la vivencia particular resultante de una situación específica vinculada a la exigencia organizacional. El sufrimiento, en ese marco, no es ‘constitutivo’ de la persona. En Psicopatología del trabajo el sufrimiento está situado al lado de la infelicidad a la que se es sometido y es necesario distinguirlo de la angustia o del dolor tal como son considerados desde la economía psíquica, es decir, como intermediarios entre deseo y realidad” (Dejours, 1988: 4).

Transitar este camino de aprendizaje en/de la experiencia, solo es posible en compañía de otro(s), que ayude(n) a pensar y habilite(n) un “retorno sobre sí”. En esta perspectiva, la experiencia del trabajo supondrá, además de la búsqueda de soluciones, “la posibilidad de salir de ella más sensible que antes y de incrementar, por lo tanto, la capacidad propia de sentir placer” (Dejours, 2012, p. 149). Este camino es el que funge como motor de la inteligencia del trabajo y se erige como puente entre el sufrimiento y la satisfacción devenida de la construcción progresiva de las habilidades propias del oficio y de la experticia profesional.

Los trayectos de prácticas preprofesionales y programas de acompañamiento a docentes noveles pueden jugar un papel estratégico a este respecto, en tanto instancias para reconocer y ejercer el poder sobre los propios actos: a partir de un análisis sistemático de la propia práctica que eche luz respecto a los modos en que la conducta profesional puede funcionar, sea como mera respuesta adaptativa a los requerimientos y condiciones del contexto socio-institucional, sea como la fuente de interrogantes que estimulen su pensamiento crítico (Contreras Domingo, 1997) y su capacidad para intervenir pedagógicamente con decisiones razonadas y estratégicas.

Así, una orientación tal, en el marco de trayectos de formación en la práctica, tendría el potencial de simbolizar el “choque con la realidad”, de asumir que, como docentes, es imposible tener el control total de todos los aspectos de la propia práctica, al tiempo que advertir que las circunstancias no la determinan *per se* (Bedacarratx, 2012).

Reflexiones finales

A partir de reconocer la dialéctica entre las dimensiones social y subjetiva que intervienen en la configuración de la práctica docente, el recorrido conceptual propuesto en el desarrollo del presente trabajo, pretendió

aportar a la construcción de una mirada multirreferencial sobre la formación en la práctica docente, buscando distinguir aquellos niveles o dimensiones que la configuran y la definen como compleja.

La revisión de conceptualizaciones propuesta en la primera parte del artículo pretendió mostrar el modo en que las mismas contribuyeron a establecer las condiciones de posibilidad para el reconocimiento de aspectos antes negados y/o desconocidos de la práctica docente, a saber: que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas; que están atravesadas ideológicamente; que requieren opciones éticas; que tienen efectos políticos; que se montan sobre “otros saberes” (los que porta quien ejerce esas prácticas) además de los académicos; que su aprendizaje se apoya en la experiencia propia y transmitida; que requieren una constante adaptación a circunstancias singulares, así como importantes dosis de creatividad para el abordaje de los problemas (complejos, diversos, inciertos) y zonas de incertidumbre que las caracterizan; que están fuertemente impregnadas no solo por las condiciones contextuales, sino también por los valores, supuestos y creencias de quien las desarrolla: esto es, que está atravesada por la subjetividad, la capacidad, la biografía de quien la ejerce.

El entrecruzamiento de los rasgos constitutivos de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, producen tensiones y contradicciones que hacen a su complejidad. Atendiendo a esta naturaleza de la práctica, diremos que uno de los aprendizajes centrales que tiene lugar en la iniciación a la docencia es el relativo a que el hacer profesional, signado por la inmediatez de los aconteceres áulico-institucionales, no puede nunca ajustarse a una secuencia razonada de decisiones prefiguradas o a las prescripciones derivadas de un conocimiento formal, producido en el marco de teorías científicas. La formación y la socialización profesional implicará, entonces, el aprendizaje de la complejidad de la práctica y de la

irreductibilidad del comportamiento docente a modelos racionales y preestablecidos.

Con los desarrollos teóricos presentados en la segunda parte del artículo, buscamos complementar los abordajes teóricos hasta allí expuestos con conceptualizaciones que suponen un posicionamiento teórico que se enmarca en enfoques psicosociales, apuntando a mostrar su potencial para pensar los fenómenos educativos en general y de iniciación a la profesión docente, en particular. A modo de síntesis, interesa señalar que la recuperación de estos enfoques, permiten:

- mirar la articulación de los deseos, de las pulsiones en juego en el campo pedagógico, para dar cuenta de lo que se juega en dicho campo;
- advertir situaciones que son producto de transferencias, proyecciones, sublimaciones, idealizaciones, identificaciones, que se dan en la relación entre los sujetos y en la relación con el saber;
- interrogar al campo pedagógico (en tanto espacio en que se juegan relaciones de grupo y en el campo de las instituciones) desde la significación inconsciente que tiene la escuela, sus rituales, sus defensas;
- ver en la relación docente-alumno que se muestra como un contrato de amor que sustituye a una relación básica de violencia (Filloux, 2000).

Con base en dicho recorrido, se puso en primer plano que la práctica docente tiene como protagonista a un sujeto (psíquico y social), con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer: el sujeto de la práctica (el docente en formación) es su “componente tecnológico” central, en tanto “su personalidad, sus emociones, su afectividad, forman parte del proceso de trabajo: la misma persona, con sus cualidades, sus defectos, su sensibilidad, en suma, con todo lo que es, se convierte, en cierto modo, en instrumento de trabajo” (Tardif, 2004, p.105). Aspectos, estos, que entendemos, son de ineludible consideración en los procesos/trayectos de iniciación y formación en la práctica docente.

En relación a este punto, consideramos importante plantear la necesidad de poner en perspectiva de complementariedad las miradas y conceptualizaciones sobre los procesos subjetivos que constituyen y se despliegan en la práctica docente, de modo de evitar reduccionismos subjetivantes que terminen por recortar y simplificar la complejidad del objeto que nos ocupa. Se trata de un resguardo metodológico necesario que, negando la irreductibilidad de las prácticas a los sujetos que la protagonizan, permite reconocer la centralidad de la dimensión subjetiva, siempre inscrita socio-políticamente y atravesada por lógicas objetivas que también configuran el hacer docente.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. *Revista Ensayos y Experiencias*, 4 (23), 1-16.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. CEAL.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las 'prácticas de formación' en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5 (9), 20-31.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.
- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Buenos Aires.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Bedacarratx, V. (2020). *Subjetividad y Trabajo docente. Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto de declive institucional*. Teseo.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Novedades Educativas.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Novedades Educativas.

- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi, *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Beillerot, J. (1998b). La relación con el saber. Una noción en formación. En Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Novedades Educativas.
- Bolivar Osorio, R. M. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. En Revista Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, 2 (1), 104-132. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4948/3602>
- Bourdieu, P. (1989). Estructuras sociales y estructuras mentales. Prólogo a *La Noblesse d'Etat* [traducción de Emilio Tenti Fanfani], Mimeo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Para una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). "Personal practical knoweldge at Bay Street School". In R. Halkes, and J. Olson (eds). *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Sweets and Zeitlinger.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Ed. Paidós.
- Davini, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio en la Argentina. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (coord.) (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, 10, (21), 49-71.
- Dejours, C. (1998). *La banalización de la injusticia social*. Edit. Topía.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo (Tomo II). Trabajo y Emancipación*. Topía.
- Dejours, C. (1988). Nota de trabajo sobre la noción de sufrimiento [trad. María José Acevedo]. En *Plaisir et souffrance dans le travail*. Edit. de L'AOCIP.
- Dejours, C. (2008). Sufrimiento y Trabajo. ¿Cómo pensar la acción? Conferencia dictada en Edit. Topía. Mimeo.
- Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo. Sexualidad y Trabajo* (vol 1). Topía.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo. Trabajo y Emancipación* (vol 2). Topía.
- Dejours, C. et al (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp. 45-65). Atlas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.

- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Enriquez, E. (2002). *La organización y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.
- Esteve, J. M. et al. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Hainer, R. M. (1968). Rationalism, pragmatism and existentialism: Perceived but undiscovered multicultural problems. In E. Glat. & M. Shelly (1968), *The research society*. Gordom and Beach.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Montero, L. (2001). *La construcción de conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, M. A. (1992). La función del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En M. A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Gras.
- Pruzzo de Di Pego, V. (2002). *Transformación de la formación docente: desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Espacio Editorial.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5, (2), 119-130.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la complejidad. En A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, S. Barco, *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Paidós.

Souto, M. (2002). *Grupos y dispositivos de la formación*. Novedades Educativas.

Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. *Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Edit. Consejo de Formación en Educación / Administración Nacional de la Educación Pública de Uruguay/ OEI.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220 (44-49).

Zelmanovich, P. (2008). "Dar lugar a la bienvenida". Clase virtual N° 1 correspondiente al *Curso de Posgrado Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, Facultad Latinoamericana Ciencias Sociales.

Un análisis de la práctica docente desde el Modelo Interconectado de Desarrollo Profesional Docente. Un estudio de caso durante la formación inicial

Analysis of teaching practice using the Interconnected Model of
Teacher Professional Growth. A case study during initial education.

Uma análise da prática docente a partir do Modelo Interconectado de
Desenvolvimento Profissional Docente. Um estudo de caso durante a
formação inicial

Guillermo Cutrera¹

Marta Massa²

Silvia Stipcich³

¹ guillecutrera@gmail.com Universidad Nacional de Mar del Plata

² martabmassa@gmail.com Universidad Nacional de Rosario

³ silcich@gmail.com Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

En este estudio cualitativo recuperamos y contextualizamos el Modelo Interconectado de Desarrollo Profesional Docente (IMTPG) en el espacio de la Residencia Docente con el propósito de analizar cómo una futura profesora de química interpela aspectos de su conocimiento profesional, a partir de sus prácticas de enseñanza en el aula, durante la construcción de explicaciones científicas escolares. Describimos los aprendizajes de la practicante en términos de cambios entre cuatro Dominios: Personal, Externo, de la Práctica y de las Consecuencias, y mediaciones (reflexión, aplicación) durante su participación en una instancia de socialización (ateneo) y en la elaboración del diario de clase.

Los contenidos relevados con tales dispositivos fueron analizados elaborando un sistema de categorías a partir de los dominios y mediaciones propuestas por el IMTPG e identificando las problemáticas didácticas reconocidas por la practicante. Distinguimos, además, qué tipos de relaciones entre Dominios fueron privilegiadas con cada dispositivo utilizado. Los resultados que presentamos en este artículo constituyen el avance de un análisis más amplio centrado en estudiar el desarrollo profesional de la residente, considerando el conjunto de las clases que delimitan la secuencia didáctica referida al trabajo con explicaciones científicas escolares y transformaciones gaseosas en la educación secundaria. Estos resultados ejemplifican el empleo del IMTPG en un contexto formativo poco indagado en investigaciones correspondientes a esta línea, como es el representado por la formación docente inicial y, en particular, durante la Residencia Docente. Mostramos cómo el modelo permite visibilizar instancias reflexivas de una futura profesora y, además, la manera en que fueron indagados los dispositivos para promover procesos reflexivos desde las potencialidades que ofrecieron en términos de favorecer las relaciones entre Dominios. Finalmente discutimos posibilidades y limitaciones del estudio presentado.

Palabras clave: Formación docente inicial; modelo interconectado de desarrollo profesional docente; residencia docente; explicaciones científicas escolares.

Abstract

In this qualitative study we recover and contextualize the Interconnected Model of professional teaching development (IMTPG) in the curricular space of the Teaching Residence. Our aim is to analyze how a future chemistry teacher questions aspects of her professional knowledge, revising her teaching practices

in the classroom while teaching the construction of scholar scientific explanations. The analysis was centered on the transcriptions of audio registers of her participation in an instance of socialization with peers and on her reflections in her class diary. We describe her learnings in terms of changes between four domains: Personal, External, of Practice and Consequences, and mediations (reflection, application) during her participation in the socialization instance (atheneum) and elaboration of the class diary.

The contents gathered through those instruments have been analysed, developing a system of categories, based on the domains and mediations proposed by the IMTPG, identifying the didactic problems recognised by the trainee. We also distinguished what types of relationships between domains were privileged with each device used. The results that we show in this article constitute progress of a broader analysis centered on studying the professional development of the resident, considering the set of classes that delimit the didactic sequence referred to work with school scientific explanations and gaseous transformations in secondary education. These results exemplify how the IMTPG model is used in a training context which has been scarcely investigated within this particular line of research, such as the one represented by the initial teacher training and especially during Teaching Residency. We show how the model makes visible the reflective stages of a future teacher. In addition, we demonstrated how the devices were explored in order to promote reflective processes from the potentials offered, in order to facilitate the relationships across Domains. Finally we discuss possibilities and limitations of the study presented.

Keywords: Initial teacher education; interconnected model of teacher professional growth; teaching residence; school scientific explanations.

Resumo

Neste estudo qualitativo recuperamos e contextualizamos o Modelo Interconectado de Desenvolvimento Profissional Docente² (IMTPG) no Estágio Docente, com o propósito de analisar como uma futura professora de química questiona aspectos de seu conhecimento profissional, a partir de suas práticas de ensino em sala de aula, durante a construção das explicações científicas escolares. Descrevemos os aprendizados da estagiária nos termos de mudanças entre os quatro domínios: Pessoal, Externo; da Prática e das Consequências, e mediações (reflexão, aplicação) durante sua participação numa instância de socialização (ateneu) e na confecção do diário de aula. Os conteúdos relevados com tais

dispositivos foram analisados realizando um sistema de categorias a partir dos domínios e mediações propostas pelo IMTPG, e identificando as problemáticas didáticas reconhecidas pela estagiária. Também distinguimos quais tipos de relações entre Domínios foram privilegiados com cada dispositivo utilizado. Os resultados que apresentamos neste artigo constituem o avanço de uma análise mais ampla voltada para o estudo do desenvolvimento profissional da estagiária, considerando um conjunto de aulas que delimitam a sequência didática referida ao trabalho, com explicações científicas escolares e transformações efêmeras no ensino médio. Esses resultados exemplificam a utilização do IMTPG em um contexto de formação pouco investigado em pesquisas correspondentes a essa linha, como a representada pela formação inicial de professores e, em particular, durante o Estágio Docente. Mostramos como o modelo possibilita a visualização de instâncias reflexivas de uma futura professora e, ademais, a maneira como os dispositivos foram investigados para promover os processos reflexivos a partir das potencialidades que ofereciam em termos de proporcionar as relações entre Domínios. Finalmente, discutimos possibilidades e limitações do estudo apresentado.

Palavras-chave: Formação docente inicial; modelo interconectado de desenvolvimento profissional de docente; estágio docente; explicações científicas escolares.

Introducción

El desarrollo del conocimiento profesional de un docente, tanto durante la formación inicial como en servicio, es un proceso complejo. Los programas de desarrollo profesional docente (en adelante DPD) deben implicar instancias de indagación con múltiples estrategias (Lotter, Harwood, y Bonner, 2006), que permitan a los docentes construir activamente su conocimiento profesional mediante la práctica y la reflexión (Guskey, 1986, 2002; Schön, 1998). Estudios de revisión revelaron que los siguientes elementos son importantes: (a) un enfoque explícito en los conocimientos, creencias e inquietudes iniciales de los profesores, (b) oportunidades para

que experimenten en su propia práctica, (c) intercambio entre pares y (d) tiempo suficiente para que se produzcan los cambios (Avidov-Ungar, 2016; de Vries, van de Grift, y Jansen, 2014; Sweeney, 2003).

Hacia 1980, los modelos de DPD asumían que el cambio en los conocimientos, creencias y actitudes del docente sobre nuevos métodos de enseñanza, con prescripciones para el desempeño pedagógico, enriquecían sus prácticas de enseñanza y, consecuentemente, favorecerían los aprendizajes de los estudiantes (Fullan, 2007). Estos modelos consideraban que los docentes necesitaban ser convencidos de que un nuevo enfoque funcionaría antes de modificar su práctica. Este supuesto fue cuestionado desde mediados de la década de 1980, con la emergencia de modelos que conciben al DPD como resultado de un proceso más complejo y reflexivo, que demanda la participación de los profesores en su desarrollo profesional (Guskey, 2002; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001). En este contexto, Guskey (1986) propuso un modelo que sostiene que el cambio en los conocimientos, las actitudes y las creencias del profesor no se llevaría a cabo sino hasta que el cambio en la práctica en el aula condujera a cambios en el aprendizaje de los estudiantes. Ello dio lugar a otros modelos más complejos e interactivos con múltiples puntos de entrada. Borko (2004) propuso un modelo no lineal destacando la centralidad de los docentes en servicio, los formadores y el contexto en el que ocurre el DPD. En la misma línea, Clarke y Hollingsworth (2002) propusieron el Modelo Interconectado de Desarrollo Profesional Docente en adelante, IMTPG.

En este trabajo recuperamos y contextualizamos el IMTPG con el propósito de analizar cómo, durante la participación en una instancia de socialización con sus pares y docentes, en el marco de la Residencia Docente, una futura profesora de química interpela aspectos de su conocimiento profesional, mientras trabaja en la construcción de explicaciones científicas escolares en sus prácticas de enseñanza en el aula. De acuerdo con el posicionamiento

metodológico que adoptamos, las problemáticas emergen y se reconstruyen durante todo el trabajo, así como el objeto de estudio en sí mismo, el cual queda finalmente delimitado en las conclusiones.

Para Escudero, Bolívar, González y Moreno (1997), los diarios de clase y las instancias de socialización constituyen dispositivos que mediaron en la revisión de su práctica. En el caso presentado en este estudio, se trabajó con diarios de clase y transcripciones de ateneos con otros estudiantes y docentes como dispositivos que mediaron las prácticas reflexivas de la residente.

Formación docente inicial y Residencia Docente

El término DPD, como alternativo a ‘formación permanente’, ‘formación continua’ o ‘formación en servicio’, [...] “tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (Marcelo y Vaillant, 2010, p. 75). El DPD se concibe como un proceso de aprendizaje, no lineal y evolutivo; está formado por diversas acciones y es siempre un proceso entre pares. Constituye [...] “un proceso continuo que comienza durante la formación inicial y se prolonga a través de toda la vida profesional” (Olivé, 2009, p. 116) y se expresa no solo en el cambio de las prácticas de enseñanza, sino también en el pensamiento acerca del cómo y del porqué de esa práctica (Marcelo, 2011).

En el DPD, el peso atribuido a la formación es prioritario (Olivé, 2009). Entendemos a la ‘formación’, siguiendo a Ferry (1991), como un ‘trayecto’ que atraviesan los profesores, durante el cual transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas y, por ello, la formación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Las prácticas en el marco de la formación inicial se constituyen en instancias de socialización profesional

[...] por la que el sujeto internaliza un conjunto de saberes especializados articulados generalmente en 'modelos' [...] que constituyen una porción del capital cultural acumulado, transmitido a lo largo de la historia de la profesión y que le permiten ingresar a un submundo institucional al cual, en principio, no pertenecía (p. 907).

Así concebida, la formación inicial puede considerarse como una segunda fase de un proceso de socialización escolar (Berger y Luckmann, 1991) marcado por las etapas formativas previas y seguidas por la socialización profesional o formación que se lleva a cabo en el lugar de trabajo [...] "donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno" (Gimeno Sacristán, 1992, p. 128).

El espacio curricular de la Residencia Docente es entendido como una aproximación al conjunto de prácticas requeridas en el futuro quehacer del profesor (Edelstein, 1998). Cierra el trayecto de la práctica docente y es concebida [...] "como el período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehiculizar un nexo significativo con las prácticas profesionales" (Edelstein, 2015, p. 3) ofreciendo la posibilidad de espacios, tiempos y de un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional y del sí mismo necesarios para la formación (Ferry, 1997). Consideramos que la práctica educativa "es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social" (Gimeno Sacristán, 1999, p. 35), y es su decisión transformarla.

El Modelo Interconectado de Desarrollo Profesional

El IMTPG tiene el potencial de demostrar la complejidad y la naturaleza multifacética del aprendizaje docente y las actividades del DPD (van Driel, Meirink, van Veen, y Zwart, 2012). Este modelo considera cuatro Dominios: Personal, Externo, de la Práctica y de las Consecuencias⁴, y postula que el

⁴ También denominado "Dominio de las Consecuencias Relevantes".

DPD ocurre a través de procesos de mediación entre los mismos, de modo que el cambio en un Dominio conduce al cambio en otro. Tales procesos mediadores son: reflexión y ‘enacting’ o aplicación⁵. La estructura no lineal del modelo proporciona el reconocimiento de la naturaleza situada y personal de la práctica docente y del desarrollo profesional docente: una amalgama individual de práctica, significados y contexto.

Según Clarke y Hollingsworth (2002), ‘reflexión’ es la capacidad de recuperar una experiencia de manera sistemática y elaborar conclusiones fundamentadas para acciones futuras. Definen ‘enacting’ a partir de las acciones que el profesor hace como resultado de lo que sabe o cree o ha experimentado, por su naturaleza planificada y basada en conocimientos, creencias o experiencias y [...]

fue elegido para distinguir la traducción de una creencia o un modelo pedagógico en acción de simplemente ‘actuar’, sobre la base de que actuar ocurre en el Dominio de la práctica y cada acción representa la promulgación de algo que un maestro sabe, cree o ha experimentado (Clarke y Hollingsworth, 2002, p. 951).

Este modelo enfatiza que no solo la práctica en aula es fuente del desarrollo profesional sino, además, todas las formas de la experimentación profesional, incluida la externa.

Clarke y Hollingsworth (2002) distinguen entre secuencias de cambio y redes de desarrollo. Una secuencia de cambio consta de [...] “dos o más Dominios junto con los vínculos reflexivos o de aplicación que conectan estos Dominios; donde los datos empíricos apoyan tanto la ocurrencia del cambio como su conexión causal” (p. 958). Una red de desarrollo es una secuencia de cambio que da como resultado un cambio duradero (respaldado por los datos) en cualquiera de los tres Dominios relacionados con el profesor: personal, de la práctica y de las consecuencias. Según estos autores, este tipo

⁵ Se adopta la traducción propuesta por Marcelo y Vaillant (2010).

de cambio, que denominan 'desarrollo profesional', es más relevante que los cambios a corto plazo que suelen ocurrir debido a una acción aislada de desarrollo profesional.

IMTPG y delimitación de los Dominios

Para Shulman (1986), el conocimiento profesional docente incluye tres dimensiones: conocimiento de la disciplina o materia, conocimiento pedagógico del contenido (PCK) y el conocimiento del currículum. Shulman (1987) definió al PCK como "esa amalgama especial de contenido y pedagogía que es únicamente competencia de los profesores, su propia forma especial de comprensión profesional" (p. 8). El PCK incluye el conocimiento docente sobre: (a) cómo los estudiantes aprenden una materia específica, (b) las dificultades que los estudiantes pueden tener con respecto a esta materia y (c) las estrategias de enseñanza, como las representaciones (modelos, metáforas, por ejemplo) y actividades (por ejemplo, explicaciones, experimentos) para enseñar el contenido específico. En relación a la naturaleza del conocimiento profesional docente existe un cierto consenso en incluir, entre sus componentes, los conocimientos del contexto del contenido, los psicopedagógico y el didáctico del contenido (Nilsson, 2008; Shulman, 1987). Estas dimensiones permiten caracterizar el Dominio Personal, en términos del conocimiento, las creencias y las actitudes. En este trabajo lo delimitamos en términos del PCK de la residente sobre la construcción de explicaciones escolares relacionadas a fenómenos cotidianos.

El Dominio de la Práctica se delimita en el empleo del conocimiento de la residente en situaciones de enseñanza. Peter-Koop y Clarke (1993) sostienen que la puesta en acto del conocimiento del docente se expresa durante las prácticas de enseñanza en el aula, ya que cuando una situación se percibe como problemática o desafiante, la práctica docente se convierte en 'experimentación'. Estas instancias de puesta en acto del conocimiento en el

aula, a partir de las intervenciones discursivas, delimitan el Dominio de la Práctica. Justi y Van Driel (2006) indican que la interrelación entre el Dominio de la Práctica con otros Dominios se presenta cuando una situación percibida como problemática por el docente le conduce a decidir cómo modificaría su práctica de enseñanza a futuro. Hilton, Hilton, Doley y Goos (2015) amplían el Dominio de la Práctica considerando que incluye actividades desarrolladas por el docente en la instancia pre-activa; en particular, los autores refieren a la elaboración del plan de la clase. En este trabajo consideramos que las situaciones que emergen como problemáticas para la residente en el Dominio de la Práctica pueden originarse tanto por su participación en instancias activas como pre-activas.

El Dominio de las Consecuencias se define por aquellos resultados, derivados de las prácticas de enseñanza, que la residente asume como relevantes; es el Dominio "donde los maestros reconocen resultados sobresalientes inferidos como resultado de la experiencia" (Widjaja, Vale, Groves y Doig, 2017, p. 341). Es importante tener en cuenta que el cambio en el Dominio de las Consecuencias está firmemente vinculado al sistema de valores del docente y a las inferencias extraídas de las prácticas del aula (Hilton *et al.*, 2015).

El Dominio Externo está ubicado fuera del ámbito personal del docente, mientras que los tres Dominios restantes se consideran como "el mundo profesional de práctica del maestro individual" (Clarke y Hollingsworth, 2002, p. 951). Este Dominio refiere a situaciones de aprendizaje en las que participan los profesores (Wilkie y Clarke, 2015) con otros actores, como las que acontecen, en la indagación que comunicamos, en la instancia de socialización profesional y con los docentes tutores en las aulas. Cabe destacar que la Residencia Docente es una instancia de aprendizaje que, si bien implica un resultado individual, requiere de una activa mediación social. Siguiendo a Salomon y Perkins (1998), profesor, pares y tutores proporcionan

instancias de mediaciones sociales en el aprendizaje profesional. Los docentes a cargo de los cursos son co-formadores, tanto por la relación que establecen con el practicante como por ser portadores y legitimadores de patrones de conducta requeridos por la cultura escolar (Pérez Gómez, 1997).

Niveles de conceptualización y explicaciones científicas en el aula de ciencia

Una explicación científica da cuenta de por qué o cómo ocurre un fenómeno natural, proporcionando algunas razones mecanicistas o probabilísticas como las causas subyacentes del fenómeno (Zimmerman, 2007). Las causas y los efectos observables representan el ‘qué’ de los fenómenos naturales, mientras que el ‘cómo’ y ‘por qué’ ocurrió un fenómeno, se desarrolla “invocando un zoológico ontológico o un elenco de entidades imaginarias” que Ogborn, Kress y Martins (1996) consideran como los ‘protagonistas’ que representan una serie de eventos. Estas entidades, así como sus propiedades y las relaciones semánticas entre los términos que las designan son presentadas, en el aula de ciencia, en los modelos científicos escolares. Entre ellos, el modelo corpuscular o discontinuo de la materia es particularmente importante en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de química y es recuperado por la residente durante la clase considerada en este estudio.

En el contexto de las aulas de ciencia, el término “explicación” remite a diversas prácticas de enseñanza. Como sostienen Eder y Adúriz Bravo (2008), siguiendo la propuesta de Leinhardt, es posible diferenciar entre explicaciones basadas en los campos disciplinares, las autoexplicaciones y las explicaciones para la clase. Atender a estos diferentes tipos de explicaciones, explicitando puentes y diferencias entre ellas, puede evitar dificultades en los intercambios comunicativos en el aula (Litwin, 1996). En el caso de las intervenciones didácticas centradas en la enseñanza explícita de explicaciones científicas en el aula de ciencia, explicitar esta polisemia permitiría delimitar qué se entenderá por explicación científica de un fenómeno en el plano social del aula (Mortimer y Scott, 2003).

Es necesario advertir sobre los múltiples aspectos que los estudiantes deben atender al elaborar una explicación científica: la intención de la explicación buscada; la organización estructural; las características lingüísticas que se alinean con las diferentes funciones y el nivel de explicación que se espera construir -en términos de la precisión del modelo utilizado, el nivel de abstracción y la complejidad de la estructura-. En este trabajo entendemos que la estructura de la explicación científica, en el aula de ciencia, involucra tanto la descripción de los eventos correspondientes a las condiciones inicial y final del fenómeno, como una secuencia temporal de eventos relacionados causalmente que incluyen entidades propias de un modelo científico escolar -modelo corpuscular- (Veel, 1997)⁶. Estas demandas de aprendizaje exigen prácticas de enseñanza centradas en guiar a los estudiantes en la construcción de explicaciones y en el aprendizaje docente, tanto de la dimensión epistémica inherente a las explicaciones científicas, como de la reflexión sobre las prácticas de su enseñanza. Las intervenciones didácticas no solo deberían limitarse a la consideración de las relaciones semánticas entre términos propios de los niveles de conceptualización, en la construcción de la “narrativa de la explicación” (Ogborn *et al.*, 1996) sino, además, en la estructura de este género discursivo. En este sentido, la formación docente inicial debería posibilitar instancias de objetivación de su trabajo didáctico en el aula y en esta línea se enmarca el presente trabajo.

Diferentes investigaciones han propuesto dispositivos de apoyo para construir explicaciones y/o investigar el efecto de dichos apoyos en las construcciones explicativas de los estudiantes (Bell y Linn, 2000; Kenyon y Reiser, 2006; McNeill y Krajcik, 2006; Sandoval y Reiser, 2004). En la clase considerada en este trabajo, la practicante guía a los estudiantes en la construcción de explicaciones en términos de la distinción entre los niveles

⁶ Para el análisis del trabajo didáctico de un futuro profesor de química con la estructura de las explicaciones científicas en un aula de ciencia véase Cutrera, G., Massa, M. y Stipcich, S. (2020).

de conceptualización macroscópico y submicroscópico (Taber, 2013). Según esta diferenciación, en el nivel macroscópico, el mundo real de los materiales es conceptualizado en términos de sustancias puras, ‘elementos’ y clasificaciones específicas. Estos conceptos son recuperados en las explicaciones científicas a partir de los modelos científicos escolares. La construcción de explicaciones requiere, de parte de los estudiantes, el conocimiento de las relaciones semánticas propias del modelo científico escolar y su contextualización a las condiciones de ocurrencia del fenómeno.

Consideraciones metodológicas

Este trabajo recupera supuestos del paradigma interpretativo, entendiendo que la realidad, susceptible de ser objetivada, es una construcción emergente de la interrelación entre sujeto y objeto, y priorizando la importancia de la búsqueda de sentidos y la comprensión de significados elaborados por los actores (Taylor y Bogdan, 1987). La investigación se enmarca en una metodología cualitativa con el enfoque del estudio de casos (Stake, 2012). El caso se delimita a las interacciones discursivas de una futura profesora de química con el grupo de estudiantes, durante el período de su Residencia Docente. Utilizando el modelo IMTPG, analizamos sus reflexiones luego de una clase inicial de una secuencia de siete clases centradas en el tema ‘transformaciones gaseosas’ correspondiente a la prescripción curricular del segundo año de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. En el contexto de esta temática, un propósito de la practicante fue introducir a los estudiantes en la construcción de explicaciones científicas escolares. En la clase considerada, residente y estudiantes recuperan un modelo científico escolar (modelo corpuscular de la materia) para iniciar el trabajo de construcción de explicaciones científicas escolares. Este modelo había sido trabajado por los estudiantes y el profesor responsable del curso, en clases anteriores.

Durante la investigación recurrimos a instrumentos de recolección de registros como diarios de clase, grabaciones de clases en audio y en video. Las técnicas de sistematización incluyeron: la codificación para caracterizar y clasificar datos, permitiendo su vinculación con la teoría; la elaboración de cuadros, diagramas, flujogramas, mapas conceptuales y matrices para analizar los datos existentes, establecer relaciones entre ellos y presentarlos de manera clara y completa. Los intercambios discursivos durante la clase y la instancia de socialización grabadas en audio fueron transcritos a texto completo. Tales transcripciones constituyeron una herramienta fundamental para pasar del discurso oral al escrito y para clasificar y tematizar la información obtenida a través de las grabaciones.

Durante el ateneo -dispositivo utilizado para la socialización entre pares- la residente recuperó su diario de clase y junto con sus pares -cuatro practicantes- y docentes de la asignatura analizaron la transcripción de la grabación de la clase.

El proceso de análisis fue realizado utilizando el software QSR NVivo⁷. Se codificaron las transcripciones (diario de clase y ateneo) y se definieron dos categorías: contenido o temática de las reflexiones/aplicaciones de la practicante y relaciones entre los Dominios correspondientes al IMTPG. Así, se organizaron dos nodos de categorías (agrupamientos de segmentos de textos que refieren a un mismo contenido): uno relativo a la temática priorizada por la residente y otro atendiendo a la relación entre Dominios del modelo IMTPG (Figura 1). Además, se construyeron nodos de casos⁸ o agrupaciones de fragmentos de texto por instancia mediadora (reflexión o aplicación). Los nodos de categorías y de casos fueron recuperados durante

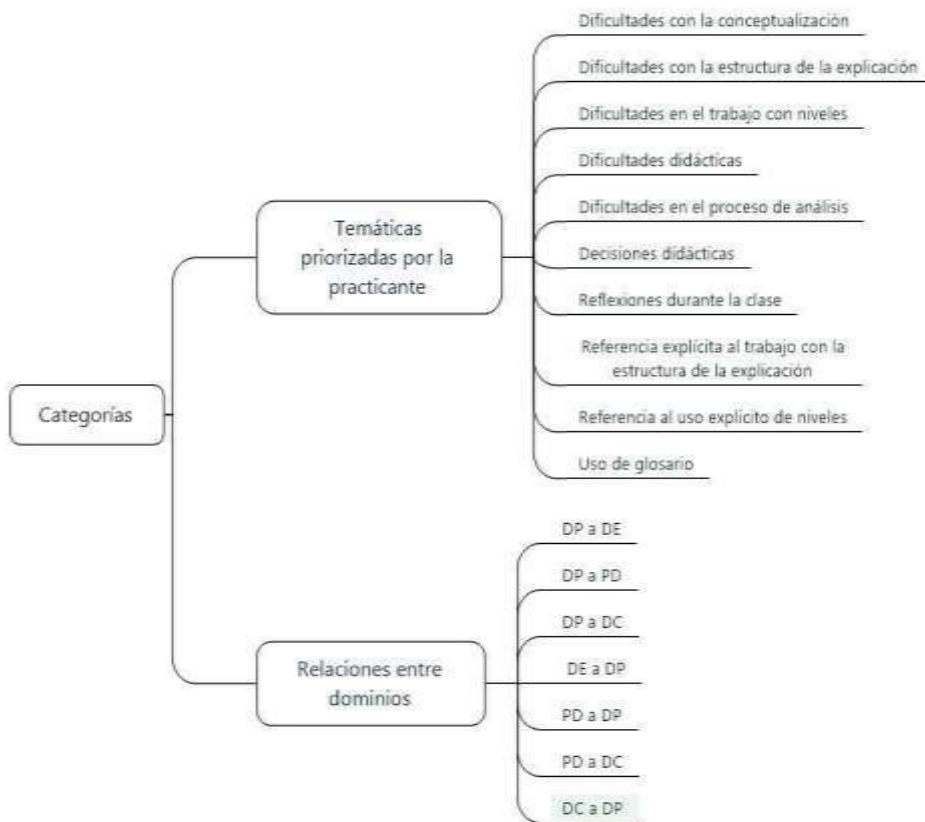
⁷ NVIVO, un software creado por Soluciones Cualitativas y Research Pty. Ltd. de Melbourne, Australia. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

⁸ La denominación “casos” en NVIVO es reservada a nodos que permiten agrupar elementos de diferente naturaleza durante el análisis.

la construcción de matrices de codificación. Estas matrices se construyeron para indagar el tipo de relaciones entre Dominios favorecida por cada dispositivo de formación (diario de clase, ateneo) para cada tipo de mediación (reflexión, aplicación). La comparación del contenido entre estas matrices y, por otra parte, con el proveniente de los totales de codificación por dispositivo, tanto en términos de presencia/ausencia como de frecuencia de codificación para cada una de las categorías involucradas, permitió triangular la información. Además, se elaboraron matrices para diferenciar tipo y cantidad de categorías asociadas a las temáticas priorizadas por la practicante por tipo de mediación para los documentos analizados agrupados, en un nodo de caso. Cada uno de estos eslabones del análisis, que transforma los resultados anteriores, constituye un avance orientado a profundizar de qué manera el conocimiento profesional de la futura profesora se articula durante las prácticas de enseñanza.

Los niveles de conceptualización, definidos por Taber (2013) a partir de la propuesta de Johnstone (2000), ofrecieron un marco teórico para las lecturas que la practicante realizó sobre los resultados relevantes de sus prácticas de enseñanza durante la Residencia. Estos resultados, entendidos como eventos recortados de los intercambios discursivos con los estudiantes y recuperados por la practicante para su consideración didáctica, son significados a partir de categorías aportadas por su conocimiento didáctico. Estas instancias, mediadas por prácticas reflexivas interrelacionan cambios en el Dominio Personal a partir del Dominio de la Práctica (DP a PD).

Figura 1. Sistema de categorías. Referencias: DC: Dominio de la Consecuencias; DP: Dominio de la Práctica; PD: Dominio Personal; DE: Dominio Externo.



Fuente: elaboración propia.

Durante el ateneo, la residente recuperó, tanto las situaciones interpretadas por ella como relevantes en su diario de clase, como aquellas otras emergentes del análisis de la transcripción de la clase ofrecidas por sus pares. Estas instancias colaboraron para incorporar otras voces que contribuyeron

a ampliar el contexto de las situaciones relevantes y permitieron la puesta en escena de otras perspectivas para la lectura de las situaciones de aula recortadas de las interacciones estudiantes-practicante a partir de la transcripción de la clase, expresando una relación del Dominio Externo al Dominio de la Práctica (DE a DP).

En este contexto, no solo recurrió a su conocimiento didáctico sobre esta temática sino, además, este conocimiento fue cuestionado a partir de los intercambios discursivos con pares y docentes de la materia. Esta interpelación puede tener su origen, por ejemplo, en una reconsideración de su perspectiva de análisis o en el aporte de una lectura novedosa (en el contexto de su horizonte interpretativo) (DE a PD).

El Dominio de la Práctica puede ser modificado en términos de su interrelación con el Dominio Personal, a partir de la interpretación que la practicante realiza del flujo de sus interacciones con los estudiantes, en un determinado momento en el aula. En esta interrelación se inscriben tanto los cambios que, efectivamente, implementa la residente en sus prácticas de enseñanza, como aquellas modificaciones potenciales, que podría definir para dar continuidad a la secuencia didáctica al planificar las clases siguientes. Además, cuando las interacciones en el ateneo influyen en algo que ocurrió en las prácticas de enseñanza de la residente, el cambio en el Dominio de la Práctica (DP) se relaciona con el Dominio Externo (DE).

En el contexto del aula, la interacción de la practicante con el docente responsable del curso puede, también, ejemplificar la interrelación entre los Dominios Externo y Personal en términos de la modificación de este último por el primero (DE a DP).

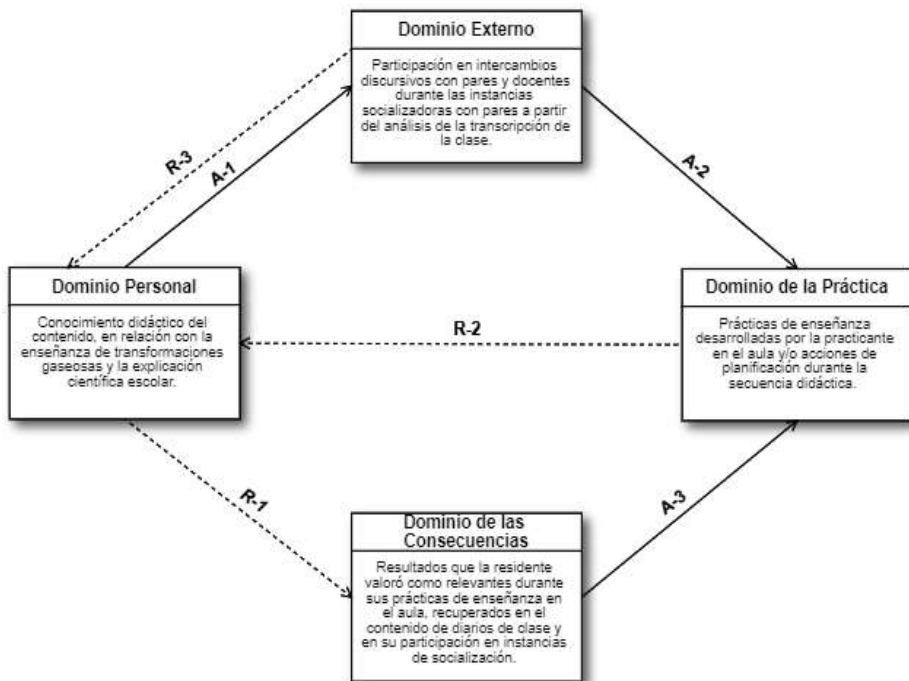
Se asume la presencia de relaciones entre los Dominios de las Consecuencias (DC) y Personal (DP) cuando la reflexión de la residente, sobre un evento específico, influyó en alguna dimensión de su conocimiento personal (Justi y

Van Driel, 2006). Para Hilton *et al.* (2015) esta relación entre Dominios representa una evaluación reflexiva del profesor sobre los resultados sobresalientes, conducente a un cambio en su conocimiento personal.

Relaciones entre Dominios y mediaciones

En la Figura 2 presentamos, para el caso analizado, los cuatro Dominios del modelo con sus correspondientes relaciones y sus respectivas mediaciones.

Figura 2. Modelo interconectado de desarrollo profesional docente. Caracterización de los Dominios. Los procesos mediadores identificados se representan como flechas continuas (aplicación) y punteadas (reflexión). Referencias: R: reflexión; A: aplicación.



Fuente: elaboración propia.

Los aprendizajes de la practicante, durante sus prácticas de enseñanza, en la elaboración del diario y participación en socializaciones, se vincularon con interrelaciones entre Dominios, mediadas tanto por reflexión como por aplicación. Estas últimas instancias se presentaron durante el trabajo de la residente con el glosario de términos⁹ correspondiente a ambos niveles de conceptualización, en referencias al uso explícito de niveles (A-3) y en sus reflexiones en su diario y/o en el ateneo (R-1).

La residente recurrió a los niveles de conceptualización para significar diferentes situaciones presentadas durante el trabajo en el aula. Estas lecturas de los fenómenos proporcionadas por los niveles, fueron recuperadas durante el ateneo, como valoraciones sobre sus intervenciones didácticas, y con referencias explícitas al uso de niveles y al trabajo con el glosario. En este contexto, la practicante refirió a la frecuencia en el trabajo con la estructura de la explicación, identificando una frecuencia que reconoce inferior respecto de aquellas que había supuesto

[...] *“me fui con la idea de que super trabajé la estructura, y después, cuando leí la descripción, no. O sea, lo que trabajé fueron los conceptos”; línea 220, IS¹⁰*). Por otra parte, en el ateneo, relata cómo guio a los estudiantes con el empleo de glosario de términos ([...] *“La idea es que yo lo que les dije banco por banco, que hicieran dos listados. Un listado de conceptos macro que intervinieron en el fenómeno, y después un listado de conceptos micro, y que después armaran una explicación”* [...] (línea 202, IS).

Esta valoración, en otro momento del ateneo, es recuperada con la referencia explícita al trabajo con la estructura de la explicación

⁹ Para el trabajo con los términos del modelo científico escolar, la residente elaboró un glosario, recurso ya utilizado por el profesor del curso anteriormente.

¹⁰ IS: instancia de socialización posterior a la primera clase.

[...] “Otra cosa, por ejemplo, con la estructura de la explicación, yo estaba segurísima, re segura estaba en la clase, de que había hecho mucho énfasis en que empezamos con macro, seguimos con micro, terminamos con macro” (línea 202, IS).

En estas instancias, la residente propuso lecturas de sus intervenciones desde la perspectiva del trabajo con niveles para significar su tarea didáctica en la clase. Estas lecturas fueron promovidas a partir de las interacciones con sus pares durante el ateneo, vinculándose los Dominios Personal y Externo a partir de un mecanismo mediador que privilegia la aplicación (A-1), por ejemplo, describiendo cómo identifica el trabajo didáctico con la estructura de la explicación:

[...] “la estructura de la explicación solamente lo marcaría cuando les recordaba esta estructura que estamos hablando (macro, micro y macro) nada más, porque el resto está incluido en las demás categorías” (línea 36, IS)¹¹.

La presencia del docente responsable del curso en el que se realizó la residencia delimitó, también, la influencia del Dominio Externo en su conocimiento práctico. En su diario de clase, la practicante refiere a una situación de incertidumbre que soluciona con el auxilio del docente del curso

[...] “En el caso de la mezcla (si era homogénea o no), lo intenté, dejé pasar, pero hice un comentario rápido que fue confuso. La solución que encontré para resolver estas dudas fue pedirle al profesor una orientación” [...] (D¹²) (A-2).

¹¹ Las denominaciones “conceptos macro” y “conceptos micros” fueron utilizadas por los residentes para referir a la construcción de las explicaciones con niveles de conceptualización macroscópico (ejemplo: “presión”, “temperatura”) y submicroscópico (“partícula”, “espacios vacíos”), respectivamente.

¹² D: Diario elaborado por la practicante luego de la clase.

Las relaciones entre los Dominios Externo y de la Práctica (A-2) ejemplificaron el inicio de secuencias de cambio a partir de las relaciones que promovieron para las clases siguientes. En particular, durante el ateneo, las interacciones de la residente con pares y docentes vehicularon la toma de decisiones respecto de la continuidad de sus prácticas de enseñanza, por ejemplo, a partir de la decisión didáctica de incorporar nuevos términos del modelo científico escolar

[...] *“Espacios vacíos”* (línea 560, IS)

[...] *“lo tengo que retomar entonces mañana”* (línea 562, IS)

también, en la recuperación del glosario de términos

[...] *“Me parece que podríamos empezar así mañana, que armen el glosario de macro y micro para el fenómeno que van a analizar”* (línea 542, IS)

y en el reconocimiento de términos según el nivel de conceptualización

“Que incluso para la clase de mañana que tienen tantas explicaciones para hacer, podríamos agregar verbalmente que ellos mismos marquen conceptos macro y micro para darse cuenta de cómo están balanceando los conceptos” (línea 491, IS).

El reconocimiento de un resultado con relevancia didáctica, durante los intercambios con los estudiantes, se expresó también en forma de interrogante durante la elaboración del diario de clase:

“En ese momento también me surgieron dudas: ¿cómo hago de estas explicaciones algo coherente? [...]” (D).

La decisión

[...] *“Decidí no borrar las partes erróneas, solo marcarlas y agregar alguna que otra palabra?”* [...] (D)

vincula el Dominio de las Consecuencias con el de la Práctica (A-3).

Los análisis de la practicante sobre sus intervenciones discursivas en la clase implicaron, además, relaciones mediadas entre Dominios por instancias reflexivas. Estas relaciones se presentaron al referir al trabajo con las dificultades de los estudiantes con la conceptualización; al identificar sus propias dificultades en el proceso de análisis de la clase; en la valoración que realizó de determinadas decisiones didácticas y al recuperar reflexiones realizadas durante la clase.

Las interrelaciones del Dominio Personal, mediadas por reflexión, se extendieron al Dominio de las Consecuencias. Algunas decisiones didácticas de la practicante son leídas a partir del modelo científico escolar trabajado proponiendo, en su diario de clase, alternativas al trabajo con las explicaciones. En este caso una situación didáctica, recuperada por la residente en términos de su importancia, es resignificada desde la lectura didáctica del modelo científico escolar con el propósito de enriquecer las explicaciones elaboradas (R-1). Esta interrelación se presentó durante la construcción conjunta de la explicación del fenómeno presentado en la clase

“Al finalizar la corrección armamos entre todos una explicación para que les quede registrada en sus carpetas” [...] (D)

y permitió a la practicante identificar la necesidad de introducir la noción de “espacios vacíos” en el contexto del modelo

[...] “En esta última explicación sería necesario incluir la idea de espacios vacíos y hubiese sido bueno que les preguntara sobre cómo creen que influiría la temperatura en esta coloración, ¿se mezclará más rápido o en igual tiempo? ¿Por qué?”; (D).

Las dificultades en el análisis de la clase se expresaron durante el ateneo cuando, docente y pares, trabajaron con la practicante la distinción entre reconocimiento de conceptos y conceptualización

“¿Ustedes dicen que no es conceptualización macro o micro, cuando yo les pregunto cuáles son los conceptos?” (línea 206; IS).

El trabajo que la residente desarrolló durante la clase con las explicaciones estuvo centrado, al menos reiteradamente, en el reconocimiento de conceptos según el nivel. El trabajo conjunto en el ateneo, en un contexto que promovió la interrelación entre los Dominios Externo y Personal (R-3), permitió establecer la distinción entre reconocimiento de conceptos y conceptualización en el nivel

“Bueno, entonces, esa parte no la marqué, porque siempre marqué esto como conceptualización” (línea 210; IS).

En su diario de clase, la residente explicitó el problema didáctico que para ella representó la explicación del fenómeno elaborado por un grupo de estudiantes, en términos del cambio de composición en la mezcla. Este evento, también, fue recuperado en el ateneo. La problemática fue definida como tal por la practicante a partir de su decisión de ampliar la lectura del fenómeno en términos de justificar por qué no representa un cambio químico. En su diario, es explícita respecto de esta decisión didáctica recuperando el nivel submicroscópico de conceptualización

[...] “Creí importante aclararles que la sustancia no cambiaba para que sin duda se imaginen microscópicamente las partículas de ambos líquidos interactuando, o sea, no le queden dudas con eso” [...] (D)

como los motivos que la justificaron

“Si yo lo dejo pasar esto que decían de que podía llegar a cambiar la composición, ya no se iban a imaginar la partícula de agua y la partícula de tinta interactuando sin reaccionar, ¿no es cierto? ¿se entiende?” (IS) (R-1).

La practicante interpretó diferentes aspectos de sus prácticas de enseñanza en términos de las coordenadas didácticas proporcionadas por su Dominio Personal (R-2). Estas lecturas ofrecieron instancias de resignificación de las prácticas y, a partir de ello, potencialidades para el cambio en otros Dominios. Entre ellas, en particular, se incluyen aquellas correspondientes a intercambios discursivos en el aula que ofrecieron la posibilidad de interpelar el conocimiento didáctico de la residente. Por ejemplo, las dificultades que, en otro contexto de sus reflexiones, fueron significadas desde el Dominio Personal, en estas instancias, cuestionan los conocimientos didácticos en diversos ámbitos. Uno de ellos corresponde a la profundidad en el trabajo conceptual de la explicación

“Sinceramente, en un principio no tuve claro cómo realizar la explicación que les pedía: ¿con qué profundidad puedo explicar el fenómeno?” (D)

y su relación con conocimientos anteriores, a su vez, vinculados a la dimensión del conocimiento curricular

“Creí que eso dependía de lo que ellos hayan visto anteriormente, y como desconocía sus conocimientos previos no supe ubicarme. ¿Han visto mezclas?, ¿solvatación?, ¿cambios químicos y físicos?, ¿composición de una sustancia?” (D).

Otro ámbito permitió valorar decisiones didácticas asumidas en relación a la profundidad en el trabajo conceptual con el modelo científico escolar

“Creo que cometí el error de ayudarlos demasiado y también de decir cosas que estaban de más e incluso confundían, como por ejemplo que utilizaran las fuerzas de atracción entre las partículas” (D).

y en la posibilidad de acceder al pensamiento estudiantil acerca de la explicación

“Así, algunos alumnos comenzaron a trabajar con su compañero y otros pidieron una orientación para comenzar, para lo cual recorrí los bancos intentando ayudarlos. Mientras hablaba con ellos iba descubriendo cómo lo pensaban y la forma en que debía enfocar la explicación” (D).

Según el tipo de dispositivo formativo (diario de clase, ateneo), fue posible identificar diferencias tanto en términos de las relaciones entre Dominios como del tipo de mediación involucrada. En la Tabla 1 se presentan las frecuencias de codificación de interrelaciones entre Dominios. El ateneo ofreció a la practicante una mayor posibilidad de relacionar Dominios y, en principio, promover aprendizajes diferenciales respecto del trabajo con el diario de clase. Por otra parte, se evidenciaron diferencias en las frecuencias de las instancias mediadoras, siendo superiores para la reflexión que para la aplicación, en ambos dispositivos formativos. Cabe destacar que, en el caso del diario de clase, prácticamente la practicante apeló en forma similar tanto a la reflexión como a la aplicación.

Tabla 1. Frecuencias de codificación de las interrelaciones entre Dominios por dispositivo formativo e instancia mediadora

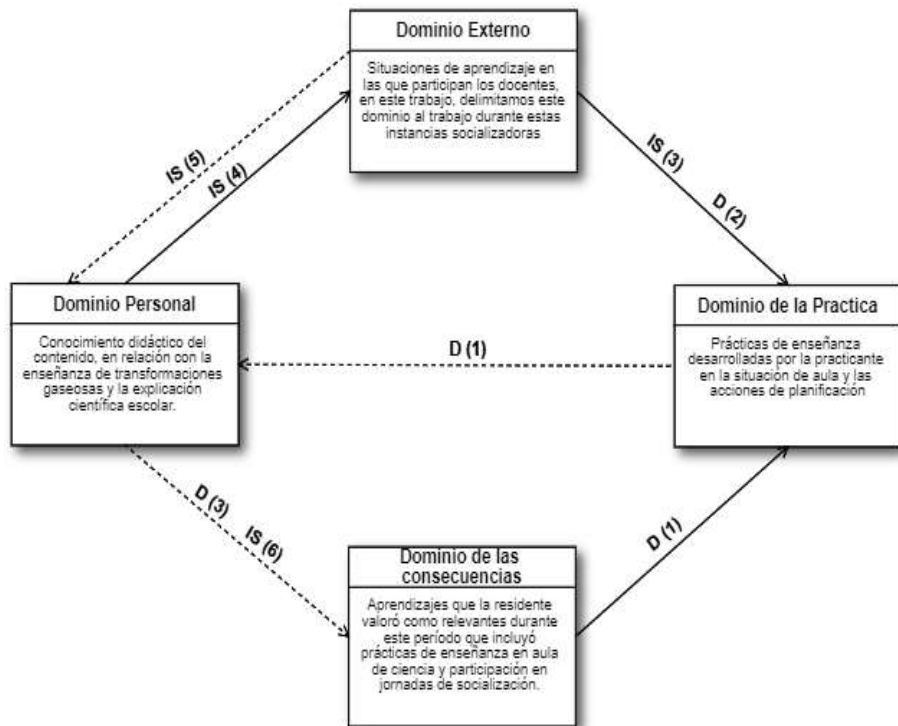
Dispositivo formativo \ Instancia mediadora	Reflexión	Aplicación	Total
	Diario de clase	4	3
Ateneo	11	7	18
Total	15	10	25

Fuente: elaboración propia.

Algunas relaciones entre Dominios se presentaron tanto durante la aplicación como en la reflexión; es el caso de los cambios en el Dominio del Práctica a partir de los cambios en el Dominio Externo (en el caso de aplicación) y de modificaciones en el Dominio de las Consecuencias a partir de aquellas propias del Dominio Personal (para reflexión). Las interacciones con pares y docentes durante el ateneo favorecieron cambios en el Dominio Personal (a partir de instancias reflexivas) y en el Dominio de la Práctica, priorizando la aplicación. En este sentido, la participación en los intercambios discursivos de la residente en el ateneo promovió determinadas relaciones entre Dominios.

Las relaciones entre los Dominios Personal y de la Práctica se expresaron utilizando ambos dispositivos; no obstante, mientras que en el ateneo se priorizó el vínculo con el Dominio Externo, el contenido del diario de clase mostró la relación del Dominio de la Práctica con el Dominio de las Consecuencias. En la Figura 3 se recuperan las interrelaciones entre Dominios presentados en la Figura 2, pero en esta oportunidad, son leídas en términos del tipo de dispositivo en el que se presentaron. También se indican las frecuencias asociadas.

Figura 3. Mediaciones entre Dominios y tipo de instrumento. Entre paréntesis se indican las respectivas frecuencias de codificación. Referencias: IS: instancia socializadora (ateneo); D: diario de clase.



Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

En este trabajo recuperamos la interpretación de la residente sobre sus prácticas de enseñanza en el aula, durante la construcción de explicaciones científicas escolares. Rescatamos y explicitamos su voz en términos de las diferentes instancias de análisis realizadas sobre sus prácticas. Estas

instancias implicaron: la identificación de problemáticas didácticas; la elaboración de categorías; intervenciones durante las interacciones discursivas con los estudiantes; dificultades durante las prácticas de enseñanza y con el trabajo de los estudiantes con las explicaciones científicas escolares. La elaboración del diario de clase y la participación en el ateneo con sus pares y docentes constituyeron dispositivos que mediaron la revisión de su práctica que, [...] “si bien presenta un carácter ineludiblemente personal, no puede sustentarse en una meditación individualista y esporádica: su realización en un contexto de colaboración con los colegas facilita la discusión de las necesidades, problemas y éxitos descubiertos en la práctica” (Escudero *et al.*, 1997, p. 158).

Si, como sostiene Feiman-Nemser (1983), hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del ‘aprender a enseñar’ pasan por diferentes etapas, las investigaciones centradas en el IMTPG han priorizado el DPD durante la formación en servicio. En este trabajo recuperamos el modelo en la formación inicial, con la pretensión de caracterizar los procesos mediadores en esta instancia formativa.

El análisis realizado desde el IMTPG contempló tanto el tipo de interrelación como la frecuencia con la que se presentó considerando, además, el dispositivo presente en cada una de las relaciones. Si bien cada uno de los Dominios fue involucrado durante estas instancias formativas de la residente, las interrelaciones presentaron diferencias en términos de las frecuencias involucradas y del tipo de mediación presente. En el contexto de los Dominios que delimitan el ‘mundo’ de la practicante, el Dominio Personal fue el de mayor cantidad de interrelaciones. La elaboración del diario de clase y el ateneo constituyeron instancias formativas en las cuales la residente interpeló su conocimiento didáctico, especialmente a partir del Dominio Externo y, en menor frecuencia, del Dominio de la Práctica.

En particular, las consecuencias relevantes emergieron de diferentes contextos que incluyen las intervenciones discursivas de la residente en el aula, interpelando su conocimiento personal en diferentes dimensiones que pueden incluir el tipo de control en la interacción con el grupo de estudiantes, la delimitación conceptual del modelo científico escolar utilizado y el abordaje didáctico de la explicación en términos del trabajo con niveles de conceptualización, entre otros. Los resultados de la práctica en el aula, considerados relevantes por la practicante, fueron recuperados para ser interpretados desde su marco de referencia conceptual o para decidir la continuidad de las acciones durante la práctica, sin tensionar su conocimiento personal.

En este trabajo mostramos cómo estos dispositivos fueron indagados desde las potencialidades que ofrecieron en términos de promover las relaciones entre Dominios. Desde esta perspectiva, re-pensar los dispositivos implica construir y andamiar instancias que promuevan interrelaciones entre Dominios en el contexto de la formación en alternancia. Tales interrelaciones permitirían generar resistencia a la aparente transparencia de las prácticas que los estudiantes encuentran e imitan en el terreno profesional y/o que interiorizaron en su recorrido formativo a fin de descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el propio referencial (Edelstein, 2003). Explicitar a los practicantes las dimensiones de análisis utilizadas en el IMTPG puede constituir un recurso valioso para promover procesos de autorregulación de sus aprendizajes centrados en la investigación sobre sus propias prácticas de enseñanza.

Las interrelaciones entre Dominios promovidas durante el ateneo, permitieron evidenciar la importancia de este dispositivo para favorecer aprendizajes durante la Residencia Docente y, en el contexto del IMTPG, desde su consideración como Dominio Externo. Este dispositivo promovió instancias de aplicación y reflexión, si bien prevaleció esta última. En el caso

del diario de clase, ambas mediaciones prácticamente se equilibraron. Los dispositivos se caracterizaron por posibilitar instancias de expresión para ambas modalidades de mediación entre niveles; además, para vehicular diversas interrelaciones entre ellos.

Los intercambios discursivos durante el ateneo permitieron recuperar y profundizar las descripciones realizadas por la practicante en su diario de clase. Particularmente, la instancia reflexiva vinculó diferentes Dominios presentando las mayores frecuencias de codificación en la relación entre los Dominios Externo y Personal, mientras que otras relaciones ofrecieron diversidad de interrelaciones. Esta diversidad, además, no estuvo centrada en el trabajo con uno de los dispositivos formadores; se construyó a partir del contenido de ambos. Ambos dispositivos se presentaron como territorios diferenciados para la interrelación entre Dominios y en el que, complementariamente, la residente pudo expresar su proceso formativo en términos de estas relaciones y tipos de mediaciones.

En este sentido, y desde lo metodológico, el modelo se presentó como una estrategia interesante y novedosa para los estudios sobre formación docente desde una perspectiva reflexiva. Por un lado, al permitir diferenciar entre instancias descriptivas y reflexivas; por otra, al explicitar diferentes “vías” que, involucrando tales mediaciones, el modelo condujo a interpelar su conocimiento profesional; además, permitiendo analizar los dispositivos formativos.

Con relación a este último, el empleo del IMTPG para interpretar procesos formativos se presentó como una herramienta analítica adecuada no solo para estudiar el desarrollo profesional durante la formación inicial, sino también, para considerar los dispositivos formativos. Tanto la naturaleza de relaciones de cambio, como el tipo y frecuencia de mediaciones promovidas por cada uno de los dispositivos, pueden ser pensados como criterios para el análisis de dispositivos durante la formación inicial. Desde un punto de vista

formativo, las diferencias entre las frecuencias totales de codificación en cada caso evidencian la necesidad de promover mediaciones en la elaboración de los diarios de clase, que permitan explicitar la interrelación entre niveles. Esta misma consideración puede extenderse a todo dispositivo de formación utilizado, en este caso, durante la Residencia Docente.

En términos de las mediaciones entre dominios, el empleo del modelo permitió explicitar entre modalidades reflexivas y no reflexivas. Formativamente, esta distinción permitiría valorar el tipo de mediaciones utilizadas por el futuro profesor y, de ser necesario, promover instancias de análisis reflexivos. Además, estas posibilidades se potenciarían significativamente si el futuro docente utiliza el modelo para un meta-análisis de sus intervenciones.

Los resultados de este trabajo ejemplifican el empleo del IMTPG en un contexto formativo poco indagado en investigaciones correspondientes a esta línea, como es el representado por la formación docente inicial y, en particular, durante la Residencia Docente. Pensar el DPD durante la formación inicial desde el IMTPG permite explicitar diferentes 'puertas de entrada' para tensionar el conocimiento personal de los futuros profesores y atender cómo favorecer las condiciones para que este Dominio sea interpelado desde cada uno de los restantes.

Finalmente, los resultados que presentamos en este estudio constituyen el avance de un análisis más amplio que considera el conjunto de las intervenciones de la residente durante la secuencia didáctica, recuperadas en instancias de socialización y entrevistas. En el contexto de las limitaciones de este trabajo, si bien los cambios identificados por la residente en sus prácticas de enseñanza permiten reconocer relaciones entre Dominios en las cuales se inscriben cambios formativos, la dimensión temporal en la que se inscribe este avance de resultados no nos habilita aún al reconocimiento de redes de desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669. doi:10.1080/13540602.2016.1158955
- Bell, P. y Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cutrera, G., Massa, M. y Stipcich, S. (2020). Interacciones discursivas en el trabajo didáctico con explicaciones. Un estudio de caso centrado en la estructura de las explicaciones científicas escolares. *Revista de Enseñanza de la Física*, 32(2), 19-29.
- de Vries, S., van de Grift, W. J. C. M. and Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. doi:10.1080/13540602.2013.848521
- Edelstein, G. (2001). Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas. En M. A. Zabalza y Ma. L. Iglesias Forneiro (Coord.) *Innovaciones en el Practicum: V Symposium Internacional sobre el Practicum*. Poio (Pontevedra), 29-30 junio y 1 de julio. ISBN 84-607-2511-1.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes.... *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003306.pdf>
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>
- Eder, M. L. y Adúriz Bravo, A. (2008). La explicación en las ciencias naturales y en su enseñanza: aproximaciones epistemológicas y didácticas. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 4(2), 101-133.
- Escudero, J. M., Bolívar, A., González, M. T. y Moreno, J. M. (1997). La reflexión y el análisis sobre la práctica. La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica. En J.M. Escudero, A. Bolívar, M.T. González y J.M. Moreno (Ed.), *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Vol. 7 (pp. 157-165). Horsori.
- Feiman-Nemser, S. (1983). *Learning to teach*. State University.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatsky (comp). *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <http://keystoliteracy.com/wp-content/pdfs/orc-implement-science/PD%20and%20Teacher%20Change.pdf>
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S. y Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 8. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.es/&httpsredir=1&article=2986&context=ajte>
- Johnstone, A. (2000). Teaching of chemistry-logical or psychological? *Chemistry Education Research and Practice*, 1(1), 9-15.
- Justi, R. y Van Driel, J. (2006). The use of the interconnected model of teacher professional growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 437-450.
- Kenyon, L. y Reiser, B. J. (2006). A functional approach to nature of science: Using epistemological understandings to construct and evaluate explanations. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. and Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M.Souto y S. Barco (Comp.). *Corrientes didácticas contemporáneas*, 91-116. Buenos Aires: Paidós.
- Lotter, C., Harwood, W. S. y Bonner, J. J. (2006). Overcoming a learning bottleneck: Inquiry professional development for secondary science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 185-216.
- Marcelo, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional docente. En: *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-128). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.
- McNeill, K. L. y Krajcik, J. (2006). Supporting students' construction of scientific explanation through generic versus context-specific written scaffolds. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Mortimer, E. y Scott, P. (2003). *Meaning Making In Secondary Science Classrooms*. McGraw-Hill Education (UK).
- Nilsson, P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281-1299.
- Ogborn, J., Kress, G. y Martins, I. (1996). *Explaining science in the classroom*. McGraw-Hill Education (UK).
- Olivé, A. M. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 99-108). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Peter-Koop, A. y Clarke, D. J. (1993). Modelling teacher change. Paper presented at the Proceedings of the 16th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Pérez Gómez, Á. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Salomon, G. y Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23(1), 1-24.
- Sandoval, W. y Reiser, B. (2004). Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science Education*, 88(3), 345-372.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Stake, R. (2012). El estudio de casos cualitativos. En N.K. Denzin, y Y. S. Lincoln, (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (Vol. III, (pp. 154-197). Gedisa.
- Sweeney, A. E. (2003). Articulating the Relationships Between Theory and Practice in Science Teaching: A model for teacher professional development. *Teachers and Teaching*, 9(2), 107-132. doi:10.1080/13540600309375
- Taber, K. (2013). Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(2), 156-168.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- van Driel, J. H., Meirink, J. A., van Veen, K. and Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129-160.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean—scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In F. Christie y J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 161-195). Continuum.
- Widjaja, W., Vale, C., Groves, S. y Doig, B. (2017). Teachers' professional growth through engagement with lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(4), 357-383.

Wilkie, K. J. y Clarke, D. (2015). Pathways to Professional Growth: Investigating Upper Primary School Teachers' Perspectives on Learning to Teach Algebra. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 87-118.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172-223.

Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria

Epistemological conceptions that underlie the sports teaching practices of physical education teachers in secondary education

Concepções epistemológicas subjacentes às práticas de ensino esportivo de professores de Educação Física do Ensino Médio

Damián Ramírez¹

Resumen

El artículo sintetiza el proceso y los resultados de la investigación que se llevó a cabo como base de la tesis requerida para finalizar la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El título del estudio coincide con el de este escrito. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son y cómo se manifiestan las concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes, llevadas a cabo por los profesores de Educación Física en Educación Secundaria de la ciudad de Formosa? Se propone como objetivo general: comprender qué concepciones

¹ damianramirez86@hotmail.com Universidad Nacional de Formosa

epistemológicas subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes y cómo se manifiestan.

La investigación, está basada en un enfoque cualitativo con característica hermenéutica y se orientó en el estudio de casos para abordar la particularidad de los acontecimientos que suceden en las prácticas de enseñanza y la complejidad de las relaciones que se dan entre ellos, en cuatro casos singulares. Entre los instrumentos utilizados se destacan el análisis documental, la entrevista, la observación de clases, los registros fotográficos y cartográficos. Además, el estudio pone énfasis en el análisis de cada caso y las diferencias sutiles entre ellos, sin pretender compararlos ni generalizar.

La investigación permite visualizar la presencia mixturada en la enseñanza de los deportes de enfoques epistemológicos provenientes de las ciencias sociales, las que se entretajan con concepciones acerca de la relación entre la teoría y la práctica y los paradigmas de la Educación Física.

El artículo cuenta con una introducción, donde se destaca a la Educación Física como disciplina pedagógica y el motivo de la realización del estudio, los fundamentos teóricos que lo sostienen, el enfoque metodológico que guió el proceso realizado y la conclusión alcanzada.

Palabras clave: Concepciones epistemológicas, Educación Física, dispositivos de intervención docente, deporte, juego deportivo.

Abstract

The article synthesizes the process and results of a research carried out as the basis of an undergraduate thesis required to complete the Master's Degree in Teaching Practice at the Faculty of Arts and Humanities in the Universidad Nacional de Rosario, Argentina. The title of such work matches this writing. The question of the research is: What are and how are the epistemological concepts that underlie the sports teaching practices carried out by Physical Education teachers in Secondary Education of the city of Formosa manifested? To understand what epistemological conceptions underlie sports teaching practices and how they manifest themselves is proposed as the major objective. The research is based on a qualitative approach with hermeneutic characteristics and was aimed at case studies to address the particularity of the events that take place in teaching practices and the complexity of the relationships between them in four unique cases. Documentary analysis, interviews, classroom observations and

photographic and cartographic records have been used as the main instruments during the research. In addition, the study emphasizes the analysis of each case and the subtle differences between them without pretending to compare or to generalize them.

The research allows to visualize the mixed presence of epistemological approaches in the teaching of sports that come from social sciences, which are intertwined with conceptions about the relationship between theory and practice and the paradigms of Physical Education.

The article has an introduction where physical education is emphasized as a pedagogic discipline and the motive of the study, the theoretic grounds that support it, the methodologic focus that guided the process and the conclusion reached

Key words: Epistemological conceptions, Physical Education, teaching intervention devices, sport, sports game.

Resumo

O artigo sintetiza o processo e os resultados da pesquisa que serviu de base à tese necessária para a conclusão do Mestrado em Prática Docente da Faculdade de Letras e Letras da Universidade Nacional de Rosário. O título do estudo coincide com o desta redação. A questão de pesquisa é: Quais são e como se manifestam as concepções epistemológicas que fundamentam as práticas de ensino do esporte, desenvolvidas pelos professores de Educação Física do Ensino Médio da cidade de Formosa? Propõe-se como objetivo geral: compreender quais são as concepções epistemológicas que fundamentam as práticas de ensino esportivo e como elas se manifestam.

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa com caráter hermenêutico e foi orientada no estudo de casos para abordar a particularidade dos eventos que acontecem nas práticas de ensino e a complexidade das relações que ocorrem entre eles, em quatro casos singulares. Os instrumentos utilizados incluem análise documental, entrevistas, observação de aulas, registros fotográficos e cartográficos. Além disso, o estudo enfatiza a análise de cada caso e as sutis diferenças entre eles, sem tentar compará-los ou generalizá-los.

A pesquisa permite visualizar a presença mista no ensino do esporte de abordagens epistemológicas das ciências sociais, que se entrelaçam com concepções sobre a relação teoria e prática e os paradigmas da Educação Física.

O artigo contém uma introdução, que destaca a Educação Física como disciplina pedagógica e o motivo da realização do estudo, os fundamentos teóricos que a sustentam, a abordagem metodológica que norteou o processo realizado e a conclusão alcançada.

Palavras-chave: Concepções epistemológicas, Educação Física, dispositivos de intervenção pedagógica, esportes, jogos esportivos

Introducción

El estudio se contextualiza en el campo de la educación, más precisamente en Educación Física, entendida como una disciplina pedagógica cuyas líneas teóricas están vinculadas con las Ciencias de la Educación.

Es necesario considerar que esta disciplina se ha caracterizado, tradicionalmente, por ser eminentemente práctica, pero en la dinámica de las transformaciones socio-políticas y educativas ha trascendido esta dimensión hacia lo cognitivo y socio-afectivo. Por lo que estudiar la práctica de enseñanza en los deportes escolares, estableciendo redes multidimensionales y multidisciplinares, puede resultar atrapante y enriquecedor para los que ejercen la profesión docente como profesores de Educación Física, sobre todo con propósitos de comprender las prácticas profesionales que ellos ejercen.

El motivo de esta investigación surge de los años de ejercicio en la profesión en los distintos niveles del sistema educativo, pero en esta oportunidad, centrada particularmente en la Educación Secundaria. Porque muchas veces no he encontrado respuestas a diferentes planteos personales y otros compartidos con colegas sobre los procesos que ponemos en práctica cuando enseñamos contenidos relacionados con los deportes y los factores que intervienen en ella.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La escuela como organización compleja

Como la escuela es el escenario donde se llevó a cabo esta investigación, se puede decir, siguiendo a Fernández (1998), que la actual escuela de Educación Secundaria es una construcción social de la modernidad y lo que en ella ocurra en cuanto a su organización, dinámica y conocimiento solo puede ser entendida desde la lógica de los sistemas. Pues se caracteriza por ser una organización compleja atravesada por factores sociales, políticos, culturales, económicos y tecnológicos y porque las actuaciones de los docentes en ellas, tienen que ver, siguiendo a Tedesco (2010), con construir una sociedad más equitativa y justa.

Esta idea de sociedad justa es un desafío para los trabajadores de la educación, que solo puede comprenderse como proceso complejo a construir y que trasciende al sistema educativo en particular, por lo que es necesario la articulación responsable con los sistemas políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, entre otros, en la que se organiza la sociedad.

Concepciones epistemológicas en ciencias sociales y los paradigmas en Educación Física

Para construir el marco teórico de la investigación se ubicó la problemática a investigar como perteneciente al campo de las ciencias sociales. En este sentido, resultó valiosa la distinción que hace Benejam (1997) entre el pensamiento racionalista y técnico, el humanista o reconceptualista, el crítico radical y el posmoderno, como así también los paradigmas biológico o deportivista y pedagógico humanista de la Educación Física que proponen Corrales *et al.* (2010) y Crisorio (2003). Cada uno de estos aportes epistemológicos y paradigmas, responden a diferentes momentos históricos y sociales, muchas veces han coexistido, se han yuxtapuesto o han

mantenido divergencias. Se presentan como teorías, supuestos o concepciones que generan representaciones y significados en relación a diferentes dimensiones del hacer educativo, especialmente acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y la función docente, como así también concepciones de cuerpo y acción motora Benejam (1997) y De Lella (2003) coinciden en afirmar que, desde la perspectiva racionalista y técnica, *la enseñanza* está relacionada con la transmisión del saber establecido, válido y aplicable que el alumno debe aprender de manera memorística, fragmentada y rutinaria, sin poder aplicarlos en la práctica de la vida cotidiana, lo que lo hace fácilmente olvidable. *Los objetivos* en esta propuesta de enseñanza están definidos con precisión técnica, con propósito de amoldar las conductas y comportamientos de los alumnos, mediante reforzadores. En este sentido Pérez Gómez (1996) señala que las personas y las instituciones, tienen valor reforzante, pues refuerzan una u otra conducta. Estos objetivos son evaluados cuantitativamente por diferentes tablas de mediciones para reconocer la eficacia de los resultados que se establecen desde otro lugar. *El aprendizaje*, desde esta concepción, sigue una línea conductista, según la cual, la mente del individuo al nacer está vacía y hay que llenarla adquiriendo los conocimientos del mundo exterior, los que se repiten acríticamente y están descontextualizados de los factores históricos y sociales, por lo que están alejados de la motivación personal y son impuestos arbitrariamente y sin significación. En cuanto a *la función docente*, Benejam plantea que son ellos los que tienen el conocimiento teórico y práctico y juzgar los resultados de los objetivos formulados. Las planificaciones, desde este enfoque, no favorecen la creatividad de los alumnos y docentes porque todo está preestablecido, siguiendo una secuencia lineal. Las habilidades, los saberes y comportamientos están cuidadosamente secuenciados siguiendo una complejidad creciente y con un método único para todos, lo que refuerza la homogeneidad y las respuestas de conductas repetitivas. Siguiendo a Pérez Gómez (1996), *la función de la*

escuela y de la práctica docente, es transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos que constituyen la cultura, lo que la hace reproductora y funcional.

Esta perspectiva racionalista y técnica tiene relación con el paradigma de la Educación Física biológica o deportivista, que proponen Corrales *et al.* (2010) y Crisorio (2003). Pues los primeros soportes teóricos que la sostienen provienen de la Ciencias Naturales, tal como la biología, fisiología, la biomecánica y más tarde la psiquiatría y la psicología experimental. La mirada de este paradigma dio como resultado una concepción de la Educación Física más instructiva que educativa. *El cuerpo humano*, desde este enfoque, es entendido de manera biológico-orgánica, aislado del contexto social que lo rodea. Es un cuerpo que muchas veces fue objeto de análisis en los temas educativos para perfeccionarlo y homogeneizarlo en los diferentes espacios curriculares, y que en Educación Física se ha visto reforzado, según Corrales *et al.* (2010). Es el cuerpo alienado, considerado como instrumento para realizar movimientos mecanizados, rutinarios y gestos deportivos técnicamente correctos. Desde esta mirada, *la enseñanza*, responde a un único método, al que Chinchilla Minguet, *et al.* (2000), llama de mando directo o instrucción directa y reproducción de modelos. En esta propuesta, el alumno juega un papel pasivo, observa, escucha, retiene y repite los movimientos, gestos corporales y deportivos de manera mecánica, homogénea y estereotipada que le propone el docente. Éste indica la acción motora a realizar y la solución del mismo mediante la demostración de cómo hacer los ejercicios físicos. Es él, quien, con la observación y la tabla de control, aprueba o no las acciones motrices realizadas por el alumno. Este método, es acrítico, realza la personalidad del docente, permite el control y el disciplinamiento del grupo clase. No considera la diversidad y discrimina a quienes no se destacan en la ejecución técnica, a los de menor rendimiento físico, por lo que tiende a uniformar.

Según Pérez Gómez (1996), en este enfoque, la relación docente alumnos es unidireccional. Aquí el profesor cumple el papel central e independiente, conduciendo todo lo que haya que realizar y el alumno el de observador, dependiente y repetidor de todo lo que se le solicita, en búsqueda del mejoramiento de la técnica de ejecución de los gestos, movimientos atléticos, deportivos, gimnásticos, entre otros, y el rendimiento final, objetivo, observable y medible.

Este paradigma impregnó la formación de muchas generaciones, dando como resultado especializaciones deportivas prematuras, uso de sobrecargas excesivas, a separar niños y jóvenes de acuerdo a los rendimientos deportivos alcanzados. Es una Educación Física reproductivista, que no se ha dado el permiso para mirarse a sí misma y generar, desde las propias prácticas docentes, nuevas perspectivas de abordaje.

En cuanto al pensamiento humanista o reconceptualista, siguiendo a Benejam (1997), surge como una crítica al pensamiento racionalista y técnico; en educación es también conocida como hermenéutica, que niega la existencia objetiva del mundo exterior independiente del sujeto y que la cultura pueda conocerse desde la observación. Desde esta perspectiva, el *conocimiento* se origina en la propia actividad humana y la experiencia en la vida, pues los fenómenos sociales son acontecimientos de hombres y mujeres que necesitan ser comprendidos. También considera, que para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos, que son quienes vivencian, observan, perciben e interpretan y asimilan los fenómenos que acontecen en ese mundo. Desde esta línea de pensamiento, el conocimiento es relativo y la comprensión significa proceder en círculo y no de manera lineal, lo que, según Bauman (1978), consiste en recapitular y proceder recursivamente.

Desde esta perspectiva reconceptualista, *la enseñanza*, puede considerarse como [...] “un proceso que facilita la transformación permanente del

pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes” (Pérez Gómez, 1996, p.81). El proceso de enseñanza se centra en la interacción entre docentes y alumnos y estos entre sí, para favorecer el conocimiento de las ideas que tienen cada uno de ellos y poder contrastarlos. Aquí se destaca la pluralidad de métodos, los que se caracterizan por ser activos y participativos; se presentan situaciones problemáticas que respondan a los intereses, necesidades y posibilidades de los estudiantes, para ponerlos en práctica en la vida cotidiana.

El aprendizaje, está relacionado con la significatividad lógica, psicológica y a la necesidad de un sujeto motivado que quiera aprender. *La función docente*, desde esta línea de pensamiento y siguiendo a Benejam, está vinculada con la generación de espacios y propuestas motivantes. Se destaca la posibilidad de tomar decisiones autónomas por parte del docente, establecer vínculos que favorezcan confianza y libre expresión desde los alumnos. Las evaluaciones son utilizadas para mejorar las estrategias y como ayudas pedagógicas que pueda brindar el profesor a los procesos que realizan los estudiantes. Es importante también que el docente conozca y comprenda las historias personales, sociales, culturales y afectivas de los estudiantes, porque son puntos de referencia desde donde ellos conocen y actúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El pensamiento crítico radical, según Benejam (1997), plantea que el *conocimiento*, el espacio y el tiempo no son objetivos, como lo presenta el pensamiento racionalista y técnico, ni son construcciones personales, como lo expresan los reconceptualistas, sino que son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes poseen el poder. En este contexto, las escuelas no son neutras, porque cumplen una función social, política, integradora y discriminadora donde se enseña y aprende para responder a las estructuras del poder, donde se destaca el consenso y la transmisión de valores establecidos desde el mismo poder. En Saviani (1981), según

Althusser, la escuela cumple la función de aparato ideológico del estado y siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2008) es un agente de reproducción social que actúa en forma consciente o inconsciente, a través de la reproducción de contenidos, la manipulación de los materiales, el control del tiempo, las metodologías utilizadas, ejerciendo violencia simbólica mediante la imposición arbitraria de la cultura de la clase dominante.

La enseñanza en esta perspectiva crítica radical, es intencional y centra su interés en crear conciencia en los alumnos sobre cómo construyen sus propios valores y puedan reflexionar sobre lo que piensan. En ella se propone variedad de estrategias y oportunidades para la generación de conflictos que actúan como incentivos para descubrir nuevas miradas, nuevos desafíos, que promuevan la capacidad argumentativa. Este tipo de enseñanza facilita el papel activo del estudiante, lo que permite promover el compromiso de ellos con la realidad social y política donde actúan y participan. Es un aprender haciendo y desarrollando capacidades para la actuación en la cotidianidad.

La función docente, desde este enfoque, toma una posición ideológica, que a veces se manifiesta explícitamente y otras de forma oculta, que se ven expresados en las actuaciones, formas de comunicación y en cómo comprenden las problemáticas sociales y su propia enseñanza.

El pensamiento posmoderno, según Benejam, surge como un movimiento superador. Considera que *el conocimiento*, se caracteriza por su relatividad y que la ciencia no es objetiva, eterna y universal, sino que es una interpretación del mundo hecha por los hombres. Desde esta perspectiva, la verdad proveniente del conocimiento científico, puede ser puesta en tela de juicio, resultar momentáneo y parcial. Al mismo tiempo, es posible la duda y la formulación de propuestas alternativas, es decir que las formas de conocer están atravesadas por la ideología. Esta perspectiva sobre el conocimiento, según Benejam, genera un anarquismo epistemológico porque el conocimiento está condicionado por la interpretación del sujeto, quien, a su

vez, está condicionado por su contexto social y cultural. Para superar esta situación, las Ciencias Sociales, proponen la teoría comunicativa de Habermas. Entendiendo a esta teoría como una acción comunicante, como una interacción dialogal entre sujetos, capaces de relacionarse a través del lenguaje y de acciones para establecer dicha interacción. También considera al conocimiento de lo social desde el mundo de la vida donde los sujetos actúan y se relacionan.

La enseñanza, desde este pensamiento, está influenciada por factores multidimensionales, relacionados con lo social, político, histórico, económico, cultural y atravesada por coordenadas temporales y espaciales, que necesita ser abordada interdisciplinariamente. También la enseñanza permite seguir la relación de los conocimientos previos de los estudiantes y las transformaciones que se producen durante el proceso de aprendizaje, en el cual el docente necesita reflexionar antes, durante y después de la acción, pues la complejidad e incertidumbre que caracteriza a los encuentros requiere de toma de decisiones espontáneas, imprevistas, no imaginadas; lo que supone la pluralidad de métodos y la búsqueda de diferentes caminos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos últimos tres pensamientos en Ciencias Sociales, tienen estrecha relación con el *paradigma pedagógico humanista de la Educación Física*, el que tiene como soporte teórico a las Ciencias de la Educación, entre ellas a la Pedagogía, Filosofía, Psicología, Sociología, Historia, Antropología, entre otras. Esta perspectiva considera al *cuerpo* como un todo integrado, situado en un contexto social, político, económico y cultural, que ejercen influencia sobre él y lo modifican, pero en el que él también ejerce influencia sobre el contexto y lo transforman. Es un cuerpo que se construye y cambia permanentemente, que es lenguaje de comunicación y que es presentado por Corrales *et al.* (2000) y Crisorio (2003) como *corporeidad*. Para decir de él que es aquel que es sensible, piensa, siente, se emociona, entra en crisis,

toma decisiones, experimenta acciones motrices, cognitivas y afectivas que son singulares e irrepetibles.

El movimiento, está comprendido dentro de la *acción motriz*, que, al decir de Corrales *et al.* (2000), es entendida como una manifestación social y cultural que expresa ciertos valores, representaciones y sentidos, que son contruidos socialmente, están presentes en la sociedad y tienen improntas sociales, políticas, culturales, simbólicas, afectivas, cognitivas y motoras.

En esa perspectiva pedagógica humanista de Educación Física, no existe al decir de Morín (2002), el *método* único. Sí múltiples estrategias que permiten, también, múltiples entradas para el tratamiento de los problemas motrices y cognitivos planteados, donde la intervención del profesor y el estudiante están relacionados dialógicamente, cumpliendo ambos, posiciones activas.

En relación a los *estilos de enseñanza* en Educación Física, Chichilla Minguet *et al.* (2000), proponen el de *resolución de problemas, búsqueda, descubrimiento guiado, enseñanza individualizada, enseñanza recíproca, entre otros*. Son estrategias de intervención que parten desde lo que propone el aprendizaje socio histórico en su propuesta de zona de desarrollo próximo y el aprendizaje significativo de Vigotsky y Ausubel, en Sacristán y Pérez Gómez (1996).

La enseñanza, desde esta perspectiva, permite construir aprendizajes cooperativos, porque los estudiantes pueden intentar resolver las situaciones problemáticas presentadas desde lo motor y cognitivo con el acompañamiento de los propios pares o el apoyo del profesor. Además, reconoce la diversidad y necesita de estudiantes dispuestos a aprender, y de un profesor activo desde la observación y la reflexión en acción, para intervenir oportunamente y de la manera que requiere cada caso particular.

Es construir respuestas motoras y cognitivas haciendo con otros solidariamente.

Desde esta concepción, *el aprendizaje* está condicionado por el contexto y las posibilidades de acceso a los espacios lúdicos deportivos. Es un aprendizaje situado, social e histórico, que responde a un grupo clase particular, a sujetos reconocidos en sus diferencias, donde la mirada está puesta en lo que es capaz de realizar el estudiante, remarcando aspectos positivos. Lo técnico y el rendimiento físico pasan a otro plano en esta perspectiva de la Educación Física escolar. En lo *deportivo*, las propuestas están centradas en el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo, lo que permite desarrollar las capacidades perceptivas, creativas e imaginativas para resolver situaciones problemáticas propias del juego y los deportes.

Concepciones acerca de la relación entre teoría-práctica en la enseñanza

Para abordar este concepto clave, se tomó la diferenciación entre la concepción empírico-analítica, la hermenéutica y la crítica de la relación entre la teoría y la práctica, las que son de importancia en las prácticas puestas en acción de los profesores de Educación Física.

La concepción empírico analítica, es también denominada tradicional o academicista. Esta perspectiva entiende que el profesor tiene una formación racionalista, según la cual, la práctica consiste en [...] “la *aplicación* consciente y directa de la teoría” (Pérez Gómez, 1993, p.32), la que se caracteriza por ser rutinaria. Los docentes tienen que pasar primero por una formación teórica que le brinde los conocimientos para las actuaciones posteriores. *La relación teoría-práctica* desde este posicionamiento, es una [...] “clara relación de dependencia de la práctica respecto de la teoría, la práctica es una obvia *aplicación* de la teoría” (Pérez Gómez, 1993, p.32). Por lo que el docente es un técnico que tiene relación de dependencia con

respecto al pedagogo. Según Sanjurjo (2015), desde esta perspectiva, un práctico debe aprender primero [...] “todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realizará el ejercicio supervisado de la misma; donde debe demostrar la *aplicación* de lo aprendido” (p. 16). En esta manera de entender la práctica, la teoría informa a la práctica para que esta actúe de manera *aplicativa*. Además, desconoce la subjetividad, pues hay una sola manera de realizar las acciones que ya fueron expresadas por los teóricos. Esta perspectiva tiene relación con el enfoque epistemológico de las ciencias sociales racionalista y técnica y el paradigma de la Educación Física biológica o deportivista.

La concepción hermenéutica, establece una relación entre el pensamiento y la acción mediante la reflexión lo que lleva a una relación más amplia entre la teoría y la práctica. Al decir de Kemmis en Carr (2002),

...las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos [...] no puede haber ninguna distancia entre la teoría y la práctica, sino solo mayores o menores grados de desajustes (p.34).

En las prácticas docentes, esta relación entre teoría y práctica, se presenta según Schön (1998), en la reflexión antes, durante y después de la acción, considerando que, antes y después, los procesos de reflexión son más deliberativos, se confrontan apreciaciones teóricas con creencias y experiencias concretas que surgen de la reflexión sobre la práctica. Mientras que la reflexión durante la acción es menos profunda, menos pensada, más interactiva, espontánea y basada en el conocimiento profesional. Al decir de Sanjurjo (2015, p.21) [...] “la reflexión en la acción tiene relevancia inmediata para la acción”.

La concepción crítica de la relación entre la teoría y la práctica, según Carr (2002), aún no ha tenido total influencia en el campo de la educación, aunque

su interés contempla dimensiones relacionadas con el mundo de la vida, el razonamiento técnico y el práctico, y entiende que la relación entre la teoría y práctica no consiste en la aplicación de la teoría a la práctica, sino que recupera la reflexión como categoría válida para interpretar a la teoría y la práctica como campos dialécticamente relacionados. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un instrumento conceptual para comprender situaciones y tomar decisiones para intervenir en la práctica. Para Sanjurjo, en esta línea de pensamiento, la teoría y la práctica son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos y son insolubles.

En tanto Pérez Gómez (1993) considera que hay que formar profesores como intelectuales reflexivos, lo que consiste en la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica, es decir la praxis en términos de Freire. También es necesario promover la formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica y los aspectos que la condicionan, con propósitos de superar las diferencias entre la teoría y la práctica.

Las dos últimas concepciones tienen estrecha relación con los enfoques epistemológicos de las Ciencias Sociales provenientes de los pensamientos reconceptualista, crítico radical y posmoderno, como así también con el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física.

La clase de Educación Física como espacio complejo

Para Sanjurjo y Rodríguez (2003), *la clase* como hoy la conocemos, es el resultado de la universalización de la institución escuela y está atravesada por las dimensiones de espacio, tiempo y modo de agrupamiento para concretar la transmisión de los conocimientos que una sociedad considera socialmente válidos para ser adquiridos por las nuevas generaciones. Es un espacio singular con una lógica en sí misma y con una configuración propia. También se puede decir que el diseño de la clase sigue la propuesta

normalista organizada en inicio, desarrollo y cierre, además, es el máximo nivel de concreción del currículo escolar.

La misma autora distingue la clase en sentido tradicional y en sentido clásico. La clase en sentido tradicional se caracteriza por su concepción verbalista, expositiva e informativa de la enseñanza, donde los contenidos son repetidos mecánicamente por los alumnos. En tanto la clase en sentido clásico continúa siendo el modo de enseñanza más generalizado, en donde el enfoque pedagógico pone más acento en el método, la didactización del contenido, la comprensión significativa de los mismos. El sentido clásico también considera a la clase teórica articulada con las tareas prácticas. Además, considera a la tríada pedagógica, docente, contenidos, estudiantes, atravesados por procesos comunicativos, donde docentes y alumnos trabajan los contenidos para comprenderlos, analizarlos, confrontarlos y donde la narración, el diálogo, el interrogatorio y los ejemplos, están presentes, por lo que son instrumentos acerca de los cuales el docente necesita formarse.

Desde el sentido clásico de la clase, se considera asimismo el pensamiento complejo, el que no es lineal y donde se procede recursivamente, para encontrar diferentes estrategias de entrada, recorridos y salidas para abordar un contenido, resolver situaciones problemáticas, proponer acciones cognitivas y motoras, promoviendo la creatividad, imaginación, al mismo tiempo que la reflexión, compromiso y actitud crítica, lo que la hace rigurosa.

El deporte como práctica social y cultural

Son muchos los autores que han trabajado sobre el concepto de deporte, entre ellos, De la Rica González (1993), quien dice que es un conjunto de acciones motrices codificadas, donde las reglas están institucionalizadas y no

pueden ser modificadas, y que generalmente giran alrededor de la competencia en todas las edades.

Siguiendo a García Eiroá (2000), el deporte es una actividad lúdica de superación personal realizada mediante la motricidad e inmersa en reglamentos institucionalizados. Enfatiza la superación personal de quien lo práctica y no la superación ajena, porque muchas veces hay una desvirtualización del deporte a raíz de una mala concepción de la competición, y propone una perspectiva más humanista de sus prácticas. Sugiere la superación personal o por equipo y no compararse con otros para descubrir las posibles mejoras o avances.

También Giralde *et al.* (1998), sostienen que, desde la Educación Física, tanto su práctica como su enseñanza están caracterizadas por fuertes creencias. Esto ha llevado a que los aprendizajes, en vez de constituirse en vivencias personales con el propio cuerpo, se vayan transformando en una ceremonia llevada a cabo por las propias instituciones, asistidas por profesionales practicantes del mismo ritual.

En la Educación Física escolar, la enseñanza de los deportes no debería apuntar a una mera educación de los gestos corporales o de las habilidades deseadas por los técnicos, profesores o las instituciones, sino que debería apuntar a una formación integral del sujeto que les permita desarrollar la capacidad de ser, hacer, conocer y vivir con otros, respetando la singularidad de los estudiantes. Y para ello, necesita que su enseñanza trascienda la dimensión motora para incursionar en los aspectos cognitivos y socio afectivos.

La estructura de los deportes en equipo y su enseñanza en la escuela

García Eiroá (2000), sostiene que, en la enseñanza de los deportes de equipos, como los que hemos analizados en este estudio, se pueden

distinguir en su estructura dos perspectivas: La estructura formal y la funcional. La primera, hace referencia a los elementos inamovibles, evidentes y representativos que se encuentran definidos por las reglas de cada deporte y le otorgan a cada uno su propia identidad. Por ejemplo: la pelota, los elementos adicionales -bate, palo o stick, casco, guante-, el espacio, donde se pueden diferenciar el espacio de juego y el espacio deportivo, el tiempo -duración de juego, entre tiempo, set-, el arco, el cesto, el valor de los puntos o tantos, la cantidad de integrantes de cada equipo. En cuanto a la estructura funcional, hace referencia a la lógica interna de cada deporte. En este sentido, cada acción de juego representa una relación con otra acción, generando en todo momento la dinámica de un sistema. García Eiroá, considera que el reglamento de juego, el tiempo, la comunicación, la pelota, la técnica y la táctica, rigen la funcionalidad del deporte y forman parte de un todo único.

En cuanto al reglamento, este último autor entiende que el deporte de nuestro tiempo está marcado por la reglamentación y que las personas que pretenden practicar algunos de los deportes colectivos saben que tienen que conocer las reglas principales o características que les permita jugar con respeto y sentido. Por ello considera que el reglamento es el componente que con mayor contundencia va a definir a un deporte y a incidir, de manera directa o indirecta, sobre todos los componentes estructurales del juego en acción, como por ejemplo: las formas de participación de los jugadores y la relación con sus compañeros, formas de relacionarse con el adversario, penalizaciones a las infracciones de las reglas, entre otras.

El deporte como contenido en las clases de Educación Física

Los deportes, como contenido educativo a enseñar en las clases de Educación Física, trasciende las definiciones que hacen algunos autores y los reglamentos, porque necesitan del sujeto singular y social que lo pone en

acción para poder comprenderlo como práctica social y cultural, las que representan ciertos valores de la sociedad donde se desarrolla.

Es por eso que, los deportes en la enseñanza escolar, necesitan ser adaptados a las necesidades de los estudiantes a través de reglas construidas por los propios actores e integrados con otras disciplinas para desarrollar en ellos capacidades prácticas, intelectuales y sociales, lo que constituyen diferentes dimensiones del sujeto social, por lo que la interdisciplinariedad es un componente de consideración en la actuación profesional. En este sentido, De la Rica González (1993), sostiene que para que el deporte sea educativo y considere a la totalidad del sujeto que lo practica, es necesario que el mismo contemple aspectos relacionados con lo motriz, cognitivo y socio-emocional, al mismo tiempo y sistemáticamente, porque estos aspectos se influyen unos a otros en la práctica deportiva en acción y se perciben simultáneamente en diferentes situaciones jugadas.

EL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de investigación

El abordaje metodológico de la investigación es de tipo cualitativo e interpretativo. Con él se analizó el escenario y el contexto de las prácticas de enseñanza de los deportes desde una perspectiva holística, donde las singularidades construyen significados en interacción con el medio. Dicho abordaje siguió un diseño flexible que permitió la descripción de los hechos, contextos y personas, las palabras expresadas en la oralidad y en las escrituras, las manifestaciones corporales observables, las emociones percibidas, con el objeto de trascender dicha descripción mediante la teorización para construir conocimiento profesional.

El análisis e interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva compleja que recuperó el mundo empírico, la incapacidad de lograr certezas, la imposibilidad de evitar las tensiones y contradicciones. Pues, se aceptó la

contradicción no como un error sino como una dinámica que busca equilibrio. Además, el análisis contempló la perspectiva sistémica y rizomática como un entramado de relaciones vinculadas e influenciadas entre sí.

Esta investigación se enmarcó en lo que se conoce como estudio de caso, del que participaron cuatro profesores que desempeñan funciones en tres escuelas de Educación Secundaria y lo abarcó en toda su complejidad. Siguiendo a Stake (1998), se centró en un estudio instrumental de casos, el que se caracteriza por tener la posibilidad de que los acontecimientos puedan manifestarse de diferentes formas en cada profesor, lo que permite la comprensión particular de cada uno de ellos.

Criterio de selección de los casos

Algunos de los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los profesores que constituyeron los casos, se fueron reconstruyendo durante el proceso de investigación. Ellos fueron:

- Los profesores que acepten participar de esta investigación conformarán cada uno de los casos y deberán desempeñar funciones en escuelas de barrios periféricos y/o del centro de la ciudad, los que constituirán el escenario de esta investigación. Esto permitirá conocer distintas realidades sociales, culturales y políticas que pueden estar influyendo en las prácticas de enseñanza de los deportes.
- Los profesores podrán ser de cualquiera de los géneros y serán llamados con nombres ficticios.
- Ellos deberán registrar situación de revista de interino o titular en las horas de cátedras del/los curso/s o grupo deportivo donde se

llevará a cabo la investigación. Esto facilitará la permanencia y continuidad en el proceso de investigación.

- Los profesores deberán tener más de cinco años de servicios en la docencia, porque es un período en el que ya se puede dar información relevante sobre sus actuaciones en prácticas de enseñanza de los deportes.
- Los profesores deberán desempeñar funciones en cualquiera de los dos Ciclos de la Escuela Secundaria donde se llevará adelante la investigación y con curso/s o grupos deportivos de cualquiera de los géneros. Esto permitirá analizar la diversidad de situaciones en distintos escenarios en los que actúan cada uno de ellos.

Los procedimientos para el cumplimiento de los criterios mencionados fueron:

- Se seleccionaron tres escuelas públicas de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa: dos de ellas están ubicadas en zona periférica, y una en el microcentro de la ciudad. Esto permitió conocer la realidad social, cultural y política, como así también la variedad de los escenarios.

Se socializó el proyecto de investigación en una de las escuelas periféricas. Primero con el equipo directivo, estos facilitaron el ingreso a la institución, a las documentaciones, a los espacios necesarios y permitieron la convocatoria a los profesores en Educación Física para presentarles la propuesta.

- Luego se invitó a un profesor que demostró interés en participar. Este constituye el caso de Alan. Con él se pudo realizar todo el proceso como estaba previsto. Luego se produjo la pandemia por el COVID-19 y procedimos, junto con la directora de la tesis, a modificar algunos procedimientos e instrumentos, garantizando que las decisiones tomadas influyan lo menos posible en el

cumplimiento de los objetivos propuestos, los que son señalados a continuación.

- Tanto en la otra escuela periférica como en la escuela del microcentro, debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, se invitó a través de video llamadas a profesores de estas escuelas. En la primera de ellas, aceptó participar un profesor, el que constituyó el caso de Carlos; en la otra aceptaron dos profesores, los que constituyeron tanto el caso de Brian como el de Diana. En estas escuelas se socializó el proyecto de investigación con los profesores tomados como caso y con las directoras, para interiorizarlos de la propuesta y del recorrido que se haría durante el proceso de investigación.
- Los cuatro profesores reunieron los requisitos que se propuso en el proyecto. Alan y Carlos trabajan en escuelas periféricas, son interinos en algunas horas de cátedras y titulares en otras. Brian trabaja en la escuela del microcentro y es interino; mientras que Diana, es interina en algunas horas de cátedras y titular en otras. Esta situación facilitó la permanencia y continuidad en el proceso de investigación.
- El docente que constituye el caso de Alan, tiene catorce años de servicios en la docencia, el de Carlos veinticuatro años, el de Brian ocho años y el de Diana dieciséis años; lo que les permite poseer información relevante sobre sus actuaciones en prácticas de enseñanza de los deportes.
- El profesor Alan, desempeña funciones en los Ciclos Básico y Orientado de la Escuela seleccionada, los profesores Carlos y de Brian solo en el Ciclo Básico y la profesora Diana, lo hace en los Ciclos Básico y Orientado.

- En el transcurso de los primeros sondeos, se identificó con los profesores el género de los estudiantes que participan de las prácticas de la enseñanza de los deportes. En los casos de Alan, Carlos y Brian fueron grupos deportivos conformados por estudiantes del género masculino y en el caso de Diana de género femenino.
- Junto con el profesor Alan, se seleccionó un grupo deportivo integrado por estudiantes de Primer año de tres divisiones del Ciclo Básico y otro grupo deportivo conformado por estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. Esto permite distinguir distintos niveles de complejidad en las estrategias pedagógicas presentadas por el docente, las formas de intervención, de relacionarse y de comunicarse entre los actores, las características particulares de los grupos, las actitudes de los estudiantes y del docente, los que favorecen la participación y el aprendizaje.

Ya durante la pandemia por el COVID-19, los grupos deportivos seleccionados por los profesores que constituyen los otros casos fueron aquellos con los que actuaron durante el ciclo lectivo 2019 y sobre los cuales hacen referencia en este estudio. El profesor Carlos, seleccionó un grupo deportivo conformado por alumnos de Segundo año de dos divisiones del Ciclo Básico. Mientras, que el profesor Brian seleccionó un grupo deportivo de Tercer año de dos divisiones, también del Ciclo Básico, en tanto que la profesora Diana, eligió un grupo deportivo de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. Esto permite conocer la diversidad presente entre los estudiantes y los profesores, los procesos de selección de los deportes que enseñan, sus formas de intervención durante las clases, la importancia que les dan a las actuaciones interdisciplinarias, cómo son los procesos de evaluación utilizados, cuáles son los obstáculos que dificultan la enseñanza

de los deportes, y cómo están actuando en tiempos de la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, entre otros.

Los escenarios

Los escenarios son las escuelas en donde actúan los profesores que constituyen los casos. En el caso de Alan, el escenario es una escuela de barrio periférico, donde Alan cuenta con un polideportivo techado, en el cual también actúan los otros profesores de Educación Física de la escuela y en el que a veces comparte el lugar con otro docente.

En el caso de Carlos, el escenario es otra escuela ubicada en barrio periférico, donde Carlos cuenta con un polideportivo techado y un playón descubierto, en los cuales también actúan los otros profesores de Educación Física de la escuela. Carlos enseña en ambos espacios, pero el playón deportivo lo comparte, en cada clase por algún tiempo, con otros de sus colegas.

El escenario de los casos de Brian y Diana es una escuela ubicada en el microcentro. Esta institución no cuenta con edificio propio, por lo que es albergada por una escuela de Educación Primaria desde su creación. Debido al aumento de la matrícula, tuvo que crear dos anexos en dos escuelas, también de Educación Primaria, las que también están en el microcentro. Uno de ellos funciona únicamente en el turno de la mañana. Mientras que el otro anexo funciona en el turno de la tarde, en otra escuela de Educación Primaria y es en donde está ubicado el polideportivo donde Brian y Diana llevan adelante las prácticas de enseñanza de los deportes.

Instrumentos de investigación

Análisis documental

En esta investigación se describen y analizan diversos documentos que garantizan y les dan marco legal a las prácticas de enseñanza de Educación

Física en las escuelas de Educación Secundaria del país y de la provincia de Formosa. También otros, que proponen lineamientos generales de orientaciones que permiten la autonomía institucional y la toma de decisiones profesionales de los docentes de esta disciplina. Estos son: la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Ley de Educación Nacional N° 26206/.007, la Ley de Educación Provincial N° 1613/2014 y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Además, los proyectos curriculares de los profesores.

Entrevista

En este estudio se ha contado con una guía de preguntas o temas a tratar en el diálogo con los entrevistados, no fue restringido y muchas veces permitió las repreguntas de acuerdo a las respuestas que fueron pronunciando los informantes.

Se entrevistó en primer término a las directoras de las instituciones, para dar a conocer el proyecto de investigación y luego para solicitar información acerca de la historia institucional, las características de la organización y sus apreciaciones sobre el contexto interno y externo de la Escuela. Para conocer la valoración que tienen sobre las actuaciones de los docentes de Educación Física que trabajan en las escuelas y las características de las comunicaciones que establecen con ellos. Se destaca que, con dos de ellas, este proceso se llevó adelante en época de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio y fueron cara a cara en las instituciones educativas. En tanto, con la otra directora fue durante los tiempos de presencialidad, también en el ámbito escolar.

En segundo término, se entrevistó a los docentes de Educación Física que constituyeron los casos, para socializar el proyecto, explicar la importancia de la información que podían aportar, los detalles que ellos deseaban conocer sobre la propuesta, la confidencialidad de la información que podían

suministrar, seleccionar los grupos deportivos a observar y a los cuales referirse y darles a conocer la guía de preguntas o temas. En el caso de Alan, este proceso se llevó adelante durante la presencialidad, fueron varios encuentros en la institución educativa y estuvieron relacionados con los estudiantes del género masculino de Primer año del Ciclo Básico, Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. En los casos de Carlos, Brian y Diana las entrevistas fueron durante la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, durante varios encuentros virtuales a través de video llamadas y por la plataforma Zoom. Carlos y Brian se refirieron a estudiantes del género masculino de Segundo y Tercero del Ciclo Básico. En tanto, Diana lo hizo en relación con estudiantes del género femenino de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado.

Observación

En esta investigación fue utilizada la observación no participante para describir y analizar situaciones que pueden estar influyendo en las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria. Este instrumento permitió conocer los escenarios y sus alrededores, como por ejemplo: el contexto externo que rodea a las escuelas, sus paisajes de accesos, los barrios, las características de su comunidad, las organizaciones sociales que las rodean y la interacción que tienen con ellas. El contexto interno de la institución, permitió identificar la organización de los espacios y tiempos de la escuela, las que influyen en las actuaciones profesionales de los profesores. En el caso de Alan, también se pudo observar su actuación en clases de enseñanza en los deportes con el grupo deportivo masculino del Ciclo Básico, constituido por los estudiantes de Primer año de tres divisiones y con el grupo deportivo del Ciclo Orientado que estaba integrado por estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año de diferentes divisiones, para identificar en ellas cómo se manifiesta el problema de investigación. En la

observación se tuvo en cuenta el estilo de enseñanza, los dispositivos de intervención y las valorizaciones que realizaba. Sin embargo, la observación de las clases de enseñanza de los deportes, en los casos de Carlos, Brian y Diana, no se pudo realizar, debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que esta dimensión de análisis surgió de las entrevistas. Sin embargo, se pudo recorrer los alrededores de la escuela y observar las características del contexto que la rodea.

CONCLUSIONES

Para dar respuesta al objetivo y la pregunta de investigación, se procedió al análisis, las relaciones conceptuales y las inferencias, surgidas de los fundamentos teóricos y la información alcanzada en el trabajo de campo. Las mismas son las siguientes:

La enseñanza del deporte en los establecimientos de Educación Secundaria de la provincia de Formosa y el País, es considerada cuestión de Estado y están garantizadas en la Constitución Nacional, en la Ley de Educación Nacional Nº 26206/2007, en la Constitución de la provincia de Formosa, en la Ley General de Educación Nº 1613/2014 de la provincia del mismo nombre y en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la asignatura Educación Física.

- A las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria, en los casos presentados, subyace un entretreído de relaciones epistemológicas provenientes del pensamiento racionalista y técnico, reconceptualista y ocasionalmente crítico radical, los que se mixturán con el enfoque biológico o deportivista, como así también con el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física, al mismo tiempo

que se entranan con la concepción empírico analítica y hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica. Estas líneas de pensamientos se manifiestan en las ideas de sujeto, cuerpo, enseñanza, aprendizaje, en los objetivos perseguidos, en los contenidos enseñados, en la evaluación y el discurso de los diferentes casos.

- En los estilos de enseñanza se mixturan las concepciones ya mencionadas, las que se manifiestan en el mando directo o instrucción directa y reproducción de modelo, cuando se prioriza la técnica de ejecución de las acciones motoras y posturas específicas de cada deporte, como así también en el descubrimiento guiado y resolución de problemas, cuando se prioriza el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo.
- Los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de los deportes, antes de la acción están vinculados con lo realizado en la programación de las clases, momento que es más deliberativo y donde juegan un papel importante las historias personales y los supuestos básicos que construyen en las prácticas profesionales. El otro momento de reflexión está dado en la acción, las que se manifiestan en el momento inicial, de desarrollo y de cierre de las clases y en las rápidas tomas de decisiones prácticas por parte de los docentes para intervenir, deteniendo o no las acciones motoras para valorar o corregir situaciones singulares y generales, con propósitos de reconocer las actuaciones de los y las estudiantes y donde la observación es un dispositivo de importancia. Además, en el momento de cierre, se presentan situaciones de reflexión más relacionadas con el análisis, las que generan procesos metacognitivos sobre las actuaciones y reglamentos de los deportes y donde el diálogo es el principal dispositivo. Sin embargo, la reflexión después de la acción es

episódica y está prácticamente ausente, lo que puede ser motivo de reflexión hacia el interior del campo disciplinar.

- El trabajo interdisciplinario es reconocido como importante por los docentes que constituyen los casos. Sin embargo, de la información brindada por los profesores y las directoras, se desprende que los espacios institucionalizados no favorecen estas prácticas con otros espacios de conocimiento y tienen repercusión en la enseñanza de los deportes y en el Área de Educación Física.
- Los factores familiares, sociales, políticos, económicos, culturales y la falta de recursos tecnológicos influyen sobre las prácticas de enseñanza de los deportes y los diferentes docentes que constituyeron los casos los conocen y tienen identificados, lo que les resulta ventajoso en el momento de contextualizar y recontextualizar las prácticas. Los factores se manifiestan en las posibilidades de acceso a los bienes y servicios básicos y a la cultura. Ellos se expusieron con fuerza en tiempos de la pandemia a través de la tecnología, momento en que se percibió la ausencia del cincuenta por ciento aproximadamente en la participación de los y las estudiantes en las clases virtuales, por dificultades para acceder a los recursos tecnológicos y a la conectividad. También en las inasistencias de los y las estudiantes a las clases de enseñanza de los deportes en tiempos de presencialidad. Además, la cultura institucional naturaliza, en los casos de Alan y Carlos, el uso compartido y simultáneo del lugar de trabajo, el que se complejiza aún más cuando los estudiantes que asisten a clases de aulas salen al recreo y circulan alrededor del espacio donde se llevan adelante las prácticas de enseñanza. Ellos, generan distracción, falta de concentración y desvío de la atención en los actores de las clases, lo que afecta a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1978). *Hermenéutica y las Ciencias Sociales*. Nueva Visión.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-42). Universidad de Barcelona, ICE/HORSORI.
- Bourdieu, P. Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Chinchilla Minguet, J. Ballesteros, J., y López Ibañez, J. (2000). *Educación Física en la EGB, Teorías y prácticas docentes*. LESA.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectiva y prospectiva*. Noveduc.
- Crisorio R. (2003). Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En Bracht V. y Crisorio R. (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 21-38). Ediciones Al Margen.
- De la Rica González, J. (1993). La iniciación deportiva en la escuela. Los deportes colectivos. En En D. Blázquez Sánchez (Ed.) *Fundamentos de la educación física en la enseñanza primaria*. Vol. II (pp. 759-795). INDE.
- De Lella, C. (2003). El modelo hermenéutico reflexivo y la práctica profesional. *Revista Decisio*, 20, 20-24.
- Fernández, L. M. (1998). *Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Editorial Paidós.
- García Eiroá, J. (2000). *Deportes de equipo*. Editorial INDE.
- Giralde, M., Brizzi, H. y Madueño, J. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Ediciones Fácua S.R.L.
- Morín, E. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid. UNESCO.
- Pérez Gómez, A.I. (1993). La interacción teórica-práctica en la formación docente. *Acta del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En G. Sacristán y A. I. Pérez Gómez (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (34-62). Morata.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coordinadora). (2015). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Saviani, D. (1981). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. www.pedagogia.edu.co/storage/rce/articulos/1304ens.pdf

Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Stake, R.E. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Morata.

Tedesco, J. C. (2010). *La educación en el horizonte 2020*. Documento básico. Educación y Justicia: el sentido de la educación. Fundación Santillana.

Reflexiones sobre la formación en la práctica profesional: proximidades teóricas, curriculares y normativas y conclusiones de un proceso de investigación

Reflections on professional practice education: theoretical, curricular and normative proximity and conclusions of a research process

Reflexões sobre a formação na prática profissional: proximidade teórica, curricular e normativa e conclusões de um processo de investigação

Renata Bruccini¹

Resumen

El presente artículo busca socializar un proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario, cuya intención fue comprender la incidencia del campo de la formación en la práctica profesional en la construcción de conocimiento profesional. Para ello, partimos de explicitar el marco teórico y conceptual que nos encuadra sobre el campo de la práctica y continuamos con el análisis del diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria (Decreto N° 528 de 2009) de la provincia de Santa Fe y el marco normativo a nivel nacional (Argentina). Por último, compartimos una síntesis de las conclusiones emergidas y algunos nudos problemáticos en clave de reflexiones

¹ renatabruccini@gmail.com Instituto Superior de Profesorado N° 6. Santa Fe. Argentina

sobre el proceso realizado en el marco de la investigación cualitativa, más específicamente interpretativa, estudio de caso.

Palabras clave: Conocimiento profesional, curriculum, educación primaria, práctica profesional, profesorado.

Abstract

This article seeks to socialize a research process carried out within the Master's Degree in Teaching Practice at Universidad Nacional de Rosario, whose intention was to understand the incidence of the field of professional practice education in professional knowledge construction. We start by explaining the theoretical and conceptual framework that frames us on the field of practice and we continue with the analysis of the curricular design for Primary Education Teachers (Decree No. 528 of 2009) of the province of Santa Fe and the normative framework at the national level (Argentina). Finally, we share a synthesis of the emerged conclusions and some problematic nodes in terms of reflections on the process carried out in the framework of qualitative research, more specifically an interpretive perspective through a case study.

Keywords: Professional knowledge, curriculum, primary education, professional practice, teachers.

Resumo

Este artigo busca socializar um processo de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Prática Docente da Universidade Nacional de Rosário, cuja intenção foi compreender a incidência do campo da formação na prática profissional na construção do saber técnico. Para isso, partimos da explicação do quadro teórico-conceitual que nos enquadra no campo da prática, e continuamos com a análise do desenho curricular para Professores do Ensino Básico (Decreto n.º 528 de 2009) da província de Santa Fé e o marco normativo em nível nacional (Argentina). Por último, compartilhamos uma síntese das conclusões emergidas e alguns nós problemáticos como chave de reflexões sobre o processo realizado no quadro da investigação qualitativa, mais especificamente interpretativa, estudo de caso.

Palavras-chave: Conhecimento profissional, currículo, ensino fundamental, prática profissional, professores.

Introducción

Viajo con cierta frecuencia y durante mucho tiempo, como la mayoría de las personas, hice la maleta el día antes del viaje o pocas horas antes de salir, hasta que me di cuenta de que era una costumbre pésima, no solo porque en la maleta que se hace a última hora suelen faltar prendas importantes que hay que sustituir apuradamente con otras que no son de nuestro gusto, sino porque el pendiente de la maleta nos carcome desde una semana antes. [...]. Así que para no cargar con la angustia de la maleta empecé a prepararla con una semana de antelación, pero cerrar una maleta con tanto tiempo acarrea problemas, ya que se guardan en ellas prendas y accesorios de los que no podemos prescindir en nuestro trajín diario. Me puse entonces a comprar más ropa y accesorios de los que necesitaba. [...] Ahora, ya no preparo la maleta de acuerdo con el viaje, sino que preparé el viaje de acuerdo con la maleta que tengo lista. Cada maleta preparada me muestra tarde o temprano cuál es su destino más idóneo.

(Morábito, 2014, p. 125-127)

El presente artículo² procura socializar las conclusiones de un proceso de investigación ya finalizado enmarcado en la *Maestría en Práctica Docente* de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR-Argentina) denominado *La incidencia del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (Trayecto de Práctica) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un Instituto Superior de Profesorado de la provincia de Santa Fe*. Este se desarrolló principalmente durante los años 2019 y 2020, con algunas actividades menores realizadas a principio del año 2021.

Partimos de consignar que Argentina tiene una larga tradición en formación de profesores. Para ejercer la docencia en todos los niveles, modalidades y especialidades, excepto en la universidad, es necesario contar con el título

² Para la escritura del presente artículo se recuperaron apartados del Informe Final de la investigación.

de profesor que se obtiene cursando una carrera de formación inicial específica en alguna de las dos instituciones de nivel superior que ofrecen profesorados. En la universidad (UNR), la carrera para obtener el título de profesor comparte un tronco común con las licenciaturas, pero tiene un trayecto específico pedagógico y de práctica. Por su parte, los Institutos de Educación Superior ofrecen específicamente profesorados para todos los niveles y modalidades. La mencionada investigación se llevó a cabo en uno de estos Institutos, en la provincia de Santa Fe, Argentina, como mencionamos anteriormente, y construyó como interrogantes centrales algunos de los que compartimos a continuación: ¿qué tipo de conocimiento profesional se transmite/construye en el campo de la formación en la práctica?, ¿qué características tiene el conocimiento profesional que se transmite/construye en el campo de la práctica?, ¿cómo está organizado el campo de la práctica en el diseño curricular?, ¿qué particularidades adquiere en el Instituto elegido?

Para comunicar aquellos aspectos significativos del proceso investigativo, es que presentamos tres premisas de sentido que, al mismo tiempo, organizarán el escrito. En primer lugar, la certeza de que hay un riguroso marco conceptual y teórico construido sobre el campo de la práctica. En segundo lugar, la confianza (y la evidencia) de que muchos de los aportes de ese campo conceptual se han plasmado en la normativa que a nivel nacional se ha aprobado en el último tiempo en Argentina y, principalmente, en los diseños curriculares a nivel provincial (en este caso particular, en la provincia de Santa Fe mediante Decreto N° 528 de 2009). Y, por último, la convicción de que es necesario estudiar el campo de la práctica desde la singularidad de la experiencia para indagar en cómo se materializan estos nuevos marcos conceptuales, normativos y curriculares en la cotidianeidad. Sobre estos aspectos avanzaremos en los próximos apartados.

Proximidades teóricas del campo de la práctica

Como manifestamos, en este último tiempo el campo de la práctica ha sido muy prolífero en cuanto a aportes teóricos para repensar la formación docente inicial (en adelante, FDI) y el objeto de estudio que nos convoca. Asimismo, la pregunta por cómo este se configura, fue una inquietud central que muchos³ autores, como González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011), Marcelo, (1995), Montero (2001) o Schön (1987), entre otros, han abordado. En Argentina, se destacan principalmente los escritos de Edelstein (2013), Davini (2015), Diker y Terigi (1997) o Sanjurjo (2002, 2009) que aportan a la temática desde análisis situados. Y si bien hay estudios posteriores y más actuales, los denominados estudios clásicos no han perdido vigencia al momento de reflexionar sobre el campo de la práctica. Es por este motivo, que en este apartado nos dedicaremos a realizar una síntesis de los principales trabajos y cómo estos se entraman para constituir el marco conceptual que operó como referente del mencionado proceso de investigación.

En primer lugar, es preciso definir qué entendemos por FDI. Es sabido que el ejercicio de la docencia demanda el aprendizaje de una serie de conocimientos y saberes específicos (en tanto se define como *profesión*) y estos no pueden (al menos desde donde nos posicionamos) ser aprendidos por *imitación*, como se consideró durante mucho tiempo. En consecuencia, la FDI es entendida como la instancia que habilita para el trabajo docente mediante la titulación (Torres Santomé, 1995) y, como tal, exige determinados *requerimientos epistémicos* (Jackson, 2002). Sin embargo, su importancia ha sido puesta en duda y se cuestiona si es *una empresa de bajo impacto*, es decir, una experiencia que no tiene incidencia real en el proceso

³ Si bien utilizamos el género masculino en nuestro artículo para facilitar la lectura, destacamos que estamos a favor de las luchas por la igualdad de género(s) y reconocemos que eso incluye, también, resignificar el lenguaje y cómo lo usamos.

de socialización de los futuros docentes. Probablemente, este cuestionamiento encuentre sus fundamentos en los enfoques que han predominado en la FDI, muchos de ellos centrados en el *aprendizaje mecanicista, aplicacionista, y/o de corte tradicional y positivista*. No obstante, mucha agua ha pasado bajo el puente y es preciso que reconozcamos que estas críticas han sido contempladas y revisadas dando lugar, tanto por medio de investigaciones como a través de las prácticas cotidianas, a otros enfoques que priorizan el aprendizaje de los saberes de manera *situada, contextualizada y crítica*.

Al referirnos a la FDI emerge como pregunta central qué conocimientos, qué *esquemas teóricos y prácticos* prevalecen y cómo estos se construyen. Una de las encerronas más comunes en este campo es definir qué entendemos por *conocimiento*. Marcelo (1995) expresa que utiliza esta categoría para referirse “no solo a los ámbitos de saber pedagógico (conocimientos teóricos y conceptuales), sino también de saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza), así como de saber por qué (justificación de la práctica)” (p. 37). Sin duda, hay saberes propios y específicos de la profesión. Pero, ¿cuáles son y cómo se aprenden? Este es un interrogante que ha preocupado a quienes estudian y proyectan políticas de formación docente, a quienes deciden el *currículum*⁴ del profesorado y a los docentes que cotidianamente se desempeñan en espacios de las carreras de grado de formación de profesores. Montero (2001) es quien se ha encargado de manera precisa y rigurosa de sintetizar los aportes teóricos de diversos estudios que tienen como objetivo principal “incidir en esa mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en facilitar alguna explicación respecto a su adquisición y contribuir así a repensar la función docente y la formación del profesorado” (p. 135).

⁴ La noción de *currículum* está tomada del latín y por este motivo no lleva tilde (Terigi, 2004).

Por un lado, encontramos el conocimiento *teórico/formal*. Este es concebido como aquel que es apropiado durante el *trayecto* por el *trayecto* de formación inicial en que se obtendrá el título de profesor y es proveniente de las investigaciones y aportes teóricos. Ya expresamos que la FDI tiene como intención construir saberes eruditos y que corresponden, casi exclusivamente, al ámbito académico. Empero, y con la intención de superar la legitimidad casi exclusiva del conocimiento académico al interior del curriculum, autores e investigaciones vinculadas con la perspectiva del profesional reflexivo como Schön (1987), Conelly y Clandinin (1985, citado en González Sanmamed, 1995) o Montero (2001), comenzaron a reivindicar el *saber práctico, experiencial, situado o tácito* (denominado así en los diferentes programas). La FDI ha oscilado a lo largo del tiempo, y aún lo hace, entre estos dos tipos de conocimientos. Como expresamos, diferentes tradiciones priorizaron distintos tipos de saberes en función del perfil docente, aunque el conocimiento formal ha estado históricamente legitimado.

En consonancia con estos debates es preciso recuperar otra categoría, la de *conocimiento didáctico del contenido*. Es Shulman (2001) quien lo define como uno de los pilares base de la profesión a partir de pensar el interrogante de qué saberes son esenciales para la enseñanza. Es definido como la amalgama entre materia y pedagogía “por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza” (p. 175).

Por otro lado, y con un fundamento puramente analítico, reconocemos como otros tipos de conocimiento profesionales de los docentes a los siguientes:

- Conocimiento de la técnica, del contenido, de la situación y del contexto, de los estudiantes (Yinger, 1986, citado en Marcelo, 1995).

- Conocimiento de sí mismo, de la materia, de los alumnos, del currículum y de los métodos de enseñanza (Calderhead, 1988, citado en Montero, 2001).
- Conocimiento del contenido, conocimiento de los alumnos y el aprendizaje, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento del contexto, conocimiento de sí mismo (Grossman, 1994, citado en Montero, 2001).

Ahora... ¿Cómo se construyen estos conocimientos? ¿Cuál es el lugar del *campo de la práctica* como trayecto de la FDI en esa construcción? El aprendizaje *in situ* de la profesión en los futuros escenarios de trabajo fue, y todavía es, el puente por excelencia para intentar dilucidar este vínculo. Schön (1987) considera que la inmersión en el campo profesional “[...] es una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica [...]” (p. 19) y que enfrenta al estudiante a una serie de tareas fundamentales como evaluar la práctica competente, crear una imagen de ella, aprender una serie de supuestos implícitos, entre otras cosas. Si bien esta inserción ha sido denominada de diversas maneras, tales como *prácticas profesionalizantes* o *practicum*, en este escrito decidimos referirnos al *campo de formación en la práctica profesional* (en adelante, CFPP) en consonancia con el marco normativo y curricular analizado. Recurrimos a esta categoría para vehicular aquellas experiencias que se presentan, habitualmente, como una secuencia formativa o trayecto al interior del currículum prescripto y que implican una aproximación *in situ* a las prácticas docentes. Dispusimos, además, utilizar la noción de *campo* (Bourdieu, 2000) para visibilizar aquellos saberes que se construyeron (o construyen) y circulan en relación a las prácticas, además de los discursos y representaciones fundados en relación a estos. Principalmente, interesa evidenciar este campo como propio de la FDI y desmitificar que, por constituirse como secuencia o trayecto, sea ordenado o de desarrollo monolítico. Por el contrario, los estudiantes se socializan en situaciones de práctica, en el marco de relaciones de poder y

saber y se constituyen subjetividades que inciden en la identidad del futuro docente.

No obstante, la inserción de los estudiantes en las instituciones no ha sido una premisa de fácil aceptación: las críticas han versado, principalmente, sobre si es un componente a considerar en la formación o si es perjudicial al socializar a los estudiantes en culturas que son fuertemente conservadoras. Independientemente de esta diversidad de posiciones, no dudamos de que la formación en las prácticas supone entramar conocimientos que hasta el momento se encontraban desarticulados y desorganizados y esto es posible cuando el estudiante se encuentra en situación de práctica y se le ofrece la posibilidad sistemática de analizarla socializadamente: solo así se puede pasar del conocimiento de la enseñanza al conocimiento para la enseñanza.

El currículum para el Profesorado y las concepciones subyacentes sobre la práctica

Una vez explicitados los referentes teóricos que oficiaron de anclaje para el proceso investigativo, estamos en condiciones de preguntarnos cómo estos marcos conceptuales se han traducido en el currículum de la FDI en Argentina. Para este análisis, recuperamos principalmente dos documentos que, entendemos, son clave para evidenciar las concepciones subyacentes sobre el campo de la práctica: por un lado, la Resolución N° 24 de 2007 del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵ el diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe aprobado mediante Decreto N° 528 de 2009.

A partir del año 2003, se inauguró en Argentina un ciclo que algunos historiadores han denominado *nuevo signo* posterior a la crisis institucional, económica y política de 2001 (Feldfeber y Gluz, 2012). Si bien aún

⁵ Mediante la LEN N° 26.206 se creó el Consejo Federal de Educación (artículo N° 116), el organismo encargado de proyectar política educativa a nivel nacional en acuerdo con las jurisdicciones.

continuaron existiendo resabios de la anterior política propia de la década del 90⁶, reconocemos un renovado interés por recuperar la centralidad del Estado y esto último se plasmó en materia educativa. Se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) como parte de un corpus normativo más amplio que incluyó, entre otras, a la Ley de Educación Técnica N° 26.058, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.

La LEN N° 26.206 creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) cuya intención principal fue (y es) el fortalecimiento del sistema formador y se reeditó la discusión por los por los saberes necesarios para el ejercicio de la profesión en un país fuertemente desigual. Una de las propuestas de la nueva normativa fue construir ciertas orientaciones generales que avalasen una base común. Mediante la Resolución del CFE N° 24 de 2007 se aprobaron los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Dicha Resolución estableció la necesidad de revisar la estructura curricular de la FDI y homologarla para cuatro años de duración, entre otros aspectos.

La necesidad de orientar la FDI se sostuvo en la premisa de que esta es altamente significativa y se la concibió desde las nociones de *profesionalización y autonomía*, categorías que están presentes a lo largo de todo el documento como finalidades de este proceso. En consonancia con esto, la *docencia* fue entendida como un *trabajo profesional* que se centra en la *práctica de enseñanza* y que demanda determinados *requerimientos epistémicos* (Jackson, 2002), entre los cuales se encuentra como prioritario el *proceso de reflexión*. Asimismo, este documento explicita la necesidad de incluir lecturas de las *condiciones sociopolíticas* y comprensión de la *cultura*,

⁶ La década del 90 en Argentina estuvo caracterizada por la implementación de un proyecto neo-liberal que se singularizó por el achicamiento de la educación y un fuerte ajuste en las políticas de formación docente.

hecho que pone de manifiesto la cercanía a ciertos supuestos de tinte *críticos* dentro de los enfoques de la FDI.

Otros *requerimientos epistémicos* que se proponen (pero no menores) en la Resolución del CFE N° 24 de 2007 refieren a la contextualización de las situaciones de enseñanza y en determinada institución (conocimiento del contexto), el trabajo desde una perspectiva democrática y el docente como garante (junto a otros actores) del derecho a la educación (conocimiento de los fines de la enseñanza), autonomía y responsabilidad profesional en la toma de decisiones, conocimiento de las formas apropiadas para la transmisión según los estudiantes y el contexto, reflexividad en la enseñanza.

Asimismo, la Resolución N° 24 de 2007 del CFE establece la duración de la formación inicial que, ya expresamos, pasa a ser de cuatro años, pero en este caso se especifica la cantidad de horas que corresponden a un total de 2.600. En este marco, se definen criterios de selección, organización y secuenciación de los conocimientos considerados esenciales. Los nuevos lineamientos curriculares establecen tres *campos de formación* para el curriculum del profesorado que corresponden a los distintos campos de conocimiento y las agrupaciones que se realizan: el *campo de la formación general* (destinado a la formación humanística), el *campo de la formación específica* (según nivel, modalidad o especialidad) y el *campo de la formación en la práctica profesional* (o CFPP, como expresamos). Es este último el que nos interesa y que queda definido como el campo de “aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (Resolución CFE N° 24, 2007, p. 11).

Un punto interesante a considerar es la sugerencia respecto a la distribución de estos campos de conocimiento y, por lo tanto, el *valor posicional* o *jerarquía* en el curriculum (Cox y Gisling, 1990). De este modo, se sugiere que la formación general ocupe entre el 25 % y el 35 %, la formación específica

entre el 50 % y el 60 % y el CFPP, entre un 15 % y 25 % de la carga horaria total. Puede observarse cómo hay una preponderancia de la formación específica que se sugiere corresponda a la mitad o más de la carga horaria, quedando la carga horaria restante repartida entre los dos campos remanentes.

Por otro lado, se pretende que la noción de la formación que ubica a la práctica al final de trayecto (concepción *aplicativa*) quede superada y se entienda que el CFPP debe operar, según las indicaciones de la normativa marco, como *eje vertebrador* del proceso de profesionalización. Esta postura, asociada a una *racionalidad práctica* con tintes *críticos*, supone establecer nuevas relaciones con las escuelas asociadas⁷ y los docentes que comienzan a ocupar un lugar central en la construcción de un proyecto de formación común. El vínculo no se remite únicamente al momento de asistencia de los estudiantes a las escuelas del nivel para el que se están formando, sino que se pretende constituir “sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados” (p. 18).

Como mencionan Morelli e Iturbe (2018), aprobado el mencionado corpus normativo se comienza el proceso de “actualización curricular de la formación docente inicial [...] para que las propuestas jurisdiccionales sean aprobadas y los títulos de cada carrera docente obtengan la ‘validez nacional’, requerida por el federalismo” (p. 48). En este marco, se aprueba el Decreto N° 528 de 2009 en la provincia de Santa Fe como respuesta a la demanda de revisión de los diseños curriculares propuesta por la LEN N° 26.206.

⁷ Se trata de las escuelas que, articuladas con las instituciones de formación inicial, posibilitan la inserción en el campo de los estudiantes en formación.

Luego de muchas discusiones y de un intento por sostener la participación al interior del cambio curricular, en el año 2009 se presentó la versión final del nuevo diseño curricular para la provincia de Santa Fe para el Profesorado de Educación Primaria. En términos generales, nos encontramos con un diseño curricular que se orienta desde el *paradigma de la complejidad*, en tanto considera *obsoletos* los demás paradigmas. Los *fundamentos epistemológicos* que lo cimientan toman como base explícita los aportes de Morin (2002) y se posicionan desde una *racionalidad crítica* con una evidente intención de transformación social.

En relación a la FDI, este diseño curricular entiende, a partir de recuperar autores clásicos de este campo como Ferry (1997), que “formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que -como mediación- ayude a formarse como maestro o profesor” (p. 11). Asimismo, se concibe al docente como un *intelectual transformativo* y se intenta superar aquella postura que lo presenta como *operario* que *ejecuta* proyectos en consonancia con el marco normativo que se presenta a nivel nacional. Se hace hincapié en el conocimiento como aspecto central de la profesión y se entiende a la *experiencia* como *praxis, reflexión y acción*, como “dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Decreto N° 528, 2009, p. 11). Son justamente estos aspectos los que se pretende que los estudiantes construyan como *habitus profesional* y se priorizan como conocimientos a enseñar.

Como expresamos, el corpus normativo a nivel nacional menciona y distribuye la carga horaria para cada uno de los campos de la formación. En el caso del nuevo diseño curricular, el porcentaje asignado al CFPP corresponde a 22 % con un total de 619 horas reloj, mientras que los campos de la formación específica y de la formación general ocupan la carga horaria restante (51 % y 27 % respectivamente). Asimismo, se incorporan algunas

novedades en relación al campo de la práctica. En primer lugar, se costea mayor carga horaria para los docentes de los espacios curriculares de la práctica y se recupera un reclamo histórico que es el de tener horas pagas a disposición para tareas tales como la observación⁸.

El CFPP se propone como instancia privilegiada para *reflexionar* y “confrontar teoría-práctica y [...] socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere” (Decreto N° 528, 2009, p. 41). Se proyecta superar, además, aquella posición *inmersionista* que entiende que la práctica se experimenta solo por *inserción* y se propone al Trayecto de Práctica como articulador de los demás campos de la formación, al tiempo que se pretende se aborden contenidos propios y específicos para intervenir en procesos concretos de enseñanza. Emergen las *instituciones asociadas* y los *docentes coformadores*⁹ como actores centrales para articular la formación teórica y la instancia práctica y como ambientes de formación y aprendizaje de los saberes necesarios para el desempeño docente.

En consonancia con los supuestos que fundamentan el mencionado *Trayecto de Práctica*, se presentan cuatro talleres articulados entre sí, distribuidos de primero a cuarto año, que se espera garanticen, como se expresó con anterioridad, la inserción paulatina y graduada de los estudiantes en las escuelas asociadas. Se propone que estos espacios curriculares oficien como *eje vertebrador* de la formación, que propongan experiencias en contextos variados, tanto escolares como socio-comunitarios y el abordaje progresivo

⁸ En los Talleres de Práctica I y II las horas presupuestadas son las que pertenecen al dictado de clases: 3 y 4 horas respectivamente. En el caso de los Talleres de Práctica III y IV, el costeo de horas se realiza de la siguiente manera: 4 horas para el dictado de clases y 4 horas para el trabajo de observación y con las escuelas asociadas: 4 horas de clases y 5 horas para el trabajo de Residencia, respectivamente. Únicamente en los profesorados de Nivel Inicial (Decreto N° 529 de 2009) y Nivel Primario (Decreto N° 528 de 2009) se presupuestaron horas de esta manera. Los nuevos diseños curriculares aprobados en la provincia de Santa Fe a partir del año 2015 no contemplan esta situación.

⁹Entendemos por docente coformador a quien asume la tarea de acompañar al estudiante residente en la experiencia de práctica al interior de las escuelas asociadas.

de instrumentos de investigación. Se reconoce el trabajo en pareja pedagógica¹⁰ de los docentes en los Talleres de Práctica III y IV y se incorporan en los Talleres de Práctica II y III *seminarios* de abordaje de temáticas específicas a ser desarrolladas por los docentes a cargo del espacio. De esta manera, conforman el CFPP los siguientes espacios formativos:

- Primer Año: Taller de Práctica I. Análisis reflexivo de la propia construcción subjetiva en relación a la carrera. Abordaje de la conformación histórica de la profesión. Abordaje de instrumentos de lectura y análisis de las prácticas. 32 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.
- Segundo Año: Taller de Práctica II. Inserción en experiencias socio-comunitarias y en instituciones escolares. Profundización en instrumentos que comenzaron a abordarse en el Taller de Práctica I. Trabajo con la observación de situaciones áulicas y materiales curriculares. Incorporación del Seminario *Lo Grupal y los Grupos en el aprendizaje*. 64 horas a cumplimentar en las instituciones asociadas.
- Tercer Año: Taller de Práctica III. Abordaje intensivo de la enseñanza en el aula enmarcada en el contexto, tanto institucional como socio-político. Inserción en distintos ciclos del nivel primario con el desarrollo de clases y asumiendo las tareas que ello supone. Incorporación del Seminario *Las Instituciones Educativas*. 96 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.
- Cuarto Año: Taller de Práctica IV. Experiencia de práctica intensiva por un período de tiempo prolongado: Residencia Pedagógica. Trabajo de manera paralela con el espacio curricular de *Ateneo* de las áreas del

¹⁰ La pareja pedagógica está constituida por un docente del área de las Ciencias de la Educación y uno de la especialidad, nivel o modalidad. El primero es denominado en la normativa como generalista y el segundo como especialista.

campo de la formación específica. 256 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.

Abordaje Metodológico: Relato del proceso de investigación

Hasta el momento, nos propusimos profundizar en el marco conceptual disponible sobre la práctica y la construcción del conocimiento profesional como objeto de estudio y cómo este se ha vehiculado en el nuevo marco normativo y curricular sancionado en este último tiempo en Argentina. Con estos dos apartados como andamios, nos dedicaremos ahora a reflexionar sobre el proceso de investigación mencionado inicialmente.

Como manifestamos, creemos firmemente que el campo de la práctica y la construcción de conocimiento profesional deben ser estudiados desde la cotidianidad. Acaso, ¿es posible generalizar sobre una construcción que es tan personal, tan subjetiva? No obstante, ¿cuán significativo puede ser un proceso de investigación si no es posible extraer alguna conclusión con pretensión de universalidad? Esta ha sido la tensión que nos ha interpelado a lo largo del mencionado proceso y, más que pretender su resolución, asumimos que es propio de toda investigación presentar contradicciones, matices, aspectos pendientes.

Entonces, y porque nos posicionamos desde la potencia de lo singular, es que decidimos asumir el proceso investigativo desde la lógica cualitativa. ¿Qué mejor manera de intentar indagar cómo incide el CFPP en la construcción del conocimiento profesional que preguntándoles a sus protagonistas, docentes y estudiantes? Es por este motivo que definimos también trabajar desde la lógica del *estudio de caso* (Stake, 1999) y priorizar acercarnos al objeto de estudio en su complejidad por sobre la posibilidad de establecer generalizaciones.

En consonancia con las afirmaciones anteriores, en la mencionada investigación se configura como *caso único* el *campo de la formación en la práctica profesional*, es decir, el trayecto por la práctica de un Instituto seleccionado de la provincia de Santa Fe. Dicho Instituto tiene ocho profesorado en su oferta académica: Inicial, Primaria, Matemática, Biología, Lengua y Literatura, Historia, Economía y Ciencias de la Administración, además de algunas Tecnicaturas, por lo que es transitado por un estudiantado heterogéneo en cuanto a sus elecciones académicas, edad y lugares de procedencia (ciudades y pueblos de la zona). Asimismo, definimos focalizar en el Profesorado de Educación Primaria, más específicamente, en estudiantes y docentes que se encuentran atravesando el CFPP. Si bien el campo de la práctica, aunque menos precisado, estaba ya presente en los diseños curriculares desde la década de los 90, es a partir del año 2009 que el campo de la formación en la práctica es incorporado en el diseño curricular (Decreto N° 528 de 2009) con las actuales características, luego de debates y muchas discusiones académicas sobre la necesidad de repensar la formación, en especial, la cuestión de la práctica docente, como ya manifestamos. Para indagar en estos aspectos, realizamos el proceso de recolección de la información con estudiantes que se encontraban cursando cualquiera de los espacios de la práctica, egresados y docentes del CFPP. Utilizamos para esta tarea el *cuestionario*, el *análisis de documentos* y la *entrevista* como instrumentos que nos permitieron acercarnos a la información¹¹.

¹¹ Se entrevistó a 32 estudiantes y a 5 docentes de los espacios de la práctica aproximadamente. En el caso de los cuestionarios, estos fueron respondidos por 66 estudiantes y egresados. Asimismo, y para la recolección de la información, se estudió especialmente el diseño curricular de la provincia de Santa Fe 528 de 2009 para el Profesorado de Educación Primaria y la Resolución del CFE 24 de 2007. También se recolectaron dos narrativas de estudiantes del Taller de Práctica IV y se analizó la planificación de la docente generalista del Taller de Práctica IV. Todos estos instrumentos fueron distribuidos para dar respuesta a diferentes interrogantes del proceso de investigación y están disponibles para su revisión en el Informe Final de Tesis.

Paralelamente a la recolección de la información se emprendió la tarea de análisis. Para ello, se partió de la premisa que el análisis (de material empírico) se define como un proceso artesanal de articulación entre *teoría* y *práctica*, en tanto se entiende que ambas están mutuamente imbricadas. Se esperó así, que la lectura de situaciones concretas desde los aportes teóricos, *echase luz* sobre la acción al tiempo que la acción y la reflexión sobre la práctica permitieran superar ciertas encerronas que la teoría, por sí misma, no puede superar. Se partió de la noción de que no hay fórmulas preestablecidas, especialmente en el campo de la investigación cualitativa, solo orientaciones generales (Valles, 1999). Por este motivo, nos posicionamos desde dos ideas principales: primero, y como ya expresamos, que la tarea de análisis es un proceso de *artesanía intelectual* y *creativo* (Valles, 1999) y, por otro lado, que es posible construir un *procedimiento metódico* (o varios) que acompañe(n) el proceso de interpretación. Paulatinamente, nos fuimos acercando a la necesidad de introducir alguna estrategia de análisis más sistemática y acorde a la segunda idea que enunciamos, incorporamos como estrategia metodológica *auxiliar* al *análisis del contenido* (Bardin, 1986) o *análisis del texto* (Peräkylä, 2015) tanto para los textos escritos que recuperamos como para la interpretación metódica de las entrevistas y los cuestionarios.

Conclusiones: Algunas reflexiones finales sobre el proceso de investigación

Compartiremos en este apartado algunas conclusiones que, esperamos, sean de interés para el lector y habiliten discusiones sobre los espacios de la práctica y su significatividad. Para esto, recuperaremos la organización inicial de este artículo y propondremos tres momentos: por un lado, el marco teórico será entramado con la información recuperada para esta investigación, lo mismo sucederá con el marco normativo y curricular

analizado. Por último, compartiremos algunas reflexiones, en clave de proceso autoetnográfico, sobre la investigación emprendida.

Un primer aspecto sobre el que nos detendremos corresponde al conocimiento profesional que se transmite y/o construye en el CFPP. En nuestro caso, decidimos delimitar la categoría de conocimiento profesional desde tres nociones, incluso a sabiendas de las múltiples clasificaciones que se realizaron al respecto: conocimiento teórico, conocimiento práctico (y la relación entre estos dos) y conocimiento didáctico del contenido. Compartimos a continuación una síntesis de las ideas principales.

En la mayoría de los casos, el conocimiento formal aparece vinculado al trabajo sobre materiales bibliográficos y autores y se relaciona directamente con el proceso de alfabetización académica propio del nivel superior: cómo acercarse a la lógica de los campos disciplinares. Este trabajo con el conocimiento teórico se consigna como estado deseable de la profesión, tanto en docentes como en el marco normativo y curricular, aunque en ciertos momentos los estudiantes dudan de su *utilidad*: en algunos casos se cree que este debe ser consecuencia de la realidad y no se entiende como herramienta que permite interpelar aquello que sucede y se cuestiona también según el criterio de *actualidad*. En otros casos, se reconoce su valor para apropiarse de nuevos posicionamientos y depende de cuán significativo resulta para leer situaciones concretas de la inserción escolar. A modo de hipótesis, podemos sostener que son los talleres correspondientes a los dos primeros años donde el conocimiento teórico adquiere mayor relevancia. No obstante, esto no significa desconocer la presencia de este tipo de conocimiento en los últimos años (o suponer que el conocimiento práctico solo se ubicaría en tercero y cuarto, nada más alejado de nuestra visión), sino reflexionar acerca de cómo se redefine en función de la experiencia que significa asumir las tareas docentes en toda su magnitud, específicamente, en la práctica pedagógica. Es, justamente, el tramo que corresponde a tercer

y cuarto año el momento donde, según los estudiantes, se *aplica* lo estudiado, donde se ponen en jaque las nociones asumidas y donde se acercan a conocimientos no aprendidos durante la formación, como el uso de la voz o el manejo del grupo.

Si bien el conocimiento práctico no se dirige únicamente en la inserción en las escuelas asociadas, la observación y la experiencia de práctica realizadas desde primero a cuarto son fundamentales, siempre y cuando haya un trabajo previo y posterior de reflexión, de acercamiento, de relectura de lo sucedido y vivido: análisis de documentos, entrevistas con los docentes, construcción de manera colectiva de pautas de observación, entre otras tareas. Es este acercamiento el que permite entramar conocimiento teórico y conocimiento práctico, le da sentido al primero y, en el mejor de los casos, permite resignificarlo; sin embargo, por momentos, el conocimiento formal resulta insuficiente como medio de orientación para intervenir en situaciones concretas. Asimismo, para los estudiantes, la aproximación del último tramo no deja de ser lejana al futuro docente: no se acercarían, por ejemplo, a tareas como la elaboración de registros, aspectos más bien administrativos, pero que forman parte del trabajo de un docente de nivel primario.

En relación al conocimiento didáctico del contenido, se entiende que este hace mención tanto a la construcción de propuestas de enseñanza en su dimensión más bien técnica, como a la construcción de representaciones didácticas accesibles para los estudiantes del nivel primario. En relación al primer punto, se demanda por parte de los estudiantes saber cómo está elaborada la planificación, cómo se redacta, cuáles son los componentes. Si bien en algunos casos nos consta que esto es abordado, incluso cuando no es explícitamente un contenido del trayecto de práctica o el más importante según el diseño curricular, no es reconocido por los estudiantes que solicitan, en la mayoría de los casos, un modelo, tal como mencionan. En relación al

segundo punto, sucede que los estudiantes manifiestan no acercarse a conocimientos sobre la cuestión didáctica de aquellos contenidos que deben abordar en la inserción en las escuelas asociadas. Reconocen que el contenido debe *sufrir* modificaciones, pero expresan no saber cómo y deben buscar en otros medios. En aquellos casos en que sí acceden a estos contenidos, se reconoce a la docente especialista del Taller de Práctica IV como quien acerca la variedad de materiales. Llegados a este punto, es preciso realizar dos aclaraciones: por un lado, estas demandas no recaen exclusivamente sobre el CFPP, sino también (y especialmente), en los espacios curriculares correspondientes a las didácticas. Además, los estudiantes no reconocen que el conocimiento didáctico es también teórico y se pide, en la mayoría de los casos, orientaciones para la acción, la parte más bien normativa y práctica del campo didáctico.

Por otro lado, en el transcurso de la investigación se hizo evidente que el CFPP construye y transmite un tipo de conocimiento particular que denominamos *de tipo metodológico* y que se menciona en el diseño curricular. Hay reiteradas referencias a contenidos propios del trayecto de práctica como la observación o la lectura y análisis de las prácticas y se coincide en la etnografía como forma de aproximación y lectura de la instancia de acercamiento. En este marco, la reflexión emerge como fundamental para entamar conocimiento teórico y práctico, por ejemplo, en algunas escrituras propias como la biografía escolar, la narrativa o el ensayo.

En relación al marco curricular y normativo, podemos afirmar que este coincide en pensar la concepción de práctica desde una perspectiva alejada a la lógica aplicacionista, hace especial énfasis en nociones como la de *profesionalización* y *desarrollo profesional* y pondera, ante todo, el trabajo intelectual del docente. Incluso, y cuando hay una esperable preponderancia del campo de formación específico, se confía en que el CFPP acompañe, de manera progresiva y paulatina, el acercamiento de los estudiantes a las

escuelas asociadas. Estas últimas ya no son instituciones de paso y aplicación de la teoría, sino que, por el contrario, se convierten en protagonistas del proceso de formación con sus intervenciones.

En general, en el Instituto seleccionado, el trabajo pedagógico se enmarca en estas nuevas concepciones: hay acuerdos, se reivindican los saberes de los docentes coformadores y hay una constante intención de los docentes de la práctica de sostener un vínculo cuidado *por los estudiantes que vendrán*. No obstante, y más allá de este intento, aún perduran ciertas dificultades respecto a cuál es la tarea de los distintos actores que intervienen y que, si bien están expresadas en el marco normativo y curricular, adquieren matices particulares en la cotidianeidad.

En general, los espacios de la práctica son bien valorados por los estudiantes: se destaca la modalidad de taller y de construcción compartida. Asimismo, en sus palabras, acercan al futuro trabajo docente, experiencia que se anhela. Paulatinamente se insertan en los espacios institucionales y esto sucede de manera graduada: la dimensión del trabajo docente e institucional en primer año, el acercamiento al aula y a otros espacios denominados socio-comunitarios en segundo, la primera experiencia de inserción en tercer año, llegando a la Residencia en cuarto año. Es en tercero y cuarto año que los estudiantes asumen específicamente las tareas correspondientes al ser docente desde todas las dimensiones que ello supone: administrativa, comunitaria, pedagógica, entre otras.

Hay dos situaciones que es preciso mencionar. Por un lado, lo que sucede en segundo y tercer año con la presencia de dos seminarios específicos dentro del desarrollo del taller: *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje* y *Las instituciones educativas*, respectivamente. Estos son escasamente reconocidos por los estudiantes y en el caso de los docentes, se manifiesta la dificultad en su abordaje al no contar con el tiempo suficiente para, por ejemplo, construir el trabajo en la modalidad seminario. Otra situación

corresponde al Ateneo, un espacio que se espera acompañe el desarrollo del Taller de Práctica IV desde cada una de las disciplinas específicas desarrolladas en el nivel primero y, también, en un trabajo interdisciplinario. Se observa que en la mayoría de los casos la actividad queda supeditada a las tareas del Taller de Práctica IV, en parte, una posible vinculación, aunque se corre el riesgo de lesionar la autonomía del Ateneo.

Posibles líneas de investigación pueden derivarse de este estudio. Por un lado, podría indagarse en la vinculación entre los campos de la formación (general, específico y de la formación en la práctica profesional). Asimismo, hay algunas preguntas del proceso de investigación que podrían profundizarse y orientar una nueva búsqueda en tanto fueron escasamente respondidas: ¿qué habilidades, valores, creencias, teorías subyacen en la práctica de enseñanza de los estudiantes?, ¿qué conocimientos emplean los estudiantes en la práctica de enseñanza? Para esto, sería conveniente focalizar en los Talleres de Práctica correspondientes a tercero y cuarto año, donde los estudiantes asumen la práctica de enseñanza en toda su complejidad. Relacionado con este tema, podría estudiarse el habitus profesional, cómo se entran las propias vivencias, lo aprendido en el profesorado y en la práctica en la configuración de la (siempre cambiante) identidad docente.

Por último, podemos dedicar algunas palabras a dilucidar ciertas reflexiones, en clave de nudos problemáticos, sobre la investigación emprendida. Por un lado, y aunque ya sabido, muchas otras lecturas podrían hacerse del material de campo recolectado. La que elegimos, la que construimos, da cuenta de una mirada particular. Asimismo, ponderamos a lo largo del proceso la comprensión de las situaciones singulares, tal vez en detrimento de la posibilidad de realizar afirmaciones con carácter general. Si bien en un primer momento reconocer esto nos inquietó, entendemos también que es propio del proceso que decidimos asumir: desde la lógica cualitativa. No

obstante, esperamos que lo que aquí presentamos resulte significativo para construir otras lecturas, otras formas de transitar el campo de la práctica.

A lo largo del proceso, reconocimos también dos momentos que fueron significativos: por un lado, la construcción de las preguntas de investigación, que orientaron la recolección de información y la organización de las conclusiones. Estas fueron pensadas en momentos iniciales y sufrieron transformaciones acordes a cómo se desarrollaba el proceso. Estuvieron en íntima relación con otros apartados del proyecto de investigación, por ejemplo, el estado del arte, y es por este motivo que decidimos centrar nuestra indagación en el Trayecto de Práctica en general (primero a cuarto) y no en tercero y cuarto año como inicialmente habíamos pensado, debido a la cantidad de investigaciones que focalizan en el último tramo de la práctica y porque, justamente, una de las características del diseño curricular es la inserción del campo de la práctica desde momentos iniciales.

Otro momento que resultó significativo en clave más bien individual, fue evidenciar la denominación de *prácticas de ensayo* para referirse a las prácticas correspondientes a tercero, una invención institucional sumamente arraigada, incluso en la misma investigación. Nos inquietó esta denominación desde la perspectiva teórica asumida (y por qué mencionarlas como de *ensayo*) y nos preguntamos si es que estas preparan para aquellas legitimadas como *reales*, las de Residencia. Cuestionamos esta afirmación en tanto las prácticas de tercero tienen valor en sí mismas como primera experiencia de acercamiento a asumir el trabajo docente en toda su complejidad, pero, en última instancia, este *descubrimiento* puso en jaque nuestros propios supuestos asumidos.

Estas incipientes reflexiones que compartimos sobre el proceso en general y las conclusiones en particular, nos permiten vehiculizar otro nudo problemático: la implicación. Además de participar en este proceso en calidad de investigadoras, lo hicimos como parte de uno de los espacios

curriculares sobre los que indagamos, el Taller de Práctica IV. Desde otros enfoques o paradigmas, esto podría haber sido visto como una dificultad o un impedimento: ¿cómo estudiar y objetivar aquello que nos convoca como actores fundamentales? No obstante, en esta investigación sostuvimos que nada nos convoca más que nuestras propias vivencias... ¿Qué nos moviliza más que aquello que es producto de la propia experiencia? Construimos un proceso metarreflexivo sobre la investigación y trabajamos con otros actores en la vigilancia epistemológica necesaria para legitimar el proceso. En última instancia, todas las decisiones que tomamos estuvieron vehiculizadas por posicionamientos personales que pueden sintetizarse de la siguiente manera: la formación inicial sí importa; el campo de la práctica, como todo fenómeno educativo, debe ser estudiado desde la perspectiva de los actores, con la intención de comprender cómo construyen y otorgan significado a sus prácticas cotidianas, indagando cuidadosamente en las propias percepciones y en la de otros, con delicadeza sobre lo que quienes investigamos decidimos decir, o no, qué visiones del mundo legitimamos, o por el contrario, desmerecemos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Akal.
- Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la ciencia. Nueva Visión.
- Cea D'Ancona, A. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. CIDE.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- Decreto 528 de 2009 [Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe]. Por el cual se aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. 12 de marzo de 2009 (Santa Fe).
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós.

- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Clacso.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Gedisa.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Ley 26.206 de 2006 [Congreso Nacional]. Por la cual se aprueba la Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006 (Argentina). http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. EUB.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. *Homo Sapiens*.
- Morábito, F. (2014). *El idioma materno*. Sexto Piso.
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos* 22 (1), 44-52. https://www.researchgate.net/publication/325182937_Tensiones_y_traducciones_en_las_politicas_curriculares_para_la_formacion_docente_en_Argentina.
- Morin, E. (2002). *Introducción a una política del hombre*. Gedisa.
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 462-492). Gedisa.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, 25, 738-757. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.20077>
- Resolución 24 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre de 2007 (Argentina). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. *Homo Sapiens*.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-43). *Homo Sapiens*.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 163-196. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Terigi, F. (2004). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Torres Santomé, J. (1995). El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. En M. González Sanmamed, *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (pp. 15-38). PPU.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis*.

Misceláneas y experiencias

Representaciones Sociales que tienen los estudiantes próximos a egresar de la Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Odontología (UNR) acerca del futuro campo profesional¹

Social representations that students that are about to graduate have
from the Faculty of Medical Sciences and Faculty of Dentistry (UNR)
about the future professional field

Representações sociais que alunos próximos de se formarem nas
Faculdades de Ciências Médicas e Odontológicas (UNR) sobre o futuro
campo profissional

Patricia Capria²

¹En el presente artículo se utilizan extractos textuales de la Tesis “Representaciones sociales que tienen los estudiantes próximos a egresar de la Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Odontología (UNR) acerca del futuro campo profesional” elaborada por la autora para optar al título que otorga la Maestría en Educación Universitaria en la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, en 2017. Serán señalados con la referencia: Citado en Capria, 2017: número de página.

² capriafabiola@gmail.com Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

AGRADECIMIENTO a quienes, en su momento, fueron el vehículo para la concreción del trabajo escrito, Tesis, que se resume en la presente publicación.

Resumen

La actual presentación proviene de un trabajo final de Tesis para acceder al título de Magister en Educación Universitaria (UNR), en el que se indagó, desde las voces de los estudiantes próximos a egresar de las facultades de Ciencias Médicas y Odontología, UNR, cuáles eran las representaciones sociales acerca de su futuro campo profesional y la vinculación con la comunidad. A partir de supuestos iniciales que guiaron el proceso de investigación se optó por el paradigma interpretativo, de corte cualitativo, naturalista y humanista, elección que permitió la construcción de categorías por la prevalencia de datos resultantes del discurso de 150 estudiantes próximos a egresar. Su análisis e interpretación, a partir de la contrastación de similitudes y diferencias entre los distintos grupos, propició conocer las representaciones que ellos concibieron a lo largo de la formación académica en relación al futuro quehacer profesional. Se comenzó con un rastreo por los diseños curriculares y la historia de las cuatro carreras. Se confeccionó y aplicó un cuestionario anónimo y, a fin de enriquecer y/o aclarar la información de dicho instrumento, se utilizó la entrevista semiestructurada, organizándose grupos focales en forma de Talleres, en cada unidad académica.

Dentro de la dinámica de las representaciones en los discursos se expresaron identidades, pertenencia y construcción de un futuro campo profesional, se invocaron expectativas, inseguridades en relación a reconocimiento-valoración profesional, proyectaron su compromiso en el servicio social orientado hacia la búsqueda de una mejor calidad de vida con todo lo que ello implica. Asimismo, manifestaron la necesidad de actualización constante para el ejercicio responsable y ético en el abordaje del ser humano como una unidad bio-sico-social. Fue así que, a través del acto comunicativo, se intentó interpretar la internalización de valores, normas, expectativas, intereses, formas de vida y de acción, preformados socialmente, asumidos acrítica e inconscientemente en los procesos de formación profesional y en su ejercicio.

Palabras claves: representaciones sociales, acto comunicativo, estudiantes universitarios, campo profesional

Abstract

The current presentation comes from a final work of a thesis to acquire a Magister in University Education degree (UNR), which was investigated, from the voices of the students that were about to graduate from the Faculty of Medical Sciences and Dentistry, UNR, which were the social representations about their future professional field and the connection with the community. Based on the initial assumptions that guided the process of investigation, an interpretive paradigm was selected, qualitative, naturalistic and humanistic, a choice that allowed the construction of categories due to the prevalence of data resulting from the speech of 150 students close to graduation. Their analysis and interpretation, based on the contrasting of similarities and differences between the different groups, allowed us to understand the representations that they conceived throughout their academic training in relation to the future professional work. We began with a trace through curriculum designs and the history of the four majors. An anonymous questionnaire was disposed and applied and, in order to enrich and / or clarify the information of such instrument, the semi-structured interview was utilized, organizing focus groups in the form of workshops, in each academic unit.

Within the dynamic of representations in the speeches, identities, belonging and construction of a future professional field were expressed, expectations were invoked, insecurities in relation to professional recognition-valuation, they projected their compromise in the social service oriented towards the search for a better quality of life with all that it implies. Likewise, they expressed the need for constant updating for the responsible and ethical exercise in addressing the human being as a bio-psycho-social unit. Thus, through the communicative act, we attempted to interpret the internalization of values, norms, expectations, interests, ways of living and action, socially preformed, assumed uncritically and unconsciously in the professional training processes and in their exercise.

Keywords: social representations, communicative act, university students, professional field

Resumo

A apresentação atual vem de um trabalho de tese final para alcançar o título de Mestre em Educação Universitária (UNR), no qual foi investigado, a partir dos pontos de vista dos alunos prestes a se formarem nas faculdades de Ciências Médicas e Odontológicas da UNR, quais foram as representações sociais sobre seu

futuro campo profissional e a conexão com a comunidade. A partir dos pressupostos iniciais que nortearam o processo de pesquisa, optou-se pelo paradigma interpretativo, qualitativo, naturalista e humanístico, escolha que permitiu a construção de categorias devido ao predomínio de dados advindos do discurso de 150 alunos próximos à graduação. A sua análise e interpretação, a partir do contraste de semelhanças e diferenças entre os diferentes grupos, permitiu-nos conhecer as representações que conceberam ao longo da sua formação acadêmica em relação ao futuro trabalho profissional. Tudo começou com uma pesquisa através dos desenhos curriculares e da história dos quatro cursos. Foi elaborado e aplicado um questionário anônimo e, para enriquecer e/ou esclarecer as informações do referido instrumento, foi utilizada a entrevista semiestruturada, organizando-se grupos focais em forma de oficinas em cada unidade acadêmica.

Dentro da dinâmica das representações nos discursos, expressaram-se identidades, adesão e construção de um futuro campo profissional, invocaram expectativas, inseguranças em relação ao reconhecimento-valorização profissional, projetaram seu compromisso no serviço social orientado para a busca de uma melhor qualidade de vida, juntamente com tudo o que isso implica. Da mesma forma, expressaram a necessidade de atualização constante para o exercício responsável e ético na abordagem do ser humano como unidade biopsicossocial. Foi assim que, através do ato comunicativo, procurou-se interpretar a internalização de valores, normas, expectativas, interesses, modos de vida e de ação, socialmente pré-formados, assumidos acriticamente e inconscientemente nos processos de formação profissional e no seu exercício.

Palavras-chave: representações sociais, ato comunicativo, estudantes universitários, campo profissional

Introducción

En el presente artículo se desarrolla parte del contenido de un trabajo de investigación que corresponde a una Tesis para acceder a la Maestría en Educación Universitaria (UNR), de la Facultad de Humanidades y Arte, en la que se indagó acerca de las representaciones sociales de los estudiantes de Ciencias de la Salud y de Odontología sobre el futuro campo profesional. Este

trabajo de Tesis, se concibe a partir de los resultados obtenidos en una investigación anterior, en la que se quiso conocer la misma temática, pero únicamente estuvo dirigido a los estudiantes de 5° año de la Licenciatura en Fonoaudiología, quienes manifestaron que los profesionales fonoaudiólogos eran poseedores de un escaso reconocimiento social y económico, sobre todo por parte de los pares con los que comparten el claustro académico, los médicos, que les generaban sentimiento de subordinación. Fue así que, ante un nuevo propósito convocante, la formulación de una Tesis, al considerar altamente significativo lo relevado, se amplió la población en una nueva investigación que incluyó a los estudiantes de Medicina, Enfermería, una nueva cohorte de la Licenciatura en Fonoaudiología y a los estudiantes de la Facultad de Odontología próximos a recibirse.

Se procedió a interpretar las representaciones sociales que, desde la formación profesional y el currículo académico en vigencia, suponen las prácticas educativas desarrolladas en los estudiantes seleccionados para este nuevo trabajo. En este sentido, la intención fue dar relevancia estructural a las voces de los sujetos implicados, formadas por saberes técnicos y representaciones sociales que expresan imaginarios, necesidades, perspectivas que se conciben a partir de las biografías personales, de los atravesamientos institucionales, valores y normas del contexto (Capria, 2017, p.7). En consecuencia, estas representaciones evocadas pueden considerarse como la profundización del conocimiento de uno mismo y del otro, y son el producto no solo de las competencias adquiridas en el recorrido académico, sino también de aprendizajes que no se enseñan.

Se optó por el abordaje de las representaciones sociales a través de los discursos de los estudiantes, decisión que obligó a una constante búsqueda y confrontación de los datos entre las diferentes carreras. El abordaje metodológico que se realizó a partir de la interpretación de los discursos de los estudiantes, enfrentó a la diversidad, al entramado de representaciones

similares o contrapuestas compartidas por los informantes. Lo que se leyó en las respuestas, lo que se escuchó en los Talleres, en contraste con aquello que pasa inadvertido, estuvo permeado por la historia personal y por las nociones teóricas previas de todos los participantes. Fundamentalmente, este recorrido impactó en la aceptación de que el trabajo de investigación se encuentra permeado por la carga de subjetividad que conforma al ser humano, y no solo por intereses puramente científicos o académicos (Capria, 2021, p.243). Desde esta última idea, es posible entender que la interpretación que realizan diferentes sujetos ante un mismo suceso, adquiere para cada investigador una explicación diferente; en síntesis, entender en forma flexible y creativa, sin negar la propia subjetividad, en esta oportunidad, las representaciones acerca del futuro campo profesional de los estudiantes involucrados.

Objeto de estudio - Problema

La definición del objeto de estudio se realizó como una construcción histórica social, desde el paradigma interpretativo, sostén de las metodologías cualitativas, pues es pertinente para la comprensión y reflexión del problema estudiado. Los datos obtenidos permitieron conocer las representaciones que tenían los estudiantes próximos a graduarse sobre posibles dificultades a la hora de insertarse laboralmente, representaciones que se fueron elaborando en un contexto socio cultural determinado que las indujo o favoreció. Se destaca la importancia de la comunicación, que implica procesos de influencia, consenso o desacuerdo y polémica y, concurren a forjar representaciones que identifican a los individuos en grupos de pertenencia y de referencia según su ejercicio profesional.

Si bien las universidades ofrecen las competencias necesarias según la disciplina elegida para su posterior ejercicio profesional, a la vez, conceden un contenido plural de creencias, ideas, valores que colaboran en la

formación del pensamiento crítico y contribuyen a la configuración de un posicionamiento personal, de una actitud ante la realidad o lo que se percibe como realidad. Esto es, dimensión que permite a alguien significar lo que se es, tanto en lo social como en lo personal. Por consiguiente, de la delimitación del objeto de estudio emergen los siguientes interrogantes: *¿qué expectativas manifiestan los estudiantes respecto a su futuro campo laboral e inclusión en el mercado de trabajo?, ¿qué rupturas se producen entre el universo propuesto en los ámbitos universitarios y su contexto de relación cotidiano?, ¿cómo consideran que es el reconocimiento social a la profesión?* Al respecto la Universidad, como institución formadora,³ considera que las personas deben poseer atributos que no se limitan únicamente al conocimiento, sino que importan también las habilidades, actitudes, valores, comunicación, con lo que se pretende reflejar las diferentes dimensiones que intervienen en el acto de trabajar. Este enfoque en la época actual, que se caracteriza por la dinámica de los cambios, los cuales son cada vez más rápidos y más profundos afectando los sistemas de actuar, de pensar, de sentir, de interrelacionarse, de convivir y de producir de las personas y de las sociedades, plantea significados importantes en el contexto de la relación formación profesional y trabajo.

³ Según la publicación UNESCO (1980) la Universidad es considerada como la institución de educación superior que se ocupa de la formación de profesionales, a través de la docencia; elabora y produce nuevos conocimientos por medio de la investigación científica y se articula con la sociedad en la tarea de transferencia de servicios de extensión tanto científica como tecnológica. Este principio se traduce en una concepción de enseñanza que parta del análisis de las interrelaciones entre el conocimiento y todos los aspectos de la sociedad y de la cultura, y en una imagen de organización universitaria que tome como unidad de base un espacio de intervención de la sociedad sobre ella misma, de tal forma que no se separe el conocimiento de las formas de transmitirlo y de las formas en que lo utilizan la sociedad, la política y la economía.

Supuestos Iniciales de Investigación: *desnaturalizar el rol docente*

En el recorrido académico del conjunto de factores psicoeducativos, los motivacionales, relacionales y afectivos influyen en la disposición o interés para la obtención de un título, y de igual manera inciden en el futuro ejercicio profesional. En este sentido, la investigación intentó dar cuenta de los referentes a través de los cuales los estudiantes construían sus propias representaciones acerca de su vida profesional, de manera que tal información permitiera conocer expectativas y compromiso con la comunidad en el futuro ejercicio de la profesión. Las investigaciones pueden, en ocasiones, servir como punto de partida para la producción de conocimiento, surgen nuevas inquietudes y algunas certezas pueden volverse incertidumbres, configurándose así nuevos paradigmas, nuevas formas de concebir los elementos teóricos y metodológicos que constituyen un saber. La interpretación de las representaciones sociales que aparecen en el discurso espontáneo en términos de conocimiento, valores, actitudes, creencias y opiniones organizadas bajo la especie de un saber que dice algo sobre el estado de la realidad, fue fundamental para comprender las formas en que los estudiantes se acercaban al conocimiento, participaban en la institución y, a la vez, incidían en su propio proceso de aprendizaje. Las interpretaciones fueron indicadoras de comportamientos y prácticas y definieron lo aceptable e inaceptable de determinado contexto. Desde un principio, al desempeñar tarea docente y de investigación, el trabajo estuvo atravesado por supuestos respecto del problema de estudio que fue importante desnaturalizar para que no se convirtieran en guías “ocultas” de interpretación. Estos se ubican generalmente como un capital simbólico particular dentro del saber experto (Giddens, 1995) incluso el propio (citado en Capria, 2017, p. 20).

Algunos de estos supuestos, se han convertido en preguntas: ¿las representaciones, en tanto sistemas de interpretación que determinan

nuestra relación con el mundo y con los demás, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales?, ¿las representaciones compartidas por los miembros de un mismo grupo, construyen una visión consensual de la realidad?, ¿constituyen las representaciones modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal?, ¿de qué manera el contexto institucional y sus integrantes contribuyen a la generación de dichas representaciones?, ¿cuál fue la impronta que el paso por el cursado dejó en nuestros sujetos de investigación?, ¿los contenidos académicos adquiridos, las vivencias dentro de la institución subyacen a las respuestas?, ¿las currículas disciplinares impactaron de modo tal de lograr formar profesionales críticos-reflexivos, tal como se propone la finalidad de sus planes de estudio?, ¿por qué son los estudiantes tan pocas veces convocados a reflexionar sobre su propio proceso de formación?, ¿se tienen en cuenta las concepciones, valoraciones y significaciones de los estudiantes, como proceso interactivo?, ¿son problemáticas relevantes en la dimensión educativa de los estudios superiores?, ¿tenerlo en cuenta permitirá dar respuestas y encontrar soluciones que contribuyan a mejorar las condiciones y la calidad de los procesos educativos de la enseñanza de grado en las universidades públicas?

Explicitar los supuestos permite lograr una distancia entre el investigador y los sujetos de conocimiento, discriminando el grado de implicación personal y el arraigo social del conocimiento en construcción.

Antecedentes – Fundamentación Teórica

Aproximaciones al concepto de Representaciones Sociales

En la elaboración del trabajo de investigación se realizó la búsqueda pertinente de otros proyectos vinculados a la problemática abordada, tarea que concluyó en el encuentro de distintos abordajes de las representaciones

sociales en diferentes instituciones. La línea de investigación por la que se ha optado reconoce a las representaciones sociales en torno al futuro campo profesional como categoría relevante, decisión sustentada en lo teórico bajo la guía de autores como Moscovici, Jodelet, Farr, desde la Psicología Social. Sin embargo, dada la complejidad de este concepto central y teniendo en cuenta la relevancia de la perspectiva innovadora de Moscovici al articular lo social y lo individual, se incluyeron autores —que serán vistos a lo largo del desarrollo del artículo— con perspectivas teóricas que complementaron su definición para su posterior interpretación.

El modelo de las representaciones sociales de Moscovici (1986) ha generado una de las vertientes modernas de investigación psicosocial y todavía puja por convertirse en una tradición de investigación. La propuesta de Moscovici permite el diálogo permanente con las disciplinas de interpretación de la vida cotidiana y del sentido común de la cultura urbana. Fue en 1961 que este autor introdujo el término de *“representación social”*, definiéndolo como:

Sistemas cognitivos con un lenguaje y una lógica propios [...] no son simples opiniones de imágenes o actitudes, sino teorías o ramas de conocimiento del mundo material y social para dominarlo y, en segundo lugar, facilitan la comunicación que tiene lugar entre los miembros de una comunidad al darles un código para la interacción social y un código para señalar y clasificar sin ambigüedad los diferentes aspectos de su mundo y de su historia grupal. (Moscovici, 1979, citado en Capria, 2017, p. 25).

Según Moscovici (1984), las personas interactúan con el mundo físico y social a través de una serie de representaciones sociales, que serían esquemas o conceptos socialmente generados y compartidos, que constituirían un conocimiento ingenuo o de sentido común y serían algo así como el *“sentido común social”*. Jodelet (1984), señala, las representaciones conciernen a la manera como las personas, sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas del entorno próximo o lejano, designan al saber de sentido común, que tiene como

objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, educación y la comunicación social. (Capria, 2017, p. 26).

Estas representaciones sociales, generadoras de discursos y de creación de imágenes, trascienden el proceso de enseñanza y aprendizaje, están cargadas de simbolismos, de fragmentos de teorías implícitas o explícitas, de afectos y emociones respecto al futuro campo profesional ligado a circunstancias particulares y sociales, sitúan el espacio de relación que se establece entre los futuros egresados y la comunidad a la cual le brindarán sus servicios. Esta concepción está implícita en los estudiantes y se constituye en una problemática compleja que atraviesa lo social, lo cultural, lo político, en general y, a las propias instituciones académicas, en particular. En este sentido, la génesis de diversas representaciones que los sujetos elaboran nos indica —parafraseando a Castoriadis (1988)— que la identidad social no es otra cosa que un sistema de interpretación, pues todo grupo social, al crear formas de organización y explicación de lo real, elabora también estrategias mediante las cuales se definen las ubicaciones de los actores sociales. (Capria, 2017, p. 9).

A tal fin, se recuperan, a través de los discursos, las representaciones que los informantes elegidos expusieron acerca de su futura inserción social como profesionales de la salud. Desde las perspectivas de autores como Robledo (1994), Gutiérrez (1994), Van Dijk (1990), entre otros, se realizó una aproximación a la interpretación de los discursos a través de los cuales emergen orientaciones morales, actitudes sociales, intenciones que surgen de la interacción social. De esta manera, la comunicación bajo sus aspectos interindividuales, institucionales y sociales, aparece como condición de posibilidad de las representaciones sociales y enmarca al sujeto en un

contexto sociocultural que lo lleva a realizar un proceso de autoconstrucción permanente de significaciones sociales. Al respecto, Bruner (1988 p. 138, citado en Capria, 2017, p.32), resalta que “somos un producto de la transformación social, económica y técnica del campo cultural”. La cultura como construcción social es la realidad fundamental del hombre en la cual este puede participar, intervenir y transformar. En este carácter dinámico de reconstrucción permanente de la realidad social, la comunicación y la educación se constituyen como mediadoras del pensamiento colectivo. Por ende, consideramos a la educación como una práctica social formadora de las representaciones sociales. Es de gran sustento para este trabajo la elaboración teórica de Pierre Bourdieu (1990), a partir de los conceptos de “habitus” y “campo”, para dar cuenta de los procesos de inculcación y apropiación de la cultura que van a ser los fundamentos a partir de los cuales el sujeto se integre-adapte de forma activa o pasiva en la organización social. En este sentido, sobre la base de la concepción educativa de Freire (2008), es posible pensar que las prácticas educativas tienen un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales, intervienen en forma determinante y específica en dos sentidos opuestos: por una parte, como conformadoras de un sujeto crítico, activo en la medida en que incide en la formación de una conciencia crítica, constructiva y transformadora; y en la medida en que permiten el acceso a formas de conocimiento consideradas como valiosas socialmente, por otra parte, interceden como conformadoras de un sujeto acrítico, pasivo y reproductor que acepta las relaciones sociales dominantes. (Capria, 2017, p. 33). La mediación que la educación realiza entre la apropiación de la cultura y el posicionamiento en el espacio social es una de las principales producciones del proceso educativo; el aprendizaje crítico, reflexivo en la educación superior supone ir más allá de la formación en competencias, conlleva un proceso continuo de construcciones y reconstrucciones de significaciones para el desarrollo de la autonomía de los futuros profesionales.

Diseño - Metodología

Conforme al diseño de investigación elegido, se reconocen distintos momentos para los cuales se seleccionaron diferentes técnicas. Se rastreó información que implicó un recorrido por la Historia de las disciplinas además de sus respectivos Planes de Estudio; se construyó un instrumento, cuestionario. Finalmente, se realizó un Taller en cada institución con los sujetos participantes, a quienes primeramente se les hizo una devolución de la información a través de un power point. La entrevista semiestructurada sirvió de herramienta para completar y esclarecer tópicos del cuestionario anónimo aplicado a la población en estudio. En todos los ámbitos, los grupos focales generaron un espacio de reflexión y libertad de expresión que fue agradecido.

El abordaje de las representaciones sociales se realizó desde una posición epistemológica que entabló correspondencia entre lo individual, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción. Se optó por el paradigma interpretativo⁴ (Abonizio, 2005, citado en Capria, 2017, p. 43). Se comparó en un único momento grupos de estudiantes próximos a egresar de distintos ámbitos académicos: Facultad de Ciencias Médicas (estudiantes de Medicina, Fonoaudiología y Enfermería) y Facultad de Odontología; los cuales, a través de la prevalencia de datos en su discurso permitieron la construcción de categorías para su posterior interpretación.

Los aportes teóricos que guiaron la investigación permitieron una permanente confrontación entre la teoría y la empiria; es así que mediante el mencionado proceso analítico-interpretativo se crearon categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994, citado en Capria, 2017) que

⁴ Hablar de un paradigma interpretativo es pensar “*en la comprensión de una manifestación simbólica; es una experiencia comunicativa que exige la participación en un proceso de entendimiento (Habermas) o doble hermenéutica (Giddens), o 1er. o 2do. orden en el conocimiento de Schutz*” (Abonizio, 2005, p. 1).

permitieron comprender e interpretar el valor y el sentido de las representaciones obtenidas.

Discusión de resultados

Los registros del cuestionario y los Talleres emergen del grado de dominio y profundidad del medio ambiente objetivo, de la naturaleza de las comunicaciones, de las acciones e interacción con el medio social físico (Moscovici, 1979). Es en esta interacción que realizan los sujetos, donde circulan las representaciones sociales con sus dos procesos implícitos: la *objetivación* (materialización de lo abstracto, correspondencia de cosas con palabras, dar cuerpo a las ideas) y el *anclaje* (integración cognitiva del objeto dentro del pensamiento, siempre encontrando algo ya pensado; orientador de conductas), donde pueden aparecer conflictos de valores e intereses, intercambio de ideas. Todo ello, producto de la relación subjetiva que el sujeto construye frente al mundo en que vive, quedando así determinada la posición que ocupa en la sociedad. (citado en Capria, 2017, p.118).

La formación académica y su impronta. Fue de gran importancia prestar atención a las representaciones que los estudiantes generaron durante su formación profesional:

“en mi pasar por la Facultad he podido conocer diferentes aspectos de la profesión [...] he aprendido de los errores y de las experiencias” (M)

[...] “la mayoría de las horas del día estamos dentro de la Facultad y estos factores forman parte del crecimiento como persona y profesionalmente” (O)

“Me han cambiado muchísimas cosas en mi vida en todo sentido” (E)

“la mayoría cumple con su rol y muchos de ellos han marcado mi manera de pensar, no solo me han formado en lo referente a Fonoaudiología sino en la vida” (F)

Obstáculos al aprender. Las valoraciones que hacen respecto de los docentes y del proceso académico, en general, van más allá de las dificultades de aprendizaje específicas. A través de lo que expresan, se pueden identificar aspectos psicosociales, sociodinámicos e institucionales que dificultan o facilitan el desarrollo académico:

“lo que nos ha marcado fue la escasez de contenidos académicos, lo que me trajo varias dificultades” (M)

[...] “los profesores que me han tocado en algunas materias no fueron los mejores en su quehacer, pero uno tiene que tratar que eso no lo desanime y seguir, aunque haya adversidades en el camino” (O)

“Muchas veces me dio ganas de renunciar a la carrera por las trabas que se ponen tan a diario” (E)

“por momentos es difícil cursar sin gas, con superposición de horarios y la mala predisposición de algunos docentes” (F)

Omissiones y fortalezas de la Universidad como formadora. En este sentido, la interrelación entre las condiciones del contexto y las variables físicas del medio particular, pueden entenderse como un escenario de conducta para el logro efectivo de los aprendizajes. Es por ello que las instituciones generan en los estudiantes producciones cargadas de subjetividad que se traducen en relaciones de poder, regulan actitudes y comportamientos, incluso justifican y definen lo tolerable, adecuado, inaceptable; asimismo, tomas de posición y comportamientos adoptados en el contexto institucional. Esta categoría se analizó desde tres aspectos:

1. Formación institucional. El discurso de los estudiantes permite conocer las representaciones sociales que se fueron gestando a lo largo de la formación académica desde el espacio de las prácticas educativas, cargadas de significaciones.

“tiene deseos de crear modificaciones que son sugeridas por alumnos y en algunos casos escuchadas, pero generalmente no llegan a resolverse” (M)

“buena, organizada, limpia, con mucha tecnología. En comparación de otras, UNR podemos opinar y hacer valer nuestros derechos” (O)

“Tratando de compensar las deficiencias con autopreparación” (E)

[...] “muchas veces el sobreesfuerzo del alumno para sobrellevar las trabas que se le presentan, le permiten, únicamente por mérito propio, poder avanzar adecuadamente en su carrera” (F)

2. Relación docente-alumno. En educación, las relaciones vinculares tienen incidencia en el desempeño del docente en el aula con implicancias en los alumnos. En consecuencia, la tarea didáctica contribuye a alcanzar conocimientos en forma interrelacionada. En términos generales, inferimos de los discursos de los estudiantes que requieren docentes que no solo posean habilidades disciplinares, sino también aquellas referidas al comportamiento profesional, social, actitudes y capacidad de innovar. Los relatos construidos por los estudiantes hablan de una imagen positiva de la institución educativa y de docentes de calidad, expertos en un área del conocimiento, motivadores.

“las ganas de enseñar de los docentes, la buena predisposición y la buena onda son fundamentales para aprender” (M)

“gracias a los docentes que me animaron a seguir, ya pronto tendré mi título” (O)

“Son muy profesionales, admiro sus conocimientos y espero llegar a ser algún día como ellos” (E)

“la mayoría cumple con su rol y muchos de ellos han marcado mi manera de pensar, no solo me han formado en lo referente a Fonoaudiología sino en la vida” (F)

3. **Sobre los contenidos académicos.** Es necesario considerar la conexión entre los contenidos a aprender y la manera de abordarlos. Los estudiantes privilegian una formación de excelencia con adecuada selección de contenidos que deje bien asentadas las bases para los aprendizajes posteriores.

[...] “dejan mucho que desear, faltan infinidad de cosas, sobre todo contenidos interactivos” (M)

“quizás contenidos innecesarios, lo que lleva a la pérdida de énfasis en temas más necesarios” (O)

“Muy completos, aunque la falta de tiempo o de coordinación impiden desarrollarlos completamente” (E)

“Se brindan teniendo en cuenta adaptaciones que se deben realizar según la realidad social, económica y cultural” (F)

Formación de las representaciones sociales sobre el rol profesional. Se advierte la percepción de desigualdades en la división del trabajo en las profesiones vinculadas a la salud, que radican en diferencias de jerarquías, poder e influencia. Esta problemática aparece en la apreciación negativa que manifiestan acerca de las condiciones laborales que se ofrecen, según sus representaciones, en tanto emerge una brecha entre las expectativas y las posibilidades futuras.

[...] “creo que al principio uno acepta trabajos no muy bien remunerados, pero es por una cuestión de ansiedad y necesidad de trabajar para aportar ingresos. Pero creo que estamos muy mal pagos y reconocidos a nivel profesional” (M)

“buenas pero sabiendo que el camino no es fácil, por lo que siempre hay que tratar de mejorarse a uno mismo para tratar de lograrlas” (O)

[...] “poder trabajar en un lugar que me deje crecer profesionalmente y donde no exista la desigualdad ni la indiferencia” (E)

“poder pasar de las prácticas al verdadero campo de acción” (F)

Contextos socioeconómicos influyentes. Estas representaciones que operan como discursos de los entrevistados, indudablemente están contextualizadas según las particularidades de cada profesión y la situación socioeconómica del país que torna cada vez más incierto el panorama de los nuevos graduados universitarios, generando una visión no optimista respecto de su futuro laboral.

“poder trabajar de lo que me gusta, brindar un servicio a la comunidad y tener una calidad de vida aceptable” (M)

“encontrar trabajo con hasta 8 horas de jornada por día, estar anotada en blanco” (E)

“creo que voy a tener mucho trabajo, pero quizás deba alejarme del lugar donde el trabajo esté muy concentrado” (F).

Las estrategias de inserción profesional. Con respecto a su futura práctica, no desconocen su compromiso con la comunidad a la cual le brindarán sus servicios. No obstante, aparece como una problemática importante la

necesidad de insertarse laboralmente, ya sea en el ámbito privado como en el público, siendo este último el de mayor preferencia.

“Buenas pero sacrificadas” (M)

“poder involucrarme laboralmente en un centro de salud y/o hospital donde se pueda ‘ayudar’ lo más que se pueda a las personas que más lo necesitan y que por cuestiones económicas no pueden acceder a un consultorio privado. Intento que, tanto en los lugares de ‘bajos recursos’, se atienda a los pacientes de igual manera y con la misma tecnología que en los consultorios privados” (O)

[...] “me encuentro realizando tareas en el ámbito de la salud y esta profesión ayudará a expandirme en el ámbito hospitalario, me dará crecimiento profesional, como personal” (E)

“trabajar en un hospital, ya que haber realizado las prácticas en un efector público me hizo reflexionar sobre las necesidades de las personas que acuden al mismo. Considero muy importante el rol del fonoaudiólogo en los efectores públicos, debido a la clase social que asiste. Se debe comenzar con la prevención con el fin de evitar males mayores” (F)

Proceso de reconocimiento: de la inseguridad a la valoración. En relación con la percepción profesional, se observa que está atravesada por conflictos de saberes y prácticas que provocan las jerarquías entre las profesiones de la salud, por espacios de subordinación, sumado a valoraciones que son construidas a partir de situaciones competitivas o de incertidumbre. En consecuencia, la dimensión del futuro campo de trabajo se convierte en un problema de inseguridad donde convergen, también, las contradicciones que tienen que ver con la situación del país y, además, la falta de información

existente acerca de algunas carreras y sus determinantes. En contraposición a las percepciones de inseguridad laboral, los estudiantes se consideran poseedores de un cuerpo de conocimientos que orientan sus fines, de tal manera que pueden convencer a la sociedad de la necesidad de sus servicios y pueden construir su autonomía, manteniendo una actitud positiva frente a realidades adversas.

“brindar una adecuada atención médica para la cual nos formamos” (M)

“hay mucho que hacer en la comunidad, por lo que trabajo no va a faltar, solo hay que saber enfocarse en las necesidades de las personas” (O)

[...] “lograr desarrollar mi trabajo sobre la base de mi formación profesional” (E)

“son positivas debido a que cada día toma más relevancia el papel o rol del fonoaudiólogo en la sociedad y en la práctica de su profesión” (F)

Futura responsabilidad profesional. Manifiestan que los factores de satisfacción profesional están relacionados estrechamente con la percepción de libertad y de autonomía en la organización y realización del trabajo, así como el significado de ser responsables de estos.

“ser un profesional responsable y comprometido con la comunidad” (M)

“contribuir con el cuidado y prevención de la salud en los diferentes grupos con los cuales toque relacionarse. Hacer lo mejor de que uno puede y no hacer lo que no se está seguro” (O)

“Brindar un servicio de calidad, de acuerdo a los conocimientos científicos que adopta de la especialidad de la carrera, anteponiendo una buena actitud ante todo” (E)

“pretender el bienestar del paciente, actuando siempre con responsabilidad, sin olvidarse que trabaja con seres humanos” (F)

Representación sobre la ética aplicada. Hacen referencia a la construcción de ciertos valores durante su formación profesional, los cuales les permitirán un determinado posicionamiento reflexivo frente a situaciones y ante decisiones que deban tomar.

“de servicio, brindar información con el objetivo de realizar promoción y prevención. Gran compromiso ético” (M)

“devolverle a la comunidad algo de lo que la misma aportó para sus estudios, y educar de la mejor manera para cuidar su salud” (O)

“Poder desempeñarme como profesional idóneo” (E)

“ofrecer su servicio a la comunidad de manera eficaz, actuando con ética, profesionalismo y responsabilidad” (F)

El sujeto representado por los estudiantes: un ser bio-psico-socio-cultural. Se destaca la concepción del ser

[...] “siempre dependen de las políticas económicas que imperan” (O) humano desde una posición singular, con una historia, una biografía personal, contextualizándolo en su entorno socio-histórico, político, emocional, económico y cultural.

“cuidar la salud de los pacientes, prevenir, evitar, promocionar salud, siempre teniendo en cuenta los aspectos sociales, psicológicos y biológicos de cada sujeto” (M)

[...] “influyeron de manera beneficiosa porque aprendí que el paciente es un sujeto y no un cuerpo biológico” (O)

[...] “constantemente priorizan el sujeto y su contexto” (E)

“se debería abordar temas específicos de la Fonoaudiología sin perder de vista tanto el ‘macro’, es decir la globalidad de la realidad de un paciente” (F)

Calidad de vida como determinante de salud. Al referirse a la salud, la significan como una mejor calidad de vida de los grupos sociales.

“promover conductas saludables, brindar atención de calidad para mejorar la calidad de vida” (M)

“lograr un estado de salud-beneficio para la persona logrando una mejor calidad de vida, siempre tratando de abarcar todas las expectativas positivas que ellos posean” (O)

“Brindar una atención de calidad para todos los sujetos de atención por igual” ... (E)

“poder brindarle de manera equitativa una buena salud, asegurándoles a todos los integrantes de la sociedad una buena calidad de vida” (F)

La salud como propósito. Los entrevistados proponen el abordaje de la salud acompañando y reconociendo el proceso de salud-enfermedad como determinado por múltiples factores: momento histórico, estructura y dinámica de la sociedad, relaciones sociales, económicas y políticas, oportunidades en el acceso al sistema sanitario.

“brindar una atención adecuada y de calidad, y garantizar y participar el acceso a la salud” (M)

“lograr conciencia en la comunidad sobre la importancia de la salud en general y sobre todo en salud bucal que siempre es la última en la lista de prioridades” (O)

“Proporcionar al paciente un vínculo de contención y entendimiento utilizando las herramientas aprendidas a lo largo de la carrera” (E)

“poder transmitir todos los conocimientos referidos la salud, no solamente los específicos de su disciplina. El compromiso profesional tiene que ver con poder atender las demandas, poder prevenir alteraciones y poder hacer promoción de la salud” (F)

Promoción y prevención: estrategias en salud. En relación directa con la calidad de vida, los estudiantes asumen como compromiso que gestionarán educando, acompañando, concientizando, evitando la enfermedad, aspecto este último que compete a la prevención.

“involucrarse, conocer y analizar la situación de salud, favoreciendo la prevención, promoción y tratamiento de las problemáticas prevalentes en materia sanitaria” (M)

“ayudar a la sociedad a entender la importancia del cuidado de la salud general y bucal en particular, haciendo hincapié en la importancia de la prevención” (O)

“Participar activamente en actividades de prevención y promoción de la salud” (E)

“Atender sus necesidades y de informarle acerca de lo que el fonoaudiólogo hace y cómo lo puede ayudar” (F)

Salud y comunidad. Reconocen el cambio paradigmático en el sistema sanitario que exige la intervención de muchos sectores sociales y económicos e implica la participación activa de los profesionales de la salud en la atención primaria de la salud.

“mejorar y llevar la asistencia sanitaria a lo más cerca posible del lugar donde viven y trabaja la comunidad. No solo proveer del servicio de salud sino también de afrontar las causas sociales, políticas y económicas de la ausencia sanitaria” (M)

“de educación y promoción de la salud y atención requerida. Desde el conocimiento de saberes particulares de cada comunidad (barrio, por ejemplo) pasando por valoración y refuerzo de lo que 'hacen bien' y corrección de lo que 'se hace mal' y a su vez de fomentar, con su participación, la solución de las necesidades” (O)

“El profesional de la salud asume el compromiso de reconocer, comprender y atender las necesidades por las que pasa una comunidad. Brindando la información necesaria y los cuidados que se encuentren a nuestro alcance” (E)

“Brindar charlas de promoción y prevención, haciendo partícipes a los ciudadanos en la construcción de su salud, y no limitarse a la atención en un consultorio. Debe no solo atender la demanda espontánea, sino buscar la demanda oculta y actuar intersectorialmente para mejorar las condiciones sanitarias de la población” (F)

Capacitación continua como necesidad. Se percibe disposición e interés por seguir formándose, reconociendo que, para poder formar parte de este cambio cultural y entender el desarrollo tecnológico y científico, deben tener

acceso a la información necesaria y actualizar los conocimientos de manera constante.

[...] “obtener un puesto que me permita desempeñar mi profesión y continuar capacitándome” [...] (M)

“superarme cada día, seguir aprendiendo y así poder solucionar la mayor cantidad de problemas que se presenten estando bien preparado profesionalmente” (O)

“Seguir aprendiendo siempre y lograr cumplir con las expectativas” (E)

“volcar los conocimientos que adquirió durante su estudio en pos de la salud de la comunidad; a su vez, considero que tiene la obligación de continuar capacitándose a fin de lograr un mejor servicio” (F)

Teoría vs. Práctica. Consideran la articulación teoría-práctica durante su formación profesional como crítica, hubo mucha teoría y poca práctica. Se aprecia que los déficits en los aprendizajes de los futuros graduados universitarios están relacionados con habilidades y actitudes.

“Sería necesario tener más prácticas con pacientes y discusión de casos clínicos” (M)

“En relación con el trato a los pacientes no nos dan las herramientas suficientes.” (O)

[...] “mucho miedo con respecto a la práctica en sí (técnicas, medicación, colocación de vías, etc.), ya que tuvimos una instancia corta con las prácticas con la facultad” (E)

“poder obtener experiencia clínica en las diferentes áreas, para así poder articular los conceptos teóricos a la práctica. Luego poder ejercer con experiencia en varias de las áreas” (F)

Equipo interdisciplinario: una necesidad en la práctica. Hacen referencia a los espacios interdisciplinarios que deben considerarse como canales de síntesis y apertura a nuevas construcciones epistemológicas de complejidad y profundización creciente.

“que se trabaje de manera colectiva e interdisciplinaria, favoreciendo el buen ejercicio” (M)

“adquirir un poco de experiencia en algún lugar como clínica o consultorio con gente experimentada y así después poder armar mi propio consultorio” (O)

“La perspectiva de un trabajo donde poder formar parte de un equipo donde poder participar en base a los contenidos académicos” (E)

“Me gustaría trabajar en un equipo interdisciplinario, ya que me parece muy enriquecedor y grato” (F)

El lugar de la investigación en la formación. Escaso desarrollo en el campo de la investigación.

[...] “Falta investigación” (M)

[...] “estamos capacitados científicamente para trabajar y está bueno” (E)

[...] “existen áreas poco investigadas, o bien, poco instauradas socialmente que lentamente van surgiendo y siendo necesarias” (F)

Del análisis de estos discursos emerge el estado de conciencia frente a la necesidad de obtener de los sistemas de educación superior un conjunto de competencias, como las de poder realizar el trabajo independientemente, resolver problemas, potenciar la comunicación, saber asumir responsabilidades, tener iniciativa, adaptabilidad y ética, para los futuros

puestos laborales. Por lo tanto, al asumir el estrecho lazo entre representaciones y acciones, los estudiantes hacen referencia a los aprendizajes que, en condiciones de interacción social, propician la reflexión en torno a la importancia no solo académica, sino de valores que forman la vida personal y profesional. Esto da respuesta a la pregunta de por qué se han seleccionado las representaciones sociales como concepto y unidad de análisis: para conocer las formas en que los estudiantes perciben, dan sentido a la realidad educativa, y para interpretar y valorar las acciones y decisiones tomadas durante el proceso educativo que los habilita a una práctica profesional determinada. Porque, además, constituyeron la herramienta para conocer las construcciones subjetivas y las cogniciones de la población asociadas al proceso educativo, cogniciones en cuanto ideas que re-significadas y retomadas develan sus necesidades y proporcionan la posibilidad de entenderlos como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura propia, en la que existen tanto significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se transmite y a las formas de acercarse a él.

En la búsqueda de procurar interpretar las respuestas de los sujetos de investigación, se amplió el acervo con otras líneas teóricas que se centran en los procesos de interacción social. En este sentido, se observó desde distintas perspectivas teóricas la interacción del sujeto con otros, considerándola como resultado de procesos mentales en los cuales se entrelazan o se bifurcan, un pensamiento conforme a la ciencia y la razón y un pensamiento producto de la interacción social que hace que el propio sujeto seleccione los estímulos, les dé valor y significado de acuerdo a sus conocimientos, deseos y motivaciones. En este entramado, la motivación que orienta una conducta en pro de un objetivo, estará en gran parte mediada por las percepciones que tienen los sujetos sobre sí mismos y su entorno. Esto ocurre tanto en lo personal y lo laboral, como en el aula donde la motivación interviene también en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen teorías relacionadas con la motivación, relativamente nuevas, ya que no es hasta la segunda mitad del siglo XX que se profundiza en esta temática; no obstante, aún continúan las investigaciones sobre el tema. Entre estas se encuentra la Teoría de la Pirámide de las Necesidades (Maslow, 1943). Esta Teoría es la más conocida y fue propuesta por el psicólogo americano Abraham H. Maslow, cuando publicó en el artículo titulado “Una Teoría de la Motivación Humana” la “Jerarquía de las necesidades de Maslow”.

La Pirámide de Maslow se divide en 5 niveles o estratos, los cuales están ordenados jerárquicamente en función de la importancia que tienen las necesidades para ser cubiertas, estos son: *Necesidades Fisiológicas, de Seguridad, de Pertenencia, de Estima y de Autorrealización*. Precisamente, Pichón Rivière y Ana Pampliega de Quiroga (1985), en su obra "Psicología de la vida cotidiana", coinciden con esta concepción y plantean que el hombre se configura en una actividad transformadora, en una relación dialéctica con el mundo, es decir, en entretejidos de vínculos y relaciones sociales, cuyo motor es la necesidad. (Citado en Capria, 2017, p. 22).

Con base a la formulación de Maslow (1943) en relación a que la necesidad reconocida por las personas como la más importante es la que genera la motivación, y de acuerdo a los niveles de la Pirámide de las Necesidades propuesta por este autor, se reformuló a partir de la descripción, el análisis, las inferencias y las interpretaciones realizadas de los discursos de los estudiantes, una nueva pirámide en la que se combinaron algunos de los niveles de la original:

Necesidad de Seguridad: sentimiento que reconoce las condiciones adversas que alteran la posibilidad de conseguir un trabajo por el que recibir un salario acorde a la práctica profesional a desarrollar, repercutiendo esto en la satisfacción de necesidades fisiológicas futuras.

Necesidad de Pertenencia: en relación a la necesidad de relaciones humanas con armonía, ser integrante de un grupo; los estudiantes en sus discursos manifiestan el deseo de ser incluidos en las relaciones profesionales que se presentan en el campo laboral. Al sentirse un profesional “respetado-digno-con prestigio”, favorece la autoestima, lo cual se traduce en el hacer con responsabilidad y ética, alcanzando mayores logros al pertenecer a un grupo de referencia. El sentirse perteneciente a un grupo mejora la calidad de vida de los involucrados.

Necesidades de Autorrealización: este nivel se refleja en las expectativas vinculadas a las necesidades de crecimiento. Incluye la realización, aprovechar todo el potencial propio, hacer lo que a uno le gusta, y ser capaz de lograrlo. El convencimiento del potencial propio favorece el reconocimiento de la necesidad de capacitación continua. Se destaca que los discursos de los estudiantes aluden a no desconocer el esfuerzo que supone el desarrollo de una práctica profesional y la energía que deberán desplegar para el logro de buenas prácticas en el rol de futuros trabajadores de la salud.

Esta reconstrucción de la Pirámide de Necesidades genera nuevas reflexiones acerca de cómo atender las problemáticas que emergen del trabajo realizado, a fin de repensar estrategias de modo que la institución universitaria capacite para intervenir y articular con otros, sin estigmatizaciones hacia la población estudiantil ni hacia otros profesionales, sino que genere espacios colectivos y colaborativos, una formación en valores y libertad. Cuestiones estas presentes en los discursos de los estudiantes participantes, más allá de la heterogeneidad de las carreras incluidas.

Conclusiones

Finalmente, el desarrollo del trabajo de investigación admitió la conjugación de las representaciones de cuatro grupos de estudiantes próximos a

graduarse. Del análisis de los discursos en esta nueva investigación, se desprende, en relación a la Fonoaudiología, un dato significativo: se observó que con el paso del tiempo algunas representaciones emergentes de la primera investigación, han ido modificándose en pro de la labor de este profesional de la salud, producto de una mayor difusión que lleva implícito un mayor reconocimiento profesional. Asimismo, la exploración realizada reveló inesperadamente convergencias entre las demandas y el modelo deseado en todas las carreras, fundamentalmente cuando las respuestas evidenciaban un sentimiento superador frente a las contrariedades que las circunstancias generan en la futura vida profesional. (Citado en Capria, 2017, p. 135). En esta contingencia, aparecen reclamos de los estudiantes en cuanto a lo formativo y disciplinario:

- señalan la necesidad de actualización y potenciación de las habilidades cognitivas y autónomas en el desarrollo de herramientas de carácter práctico que les faciliten la articulación con los conocimientos teóricos;
- revisión constante de los programas formativos para poder desarrollar y optimizar las competencias que garanticen la práctica profesional;
- destacan la trascendencia de la inclusión de factores motivacionales y afectivos; asimismo, la importancia de trabajar valores;
- enfatizan en la necesidad del trabajo interdisciplinario.

Reflexiones Finales - Perspectiva

Se transcriben a continuación las reflexiones que se desprendieron luego del recorrido que significó la construcción del trabajo de Tesis (Capria, 2017).

Se infiere que los requerimientos suponen la creación de espacios de análisis y reflexión que promuevan el intercambio con docentes y entre estudiantes, que posibiliten construir nuevas herramientas, que propicien la

reformulación de propuestas y que aporten opciones a las necesidades que puedan presentarse para el aprendizaje del futuro ejercicio profesional. En este sentido, se interpreta que las voces de los estudiantes aluden a que las prácticas profesionales tienen que potenciarse para leer críticamente la realidad y proponer transformaciones que permitan dar respuestas frente a la complejidad que caracteriza al contexto del siglo XXI.

La aspiración fue y es que las respuestas obtenidas se constituyan en una puesta en texto de los deseos, las expectativas, las dudas, los temores, los miedos de los estudiantes participantes, para conocer aspectos que pueden resultar relevantes de la formación universitaria, ya que estas respuestas no son consideradas simples reproducciones, sino construcciones con elementos de autonomía, tanto individual como colectiva, conformadas mediante la relación con los otros. Para finalizar, la intención de este trabajo fue la de interpretar diferentes aspectos que intervienen en la compleja inserción laboral de los futuros profesionales, en vistas de propiciar un debate entre quienes se comparte el interés sobre las formas en que los estudiantes próximos a graduarse representan su quehacer profesional y su relación con la comunidad, como así también, que sus resultados constituyan un aporte para quienes están comprometidos en la formación de recursos humanos y para la discusión de futuros cambios curriculares.

Referencias bibliográficas

- ABONIZIO, M. (2005). Actos de significado: la problemática de las adicciones en el ámbito de la Secretaría de Salud Pública Municipal: una mirada desde la perspectiva de los profesionales de los servicios de salud. Tesis Doctoral sin publicar, Doctorado en Psicología, UNR.
- BOURDIEU, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal.
- BOURDIEU, P. (1990). Sociología y cultura. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- BOURDIEU, P. (1997). Espacio social y campo de poder. Anagrama.
- BRUNER, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Gedisa.

- CAPRIA, F. (2007). Representaciones Sociales que tienen los estudiantes de 5° año de la licenciatura en Fonoudiología sobre el futuro campo profesional en una Universidad pública. Tesina para acceder al Título de Licenciada en Fonoaudiología. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, UNR: Rosario.
- CAPRIA, F. (2017). Representaciones Sociales que tienen los estudiantes próximos a egresar de la Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Odontología (UNR) acerca del futuro campo profesional. Tesis para acceder al Título de Magister en Educación Universitaria. Facultad de Humanidades y Artes, UNR: Rosario.
- CAPRIA, F. (2021). Parte VIII. En Fonoaudiología Intervenciones y prácticas posibles. La Fonoaudiología en el contexto de la investigación científica. Escuela de Fonoaudiología, la Facultad de Ciencias Médicas, UNR: Rosario.
- CASTORIADIS, C. (1988). Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Gedisa.
- FARR, R. (1986). Las representaciones sociales en Psicología Social II. Paidós.
- FREIRE, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- GIDDENS, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Península.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). Etnografía. Métodos de Investigación. Paidós.
- JODELET, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En Serge Moscovici Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós.
- MASLOW, A. (1943). A theory of Human Motivation. Classics in the History of Psychology. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- MOSCOVICI, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul.
- MOSCOVICI, S. (1984). Introducción al campo de la Psicología Social. En S. Moscovici. Psicología Social I. Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1986). La representación social: fenómenos concepto teoría en Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. MIMEO.
- PICHON-RIVIÈRE, E. Y PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. (1985). Psicología de la vida cotidiana. Nueva Visión.
- ROBLEDO, J.M. (1994). La imagen y el discurso social en torno al SIDA. Estrategias globales de comunicación alternativa y diseño de productos específicos para crear conciencia e intervenir socialmente. Tesis Postgrado sin publicar, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense: España.
- UNESCO (1980). Déclin et transformation des universités. Perspective ,2, UNESCO: París.
- VAN DIJK, T. (1990). La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. Paidós
- .

Creación de ambientes virtuales de aprendizaje en Educación Primaria en tiempos de pandemia del COVID-19

Creation of virtual learning environments in Primary Education in times of pandemic of COVID-19

Criação de ambientes virtuais de aprendizagem na Educação Básica em tempos de pandemia COVID-19

Hazel Castro Araya¹  orcid.org/0000-0003-1875-5770

Resumen

Este estudio se desenvuelve en el marco de la estrategia de formación continua de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, ante la emergencia a causa del COVID 19. Se desarrolla un curso virtual, el cual intenta contribuir con la actualización de la comunidad docente, donde la mayoría del profesorado debió modificar sus prácticas educativas presenciales por virtuales. Este curso tiene el título “Introducción a los ambientes virtuales de aprendizaje” y se fundamenta en promoción de experiencias en línea planificadas para generar ambientes de aprendizaje virtuales que propicien aprendizajes significativos.

¹ hazel.castroaraya@ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica

Desde esta perspectiva, se utiliza un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción por considerar relevante buscar la transformación de la realidad educativa desde la visión de la muestra de participantes, conformada por catorce del área de Educación Primaria, quienes se matricularon y concluyeron el curso. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la entrevista a profundidad, el grupo focal, materiales colaborativos y un cuestionario estructurado. Para el proceso de la codificación de la información se utilizó la herramienta MAXQDA20. Algunas conclusiones son que la pandemia ha generado una brecha en el acceso de la educación por la limitación de Internet y recursos, se establece la necesaria actualización docente para generar estrategias en la virtualidad, para así integrar aspectos tecnológicos y pedagógicos. Es necesario responder a los requerimientos del estudiantado en cuanto a los diversos escenarios, características de la edad, adecuar la cantidad de trabajo, tiempo de las lecciones, descansos y espacios de socialización.

Palabras clave: Educación primaria, ambientes virtuales de aprendizaje, pandemia, investigación acción.

Abstract:

The project for continuous training of the Primary Education Career of the University of Costa Rica is oriented towards the implementation of virtual courses for Primary education teachers that respond to the needs of the educational context related to the emergency caused by COVID 19, understanding that well-planned online experiences can generate learning environments that promote meaningful learning in the student body. From this perspective, this study proposes a virtual course pilot with the title "Introduction to virtual learning environments". The study is qualitative and its design responds to action research to pursue the transformation of educational reality. The sample is made up of fourteen participants from the Primary Education area who enrolled and completed the course. The techniques and instruments used were the in-depth interview, focus groups, collaborative materials and a structured questionnaire. For the information coding process, the MAXQDA20 tool was used. Some conclusions are that the pandemic has generated a gap in access to education due to the limitation of the Internet and resources and the need for updating teachers is established to generate strategies in virtuality, integrating technological and pedagogical aspects. It is necessary to respond to the needs of the students in

terms of the various scenarios, age characteristics, and adapt the amount of work, lesson time, breaks and socialization spaces.

Keywords: Primary Education, virtual learning environment, pandemic, action research.

Resumo

Este estudo é realizado no marco da estratégia de formação contínua da Carreira de Educação Básica da Universidade da Costa Rica, diante da emergência por causa do Covid-19, desenvolve-se um curso virtual que busca contribuir para a atualização da comunidade de professores, onde a maior parte do corpo docente teve que modificar suas práticas educacionais presenciais para as virtuais. Este curso intitula-se “Introdução aos ambientes virtuais de aprendizagem” e baseia-se na promoção de experiências online planejadas para gerar ambientes virtuais de estudos que promovam uma aprendizagem significativa. A partir desta perspectiva, utiliza-se uma abordagem qualitativa com um desenho de pesquisa-ação por considerar-se relevante buscar a transformação da realidade educacional na perspectiva da amostra de participantes, composta por quatorze da área do Ensino fundamental, que cursaram e concluíram o curso. As técnicas e instrumentos utilizados foram a entrevista em profundidade, o grupo focal, os materiais colaborativos e um questionário estruturado. Para o processo da codificação das informações foi utilizado a ferramenta MAXQDA20. Algumas das conclusões são que a pandemia gerou uma lacuna no acesso à educação por causa da limitação da internet e recursos, estabelece-se a atualização do corpo docente para gerar estratégias virtuais de forma a integrar aspectos tecnológicos e pedagógicos. É necessário responder às exigências do corpo estudantil quanto aos diversos cenários, características da idade, adequar a quantidade de trabalho, o tempo das aulas, os intervalos e os espaços de socialização.

Palavras-chave: Educação básica, ambiente virtual de aprendizagem, pandemia, pesquisa-ação

Introducción

La educación es un derecho humano que se debe garantizar a toda la población mundial sin ninguna distinción, así lo indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019). Por

esta razón se debe garantizar su acceso y calidad por las instituciones educativas.

La educación de calidad se encuentra en el puesto cuatro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2015, por lo que asegurar el acceso a una buena educación debe ser una prioridad en todo el mundo, para lograr una sociedad más equitativa con igualdad de oportunidades (Escobar, 2020).

La crisis generada por la pandemia del COVID-19 ha impactado las diversas esferas de la sociedad a nivel global. En cuanto a la educación, según la Cepal y Unesco (2020) “ha provocado el cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto” (párr. 1).

Ante esta situación, la Unesco (2020) indica que para mayo de 2020 “más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe”, situación que ha generado mayores desigualdades en el acceso a la educación.

En este sentido, la Unesco “ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, los cuales se relacionan con una desigual distribución del profesorado, en general, y del cuerpo docente mejor calificado” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1) Se señala que, para mejorar la calidad de la educación, se deben desarrollar esfuerzos en mejorar la práctica docente, es por lo que la emisión de iniciativas y políticas de profesionalización, así como el diseño y desarrollo de los programas de la formación inicial y continua son clave para influir en la calidad. (Leyva Barajas y González Nava, 2019).

Antes de la emergencia ya se hablaba de la necesidad de los procesos de actualización continua de docentes, al ser este un elemento importante para poder alcanzar una Educación Básica de calidad; de acuerdo con Fuerte (2019) existe cada vez más la necesidad de desarrollo de habilidades docentes, pues esta se ha desencadenado por el ritmo tan rápido de los avances tecnológicos. Esto se ha visto acrecentado en la actualidad, donde el profesorado debe buscar opciones que les permitan responder al actual contexto educativo generado por el COVID-19.

En Costa Rica, al menos un millón de estudiantes se encuentran en sus casas a causa de la pandemia. En el “Foro virtual analiza brecha educativa y digital en el contexto del COVID-19”, Román (2020) indica “que ante la situación de emergencia que se vive por la pandemia, hay más de 1.200.000 estudiantes en sus casas, situación inédita que impone una serie de desafíos al sistema educativo ante la virtualidad”.

Las instituciones educativas, y específicamente las carreras de Educación, deben asegurarse por brindar un apoyo al profesional docente. Según Illich (1985: 106) mencionado por Suárez y Gros (2012), existen tres objetivos que debían cumplir las nuevas instituciones educativas: acceso a recursos, contacto global para compartir experiencias y oportunidades abiertas de formación.

Ante este panorama, la Sección de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, durante el 2020, establece una estrategia *e-learning* para apoyar al conjunto docente. El curso virtual “Introducción a la creación de ambientes de aprendizaje virtual en la Educación Primaria” se convierte en una posibilidad de ampliar las habilidades del profesorado para trabajar con el estudiantado desde la virtualidad.

Pero ante esta propuesta, surge la siguiente interrogante: ¿Contribuye la formación continua de docentes de Educación Primaria en el diseño de

ambientes de aprendizaje virtual en tiempos de pandemia del COVID-19? Para este estudio se da a conocer el alcance del curso de formación continua de la carrera en implementación de las propuestas que desarrollen las personas participantes del curso virtual.

Estado de la cuestión

En este apartado se contemplan estudios de formación de docentes para que diseñen sus propios ambientes virtuales de aprendizaje desde el 2015 hasta el 2020, tanto nacionales como internacionales.

A nivel nacional, se selecciona el estudio de Morado (2018) quien, en su publicación, brinda un valioso aporte conceptual y metodológico, pues la investigación acción elaborada permitió que cada participante diseñara sus entornos virtuales de aprendizaje (EVA) mientras consideraba el paradigma emergente y las herramientas disponibles para su creación.

Además, el estudio de Morado (2018) desarrolla un acompañamiento técnico-pedagógico presencial y utiliza una plataforma Moodle para el diseño de los entornos, similar a la actual; solo se brinda el apoyo de manera virtual y se establecen los elementos básicos del diseño de entornos aplicados a las plataformas que tenían acceso las personas participantes.

A nivel internacional, se seleccionaron dos estudios. El primero fue desarrollado en España por Durán-Rodríguez y Estay-Niculcar (2019) y está relacionado con la formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual a considerar para la creación de estrategias y actividades.

El estudio de caso de Durán-Rodríguez y Estay-Niculcar (2019) fue de corte cualitativo y tuvo una muestra de 11 participantes. En sus resultados se indica que existe disposición de las personas participantes por adoptar en la propuesta de sus cursos este tipo de estrategias por considerarlas enriquecedoras, específicamente en cuanto a los aspectos de planificación,

diseño y mediación, lo que podría significar un aporte futuro a la calidad de la modalidad virtual.

De la experiencia organizada por Durán-Rodríguez *et al.* (2019) se considera valioso por un lado el referente teórico de las buenas prácticas docentes en la educación virtual de los modelos planteados por Chickering y Gamson (1987), Alexander (1997) y Coffield y Edward (2009). Por otro lado, brinda aportes en cuanto a los instrumentos utilizados en la recolección y presentación de la información. Este estudio se enfoca en generar una reflexión en las personas participantes y mide el grado de adopción de las buenas prácticas a corto, mediano y largo plazo en sus cursos virtuales.

El segundo, el estudio internacional, fue efectuado en Argentina y estuvo enfocado en la evaluación de un curso de formación docente continua sobre TIC destinado a profesorado universitario de carreras científicas y tecnológicas. Fue desarrollado por García *et al.* (2015) y se presentan los resultados de la experiencia de formación presencial ejecutada con 24 docentes, centrada en los fundamentos tecnológicos, pedagógicos, didácticos y contextuales con tres ejes conceptuales: la comunicación, el trabajo colaborativo y la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje.

Este estudio permitió que las personas participantes analizaran las fortalezas y debilidades de sus aulas virtuales y diseñaran contenidos y actividades a través del trabajo conjunto entre pares y expertos. Tiene la similitud con la actual investigación en cuanto a que las personas participantes efectuaron una reflexión de sus aulas virtuales para la generación de una propuesta, sin embargo, difiere en que la propuesta de formación se ejecuta en forma presencial.

En síntesis, los estudios rescatan la importancia de la planificación, el diseño y la mediación por parte del cuerpo docente en las aulas virtuales, considera las herramientas tecnológicas y las necesidades de los diferentes contextos,

y algunos de los casos generan propuestas de aulas virtuales como parte de las experiencias de las investigaciones.

Marco teórico

Formación continua

La formación continua se puede entender como la acción de aprendizaje posterior a la educación inicial, en el cual el profesorado puede recibir actualización y elementos para desarrollar su práctica profesional (Salazar-Gómez y Tobón, 2018, p. 25). Desde esta óptica, la formación continua *e-learning* permite la creación de diferentes entornos de aprendizaje *on-line* que posibilitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Silva, 2011).

En la propuesta de formación continua de docentes de Educación Primaria se elabora un curso virtual basado en el paradigma emergente, el cual según Boff (2014, p. 15) se caracteriza por tener una mirada compleja, integral y holística de los fenómenos. De esta forma permite comprender la complejidad, la adaptación y la evolución constante de los fenómenos sociales y educativos.

A su vez, la propuesta se fundamenta en el modelo formación continua de desarrollo y mejora, el cual, según Imbernón (2007), debe tomar en cuenta la mejor forma de aprender del profesorado partiendo de las necesidades de resolver algún problema relacionado con su práctica educativa.

Ambientes virtuales de aprendizaje

Los cursos virtuales deben permitir la generación de un ambiente de aprendizaje que permita “la transformación cognitiva, constructiva y social de las personas; son la atmósfera en la cual se desarrollan las experiencias de enseñanza-aprendizaje y tienen como base la interacción de los actores de dichas experiencias en entornos físicos o virtuales” (García y Pérez, 2015,

p. 4) Esto permite la creación de comunidades de aprendizaje en el curso virtual.

Para Ramírez (2015), los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) “son los escenarios virtuales creados con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje determinados, por medio de la articulación de diversos elementos como estrategias, métodos, actividades de aprendizaje y recursos educativos” (p. 4). Esto requiere de un proceso de reflexión que articule el contenido del curso, con la forma en que se van a desarrollar en el entorno las estrategias pedagógicas, las acciones concretas y los recursos tecnológicos que requiere en cuanto a la dimensión pedagógica y la técnica.

Dimensión pedagógica

El diseño de ambientes de aprendizaje requiere de una planeación y preparación que impacten de manera positiva el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante (Ramírez, 2015). Para la planificación de las actividades del entorno virtual “se centra en la construcción del entorno desde el concepto de educación sin distancia que propone Badilla (2015) mencionado por Morado (2017).

En un ambiente de aprendizaje virtual se debe tomar en cuenta la forma en que se ejecuta la mediación pedagógica, el rol del docente y del estudiante. Desde la posición de Ramírez (2015) esta debe ser adecuada para promover la participación y acompañar el aprendizaje, de manera que el estudiantado pueda autogestionar su propio proceso de aprendizaje con claridad y flexibilidad.

Dimensión técnica

En la educación virtual, según Silva (2011), las plataformas de los entornos virtuales son espacios que permiten a las personas participantes desarrollar

aprendizajes mediante la interacción en línea, se facilitan por medio de los entornos o espacios virtuales que puede brindar acceso a las personas participantes por medio de un usuario y clave. En el entorno virtual del curso de este estudio se utiliza la plataforma *on-line* Moodle.

El entorno virtual debe ser diseñado por cada docente, de manera que el espacio de trabajo tenga un diseño de acuerdo con las categorías orientación, presencia virtual, desarrollo de contenidos, diseño visual, recursos y actividades (Morado, 2017, p. 38).

Marco metodológico

Enfoque y diseño de estudio

El presente estudio se orienta en el paradigma constructivista, “cuya finalidad es identificar el potencial de cambio” (Contreras, 2011, p. 14), enmarcado en un enfoque cualitativo por fundamentarse “en prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Campos y Madriz, 2015, p. 14). Su diseño responde a la investigación acción por buscar la transformación de la realidad educativa.

La investigación desarrollada fue descriptiva y exploratoria, se pretendió describir el alcance del curso virtual “Introducción para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en la Educación Primaria” y exploratorio, porque la virtualidad en el actual contexto de pandemia es un campo poco investigado de esta área.

Descripción de la propuesta

El curso se desarrolló durante el primer semestre 2020 de manera virtual por medio de la plataforma Moodle y tuvo una duración de 40 horas distribuidas

en ocho semanas, los tópicos abordados en los módulos propuestos se observan en la Figura 1.

Figura 1

Proceso de organización de los módulos del curso virtual



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo del curso se ubica en la corriente pedagógica crítica y por medio de rutinas de aprendizaje propuestas por Ritchhart *et al.* (2014), se invitó a las personas participantes a establecer desde su perspectiva y de manera colaborativa los aspectos más relevantes para crear AVA en la Educación Primaria. Esto se efectuó en el curso por medio de actividades para comunidades de aprendizaje como foros, *padlets*, documentos compartidos de Google drive y videos con Flipgrid.

Participantes

La muestra está conformada por catorce participantes del área de Educación Primaria que matricularon y concluyeron el curso. Es importante aclarar que

fue llenado un consentimiento informado voluntario para sistematizar la experiencia. Una característica de la muestra de las 14 personas participantes consiste en que residen en cinco provincias diferentes: San José (8), Cartago (2), Alajuela (1) Puntarenas (2) y Guanacaste (1). Algunas otras características se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de la muestra de participantes

Género	Hombres 3	Mujeres 11
Tipo de institución donde trabaja	11 escuelas públicas	3 escuelas privadas
Total	14 participantes (P)	

Nota: Elaboración propia a partir de la información suministrada por los participantes.

Según Barrantes (2013) este estudio utiliza principalmente fuentes primarias con información de primera mano (ver Figura 2), por medio de informantes o documentos elaborados por estos.

Figura 2

Técnicas e instrumentos utilizados

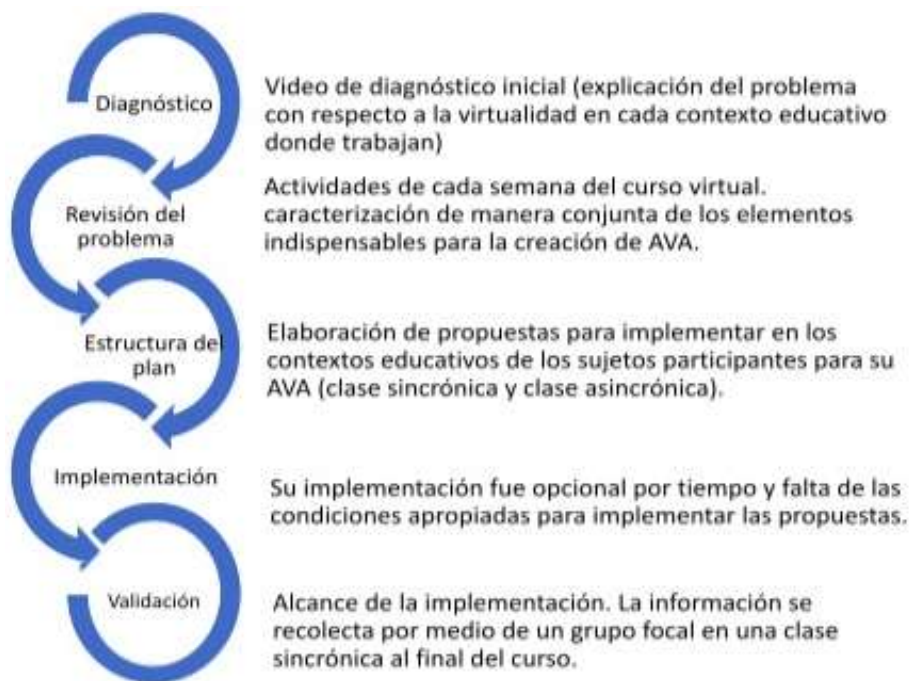


Fuente: Elaboración propia ²

Procedimiento

En el desarrollo de este estudio se establecieron las etapas para la recolección que se resumen la Figura 3, fundamentado en el diseño de investigación acción.

² Nota: Video elaborados en Flipgrid, Video de grupo focal con Zoom, Documentos colaborativos con Google Doc y Padlet 1 y Padlet 2.

Figura 3***Etapas para la recolección***

Fuente: Elaboración propia sustentada en Elliot 2005 mencionado por Campos y Madriz (2015, p. 60).

Para el proceso de análisis se fundamenta en Hernández, Fernández y Baptista (2014), se elabora una construcción de las categorías de manera inductiva, es decir, a partir de los datos suministrados por las personas participantes, con el objetivo de construir categorías con base en las preguntas de la investigación, el establecimiento de relaciones y diferencias entre las categorías, y establecer patrones y temas.

En el proceso de la codificación de la información se utilizó la herramienta MAXQDA20³. Este *software* permite “trabajar con códigos (categorías) y asignar códigos a partes seleccionadas de sus datos —ya sean estas palabras o pasajes de un texto, secciones de una imagen o escenas en un video” (Rädiker y Kuckartz, 2020, p. 18).

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las etapas de la investigación acción del estudio: diagnóstico del problema para apoyar la mejora de los ambientes virtuales, caracterización de manera conjunta de los elementos indispensables para la creación de los AVA, elaboración de propuesta por parte de los sujetos participantes, alcance de la implementación y la validación de la implementación.

Etapas de diagnóstico

En lo que respecta a las situaciones problemáticas indicadas por las personas participantes en el video inicial del curso elaborado en Flipgrid se establecieron dos tipos de situaciones problemáticas: externas e internas. Se puede observar en la Tabla 2 un resumen de los temas, categorías y segmentos de contenido según la información brindada por las personas participantes.

³ El programa MAXQDA permite “trabajar con categorías o sin ellas y sin codificación de los datos, mediante la capacidad de vincular puntos en textos e imágenes entre sí, creando así una hiperestructura a través de estos documentos” (Rädiker y Kuckartz, 2020, p.18)

Tabla 2***Diagnóstico de los problemas detectados***

Tema	Categoría	Segmentos de contenido
Situaciones externas	Acceso al Internet	P.2 “No usamos TEAMS porque no hay buen Internet” P.11 “Todos tienen conexión”.
	Acceso a recursos tecnológicos	P.1 “Cuentan con computadoras, pero no hay Internet” P.11 “Todos tienen equipos necesarios para trabajar de manera sincrónica”.
	Carga laboral	P.1 “Existe mucha recarga laboral administrativa del MEP”.
Situaciones internas	Estrategias ante la virtualidad	P.10 “No usamos TEAMS” P.2 “Hago guías de trabajo remoto (GTA) principalmente fotocopias y WhatsApp” P.3 “Uso videos ya descargados”.
	Falta de capacitación	P.2 “Considero que no estábamos preparados para este tipo de situación”. P.14 “Mi experiencia en lo virtual es casi nula o muy poca”.
	Carga familiar	P.10 “Debo asumir todos los roles: mamá que supervisa el trabajo escolar, dar clases, funciones administrativas del MEP y tareas del hogar, todos los roles”.

Nota: Elaboración propia apoyada en la información brindada en el [video inicial \(click para verlo\)](#).

Las situaciones externas se entienden en este estudio como que les causan dificultades a las personas docentes para cumplir con su trabajo remoto y en las que tienen poco control, mencionaron específicamente problemas con el acceso a Internet y recursos tecnológicos en un 30% y recarga laboral 30 %. En cuanto a las internas son señaladas con un 30 % la necesidad de mejorar las estrategias ante la virtualidad en un 30 % y el aspecto donde hay una coincidencia del 100 % es la falta de conocimientos del docente en estrategias pedagógicas en los AVA.

Estas problemáticas generaron una recarga laboral para la persona docente al tener que atender a su grupo bajo estas tres modalidades; por ejemplo, usar medios como TEAMS, WhatsApp y con diversas estrategias como envío de videos, audios y materiales didácticos impresos, como las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), todo esto sin tener certeza de la efectividad de estas acciones, pues según las personas participantes sus alcances dependen del apoyo de las familias.

En la actividad se pregunta al participante acerca de los retos que considera existen para que se puedan generar propuestas en ambientes virtuales en la Educación Primaria.

Tabla 3***Desafíos para la creación de AVA en la EP***

Tema	Categoría	Segmentos de contenido
Situaciones externas	Participar de capacitaciones en virtualidad	P.8 “Resistencia del cuerpo docente de actualizarse y aprender”. P.2 “La falta de formación docente en el uso o aplicación de las TIC en la educación”. P.3 “La disponibilidad y capacitación de los docentes para incursionar en esta modalidad, porque somos preparados para la presencialidad”.
	Reducir la brecha digital	P.3 “Conectividad a Internet por parte de las familias”. P.1 “La gran diferencia de las zonas urbanas y rurales en cuanto a acceso tecnológico”.
Situaciones internas	Involucrar a las familias	P.13 “La familia debe involucrarse en el proceso de aprendizaje”. P.1 “Disposición del hogar para colaborar con el estudiante en los EVA”.
	Aumentar la motivación	P.6 “Motivación, tanto del docente, como de la familia y el estudiante, como del padre de familia”.
	Establecer una visión pedagógica clara	P.9 “El principal reto es cómo crear las clases virtuales más significativas”. P.11 “Estrategias pedagógicas significativas”.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de [Padlet ideas desafiantes \(click para seguir el vínculo\)](#).

En cuanto a los desafíos indicados por las personas participantes, el 100 % considera como necesario reducir la brecha digital y que el personal docente participe de procesos de actualización o capacitación para la virtualidad; en un 60 % indicaron necesario involucrar a las familias, responder a las necesidades del estudiantado vinculando a las familias en el proceso virtual, establecer una visión pedagógica clara ante la virtualidad de manera significativa, en cuanto a enfoques, mediación, roles, planificación, aprendizaje autónomo, producción de contenidos y evaluación; en un 20 % indicaron que se debe aumentar la motivación de docentes y estudiantes en el proceso virtual.

Caracterización de manera conjunta los elementos indispensables para su creación de los AVA.

En la Tabla 4 se pueden observar algunas de las características que las personas participantes consideraron necesarias para sus propuestas.

Tabla 4

Características de los AVA en la EP

Tema	Categoría	Segmentos de contenido
Planificación contextualizada	Requiere planificación y objetivos claros	P.2 “Se requiere preparación, tiempo, articulación y recursos para su desarrollo”.
Necesidades del estudiantado	Responder a las necesidades de	P.12 “Pues existe un componente socializador de andamiaje importante en nuestra labor; pero ese proceso recaería

	la población infantil	en la planeación del ambiente de aprendizaje”.
Mediación pedagógica	Roles claros	P.10 “Ser conscientes de los roles que desempeña cada actor(docente-estudiante)”.
	Estrategias pedagógicas centradas en el estudiante	P.4 “Las estrategias pedagógicas, las acciones concretas y los recursos tecnológicos que requiere”. P.11 “Considerar las teorías de aprendizaje y diferencias entre los estudiantes”.
	Innovación con tecnologías educativas	P.10 “Utilizar los recursos tecnológicos y sus variedades (conocer cuáles son los recursos con los que cuenta el estudiante y poder así llegar a él)”.
Diseño del entorno	Diseño planificado y atractivo	P.2 “Debe ser un espacio interesante, donde los participantes se sientan motivados a ingresar”. P.4 “La motivación y la creación de un espacio amigable”.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en los foros 3, 4 y 5.

Algunos de los elementos mencionados para la creación de AVA son los siguientes: planificación contextualizada en un 86 %, necesidades de la población infantil 54 %, mediación pedagógica en cuanto a roles claros 45 %, estrategia pedagógica centrada en el estudiantado para su desarrollo integral

54 %, innovación en las actividades con tecnología educativa 30 %; y en el diseño del entorno virtual que motive la participación un 40 %.

Otro aspecto destacado son las consideraciones que debemos tener hacia el estudiantado en la creación de AVA en la Educación Primaria, en la Tabla 5 se muestran las categorías establecidas.

Tabla 5

Consideraciones hacia la población infantil

Tema	Categoría	Segmentos de contenido
Recursos	Consideraciones de los diversos escenarios	P.2 "Tener en consideración los recursos con los que cuenta el estudiante".
	Características del estudiante	p.1 "Es esencial tomar en cuenta las características del estudiante".
Necesidades	Motivarle a participar	P.2 "Desarrollar las lecciones de forma dinámica e interactiva".
	Promover espacios de socialización	P.6 "En primer lugar, el mantener el vínculo con ellos".
		P.3 "Se debe respetar el espacio de socialización del estudiante"
Tareas asignadas	No generar sobrecarga	P.5 "Las lecciones son muy largas y dependiendo de la materia, pesadas, es por eso por lo que es importante tomar tiempos de descanso". P.1 "no asignar numerosos trabajos".

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida del Padlet [consideraciones con el estudiantado \(click para seguir el vínculo\)](#).

Algunas de las consideraciones para la población infantil que se deben tomar para la creación de AVA en la Educación primaria mencionadas, son las siguientes: consideraciones de los diversos escenarios en un 77 %, las características del estudiantado 77 %, motivarle a participar de las actividades en un 100 %, respetar y promover espacios de socialización 62 % y no generar sobrecarga con un 100 %.

Elaboración de propuesta

Cada participante elaboró un plan de acuerdo con un contexto educativo de la Educación Primaria seleccionado. La propuesta consistió en un plan para una clase sincrónica y otra asincrónica, debía considerar los aspectos básicos indicados por ellos mismos en el curso. Sin embargo, debido a que tres de los participantes no podían implementar la propuesta, se optó por que su implementación en el curso fuera de manera opcional.

Alcance de la implementación

El alcance del curso virtual se enfoca en aspectos que van desde la visión docente, los cuales generaron alguna mejora o innovación en sus prácticas educativas. Se puede observar en la Tabla 6 la organización de temas, categorías y segmentos de contenido del alcance de la implementación.

Tabla 6

Alcance de las propuestas elaboradas en el curso

Tema	Categoría	Segmentos de contenido
Comprensión de la virtualidad	Características de los AVA	P.12 “La parte teórica me ha servido mucho para comprender mejor la virtualidad”.

Planificar para la virtualidad	Estrategias sincrónicas y asincrónicas	P.1 “Me permitió desarrollar mejores estrategias para las clases sincrónicas y asincrónica”.
	Estudiante sujeto activo	P.11 “Volver a los estudiantes sujetos activos que participan construyendo su aprendizaje en las clases virtuales”.
	Docente facilitador y creativo	P.9 “También a buscar mantener una cercanía con el estudiante, aunque no nos estemos viendo y conocer aplicaciones nuevas”.
	Considerar la motivación	P.10 “Busco un acercamiento con ellos a través de juegos, cantar, cumpleaños”.
Probar tecnologías	Uso de herramientas vistas en el curso	P.11 “Por ejemplo: He utilizado Flipgrid para que mis estudiantes expongan”.
Práctica de lo aprendido	Disposición de poner en práctica lo aprendido en el curso	P.3 “Pondría en práctica aspectos como las características y condiciones para diseñar entornos virtuales”.

Fuente: Elaboración propia a partir de la clase sincrónica y evaluación del curso.

En cuanto a la comprensión de la virtualidad, las características de los AVA permitieron al participante incorporar las teorías, conceptos, elementos y

estrategias vistas en el curso en un 70 %, con la planificación fue mencionada en un 100 % que el curso permitió planificar con otra visión considerando las categorías estrategias sincrónicas y asincrónicas, darle un rol al estudiante como sujeto activo, que el docente se convierta en facilitador y desarrolle actividades más creativas y que además se considere en todo momento la motivación del estudiantado.

En el aspecto de probar tecnologías fue indicado en un 54 %, mencionan haber utilizado estrategias dadas en el curso en sus clases, por ejemplo, Flipgrid para que estudiantes de primaria expongan y puedan visualizar los videos de sus compañeros de manera privada; también mencionaron el atreverse a desarrollar tutoriales y subirlos a Youtube para que sus estudiantes pudieran verlos, actividades más lúdicas, gamificación, creación de videos y trabajos colaborativos.

En relación con poner en práctica lo aprendido, un 83% le asignó “muy probable” a poner en práctica lo aprendido en este curso en su centro educativo; solo una persona asignó un “probable”.

Discusión

Acceso a Internet y recursos

Las personas participantes en un 100 % consideran que la falta de acceso a Internet y recursos ha generado un aumento en la brecha digital en el estudiantado y sus familias, relacionada con el nivel socioeconómico o la ubicación territorial. En tiempos de pandemia, el acceso al Internet asegura muchos derechos, entre ellos el derecho a la educación. Esto ocasiona que de las personas participantes solo el 70 % lograra implementar sus propuestas virtuales con el estudiantado.

Esto coincide con la posición de Álvarez (2019), quien considera que el Internet como ámbito de la sociedad digital tiene una gran relevancia en la vida de las personas, pero el acceso a información y servicios está condicionando la forma de vida de los ciudadanos. El no garantizar este derecho influye en el estatus de ciudadano “más aún para esa generación de personas que basan su relación social en tales tecnologías, conexión con la dignidad” (p. 1).

Aprovechamiento de los recursos

Para las personas participantes, en un 100 % indican necesarios los conocimientos para el aprovechamiento de las tecnologías como clave para la creación de AVA. Se entiende que en estos espacios se puede “potenciar el aprovechamiento de una serie de recursos y herramientas como materiales digitales, multimedia, espacios colaborativos y cooperativos de aprendizaje” (Sánchez, 2009, citado en, Vargas y Villalobos, 2018, p. 13).

Sin embargo, su implementación depende del desarrollo de competencias digitales del docente. Desde la perspectiva de las personas participantes, existe una coincidencia del 100 % con respecto a la falta de conocimientos en creación de AVA para la Educación Primaria. Este aspecto coincide con la posición de Jiménez (2013, p. 13), quien considera que la calidad educativa está condicionada, entre otras cosas, por “ofertas de capacitación oportuna sobre el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías y los recursos didácticos que se les presentan (Jiménez, 2013, p. 13).

En este estudio, el 54 % de las personas participantes mencionaron que el curso les permitió poner en práctica en sus clases más tecnologías, sobre todo enfatizaron que el curso les impulsó a atreverse y probar nuevas estrategias para crear actividades más lúdicas, gamificación, creación de videos y trabajos colaborativos.

Perspectiva del aprendizaje en la virtualidad

Las personas participantes, en un 100 %, indican que es la primera vez que trabajan virtualmente con población infantil. Por lo que es un reto considerar la virtualidad como una opción para construir aprendizajes significativos.

Ante esto, es importante destacar que “la organización de un curso en ambientes virtuales implica una serie de actividades, no solo de planificación, sino de formación previa de los profesores en esta modalidad” (Puello *et al.* 2008, citado en, Gil-Álvarez *et al.*, 2019, p.477). Tener la formación adecuada es un desafío, puesto que las personas participantes consideran en un 100 % necesitar capacitación, pues no tenían experiencia o no estaban preparadas.

En esta dimensión pedagógica, el 86 % de la muestra seleccionada indica como necesario definir los roles del docente y del estudiante, sí como una mediación pedagógica de manera efectiva para trabajar con población menor de edad (54 %) y elaborar un diseño virtual que motive la participación en las actividades en un 40 %.

Para mejorar en la práctica de la virtualidad se requiere una dimensión pedagógica que contemple según Ramírez (2015) “el diseño de los ambientes a partir de temas como el tratamiento y diseño de contenidos de un ambiente incluyendo el diseño centrado en alumno, la motivación y el tratamiento de contenidos” (p. 3) Todos estos aspectos requieren de una planificación para la virtualidad, un diseño de contenidos y materiales para los entornos.

Esto coincide con la visión de Morado (2017), quien indica la necesidad de repensar la misma “mediación pedagógica en entornos virtuales, de qué manera se reconstruye el cuerpo ausente, de qué manera se acorta la distancia cognitiva y, sobre todo, cómo se conforman los vínculos humanos que permiten la construcción colaborativa del conocimiento” (p. 12). Esta

idea recalca la importancia de no visualizar los entornos virtuales como repositorios de materiales digitales.

Desde esta perspectiva, un alcance del curso, manifestada por las personas participantes en un 100 % fue la planificación con otra visión considerando las estrategias para crear clases sincrónicas y asincrónicas de manera más significativa, en búsqueda de un rol del estudiantado como sujeto activo, que cada docente se convierta en facilitador/a y que desarrolle actividades más creativas y que además se considere en todo momento la motivación del alumnado.

Necesidades del estudiantado menor de edad

Un aspecto que es preocupante para las personas participantes es el responder a las necesidades del estudiantado. Se menciona como necesario en un 100 % motivar al estudiante a participar y no generarle sobrecarga, así como un 77 % considerar los diversos escenarios, características del estudiantado, y en un 62 % promover espacios de socialización y vincular a las familias.

Esto va en concordancia con las bases del diseño de AVA indicado por García y Pérez (2015), quienes estiman debe desarrollarse un diseño que tome en cuenta los principios psicológicos del aprendizaje y las características específicas de los involucrados en cuestión.

Ante esto, específicamente las personas participantes manifiestan que se debe considerar los recursos con los que cuenta cada estudiante y planificar de manera personalizada al analizar los diversos escenarios, conocer la etapa de desarrollo de la persona menor de edad y elaborar propuestas para que las clases tengan espacios de socialización, interacción y comunicación adecuados para la edad.

Así como crear un diseño del espacio virtual de manera motivadora y atractiva en un 40 %, con actividades dinámicas y atractivas, sopesar la

cantidad de trabajo, el tiempo de las lecciones y brindar tiempos de descanso y socialización. Así como vincular a las familias en el proceso educativo, de manera que se pueda motivar y estimular el apoyo a la persona menor de edad.

Conclusiones

La pandemia del COVID-19 ha generado una serie de desafíos en la educación que fueron difíciles de prever y que pueden tener consecuencias en la calidad de la educación impartida en este momento en los centros educativos. Algunas de las conclusiones que se presentan a continuación no pretenden generalizar, sino responder a las realidades de las personas participantes.

Existe una brecha digital en el estudiantado, generada por las dificultades de acceso al Internet y recursos tecnológicos. Por lo que se sugiere atender este aspecto de parte de las autoridades educativas encargadas de velar por asegurar el derecho a la educación.

Esta falta de acceso al Internet y a recursos tecnológicos en una parte del estudiantado fue una limitante a la hora de implementar propuestas de ambientes virtuales de aprendizaje en el contexto educativo de las personas participantes.

Concorre un desafío en estos tiempos de pandemia, en cuanto a la necesidad de actualización docente para un mejoramiento continuo de las prácticas, para así alcanzar una Educación Básica de calidad.

Se hace evidente la falta de conocimientos de parte del cuerpo docente para generar estrategias pedagógicas para ambientes virtuales de aprendizaje. Esto debe ser atendido en la práctica de la virtualidad. Para crear un AVA debe desarrollarse un proceso de planificación el cual permita integrar no solo las herramientas web, sino los aspectos pedagógicos necesarios para un adecuado funcionamiento.

Para la planificación de clases sincrónicas y asincrónicas de manera significativa, debe promoverse un rol docente como facilitador/a que motive al estudiantado, de forma que este se convierta en sujeto activo del proceso de aprendizaje; aprovechar las diferentes herramientas tecnológicas disponibles y que se promueva el desarrollo de actividades más creativas e innovadoras.

Para responder a las necesidades del estudiantado deben considerarse los diversos escenarios, conocer la etapa de desarrollo de la persona menor de edad y desarrollar propuestas para las clases que tengan espacios de socialización, interacción y comunicación adecuados para la edad; también considerar la cantidad de trabajo, el tiempo de las lecciones y brindar tiempos de descanso y socialización.

Se necesita vincular a las familias en el proceso educativo, de manera que se pueda motivar y estimular el apoyo a la persona menor de edad. Es imperativo tener en cuenta los principios psicológicos del aprendizaje y las características específicas de los involucrados en cuestión.

Por ende, para favorecer el diseño de ambientes de aprendizaje debe planificarse el ambiente colocando los materiales para la interacción de cada participante, de manera que se promueva el aprendizaje significativo del estudiantado.

Algunas limitaciones del estudio fueron la falta de estudios previos en el área de la educación virtual en la Educación Primaria; el poco tiempo con el que se contaba para recolectar las evidencias y que el acceso 100 % en línea de la información pudo haber limitado de alguna manera la cantidad de información obtenida. Otro aspecto que se convirtió en una limitante en este estudio es la carga laboral docente, incluso dos docentes que retiraron el curso indicaron que fue por no disponer de tiempo, debido a la sobrecarga laboral que tenían en el Ministerio de Educación Pública.

Para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje en educación primaria, se considera necesario seguir investigando temas como: apoyo y acompañamiento del hogar a los menores de edad en las clases virtuales, creación de contenidos y diseño de materiales para un ambiente virtual y su influencia en la motivación del estudiantado, buenas prácticas en la educación virtual en la Educación Primaria, relación entre el ambiente virtual de aprendizaje diseñado y los aprendizajes logrados por el estudiantado, factores favorecedores y obstaculizadores para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje en la Educación Primaria y uso de recursos tecnológicas de la educación virtual que pueden seguirse implementando en la educación presencial postpandemia por COVID-19.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. (13-32). En J. Hernández Ortega, J., M., Pennesi Fruscio, D., Sobrino López, y A., Vázquez Gutiérrez, (Ed.). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* (p.13-32).Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Alonso, M. T. (2019). *Video Introducción a la Pedagogía de Paulo Freire: principales ideas explicadas de la Pedagogía del oprimido*. [video] Youtube. <https://n9.cl/bf3p>
- Barrantes, R. E. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento: Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Ágora: Serie Estudios. UNED.
- Boff, L. (2014). *Características del Paradigma Emergente*. EIPAIS.cr <https://n9.cl/n3gw>
- Campos, J y Madriz, L. (2015). *Investigación-acción en contextos educativos*. EUNED. 370.72 C198i
- CEPAL-UNESCO (2020, 25 de agosto). *La Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe CEPAL, OREALC Y UNESCO. <https://n9.cl/fd6g>
- Contreras Mendoza, F. (2016). Construcción de entornos personales de aprendizaje mediante el uso de una red social. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 8(15). <https://n9.cl/a24ps>
- Durán-Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, Ch. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 19(1), 209-232. <https://n9.cl/dymop>
- Escobar, D. (julio, 2020). *Educación de calidad: ¿Qué pasará después de la pandemia?* Banco Bilbao Vizcaya Argentaria, S.A <https://n9.cl/6eelt>
- Fuerte, K. (jul-2019). *El día que cambió el curso de la educación superior*. Categoría: Artículos Estudios Universidad. Fundación para la Relaciones Internacionales y el Diálogo exterior. Esglobal.org. <https://n9.cl/f7rk0>

- García, L. Ocelli, M. Quse, L. Biber, P. y Masullo, M. (2015). Evaluación de un curso de formación docente continua sobre TIC: una propuesta destinada a profesores universitarios de carreras científicas y tecnológicas. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. 11(32) <https://cutt.ly/AfOj94M>
- García, N. y Pérez, C. (2015). Creación de ambientes digitales de aprendizaje. Editorial digital UNID.
- Gil-Forero, J., Álvarez-Marín, A. y Millán- Estupiñán, J. (2019). Organización de un curso en aulas virtuales: fortalezas y debilidades para el aprendizaje. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 38 (4) <https://n9.cl/fox6>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Séptima Edición. Editorial Graó.
- Lalangui Pereira, M. J. H., Ramón Pineda, M. M. Ángel, & Espinoza Freire, D. C. E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>
- Leyva Barajas, Y. y González Nava, M. (2019). *Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://n9.cl/5w0m>
- Messina, D. y L. García (2020). Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe, Documento de Trabajo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Morado, M. F. (2017). Educación sin distancia en entornos virtuales. Berlín: Editorial Académica Española. <https://n9.cl/hx13i>
- Morado, F. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje complejos e innovadores: Una experiencia de creación participativa desde el paradigma emergente. *Revista Electrónica Educare*. 22(1).1-17. <https://n9.cl/wwq0r>
- Ramírez, D. (2015). *Ambientes de aprendizaje*. Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) <https://n9.cl/4wk7>
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: texto, audio y video*. Primera Edición. Berlín: MAXQDA Press. <https://n9.cl/kt2wm>
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Grupo Planeta Spain.
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Ciencia Huasteca. Boletín científico semestral de la Escuela Superior de Huejutla. 2(12). <https://n9.cl/d3ok3>
- Rodríguez, E. (2020, agosto). *Más de la mitad de los docentes del MEP no tienen conocimientos para dar clases a distancia*. El Observador. <https://n9.cl/bgsn>
- Román, I. (2020, 2 de junio). *Foro virtual analiza brecha educativa y digital en el contexto del COVID 19*. Programa Estado de la Nación (PEN) <https://n9.cl/bgsn>

- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la Sociedad del Conocimiento. *Revista Espacios*. 39 (Número Especial CITED). <https://n9.cl/wdl22>
- Silva, J. (2011) Diseño y moderación de entornos de Aprendizaje (EVA). Editorial UOC
- Stéphan, V. L., Joaquin, U., Soumyajit, K., & Gwénaël, J. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Suárez, C. y Gros, B. (2012). *Aprender en red*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://n9.cl/i7x8>
- Unesco (2016). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc).
- Unesco (2019). *El Derecho a la Educación*. Últimas Noticias. <https://n9.cl/kesb>
- Unesco (2020, abril 2020). *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis*. Respuesta educativa de la Unesco a la COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación. <https://n9.cl/nkz5v>
- Viltre C., Fernández F. y López G., (2017). *Pedagogía Crítica: aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos*. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. <https://n9.cl/sp68l>

La Configuración de nuestro trabajo docente en tiempos de pandemia. Una experiencia de Investigación Acción Participativa en la Provincia de Misiones

The configuration of our teaching work in pandemic times. An
experience of Participatory Action Research in the Province of
Misiones

A configuração do nosso trabalho docente em tempos de pandemia.
Uma experiência de Pesquisa Ação Participativa na Província de
Misiones

Oudin, Alicia Mónica¹
Szilak, Sonia Marcela²
Medeiro, Eduardo Julián³

¹ Oudin, Alicia Mónica monicoudin@yahoo.com.ar Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

² Szilak, Sonia Marcela, soniaszilak@gmail.com Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

³ Medeiro, Eduardo Julián, julimedeiro@gmail.com Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

Radovic, Ariana Magalí⁴
Ganduglia, Mirtha⁵
Mahiquez, Ivana Alejandra⁶

Resumen

La experiencia que compartimos se da en el marco del Proyecto de Investigación: **Misiones: Investigación Educativa y Trabajo en Red. Acción, Reflexión, Acción** radicado en la FCEQyN, UNaM. Este Proyecto propicia la construcción de experiencias participativas y vínculos democráticos y horizontales entre los agentes educativos involucrados. Para ello se adoptó la estrategia de Investigación Acción Participativa (IAP) de producción de saberes, revisando nuestra propia actividad como educadores, en contexto. Mediante un abordaje pedagógico crítico, se avanzó en el ‘proceso de ilustración’ o ‘autoformación’ (Carr y Kemmis, 1988) de los educadores implicados.

Como equipo de trabajo, en marzo de 2020 nos encontramos en un contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo que nos llevó a repensar nuestras prácticas como investigadores. Entonces, nos preguntábamos ¿Cómo hacíamos IAP bajo estas circunstancias? ¿Cómo nos conformábamos como grupo de investigación? ¿Cómo construíamos saber pedagógico desde lo virtual? ¿Qué, de lo que estábamos viviendo en este momento de la historia, configuraba nuestra actividad como educadores?

En ese proceso construimos alternativas de IAP, ya que considerábamos bien importante sostenernos como grupo de investigación, ahora desde la virtualidad. Para ello desarrollamos diversas estrategias que implicaron: instancias de problematización, análisis, reflexión, escritura, lecturas, sistematización de situaciones y vivencias acerca de nuestro trabajo docente. Esta modalidad propició

⁴ Radovic, Ariana Magalí, arianaradovic@gmail.com Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

⁵ Ganduglia, Mirtha, mirthagand@gmail.com Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

⁶ Mahiquez, Ivana Alejandra, ivanamahiquez1@gmail.com Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

el desarrollo de espacios de reflexión y análisis, de investigación en y desde la propia práctica en el contexto de ASPO.

Nos proponemos comunicar en este trabajo, los indicios de autorreflexión potenciadores de procesos colaborativos. Hemos construido un empoderamiento social, que no se redujo solo a la lucha por mejores condiciones salariales, sino que posibilitó la construcción de otras formas de pensar la investigación acción. Consideramos que esto puede constituirse en un aporte significativo para pensar la IAP en relación con el uso de las tecnologías y los nuevos tiempos que nos atraviesan como investigadores y educadores.

Palabras Claves: investigación acción participativa, trabajo docente, concientización, condiciones laborales, ASPO.

Abstract

The experience we share is part of the Research Project: Misiones: Educational Research and Networking. Action, Reflection, Action, at the FCEQyN, UNaM. This Project leads to participative experiences construction and democratic and horizontal bonds among the educational agents involved. Therefore, the Participatory Action Research strategy of knowledge production was adopted consequently revising our own activity as educators in context. Through a critical pedagogical approach, progress was made in the 'process of enlightenment' or 'self-training' (Carr and Kemmis, 1988) of the educators involved.

As a work team, in March 2020 we found ourselves in a context of Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO, Spanish Acronym), which led us to rethink our practices as researchers. So, we asked ourselves: How did we do Action Research under these circumstances? How did we conform ourselves as a research group? How did we build pedagogical knowledge in a virtual context? What constituted our work as educators at that moment of history?

In this process, we constructed PAR alternatives as we considered important to support ourselves as a research group, virtually. Consequently, we developed several strategies that implied: instances of questioning, analysis, reflection, writing, reading, systematization of situations and experiences about our teaching work. This method contributed to the development of a space of reflection and analysis, research in and from our own practice in the context of ASPO.

Our aim is to communicate the hints of self-reflection that enhance collaborative processes. We have built social empowerment, which is not only limited to the fight for better salary conditions but also the construction of other ways of thinking about action research possible. We believe that this can be a significant contribution to think about PAR in relation to the use of technologies and the new age we are facing as researchers and educators.

Key words: Participatory Action Research, Teachers' work, Awareness, Working conditions, ASPO.

Resumo

A experiência que compartilhamos realiza-se no âmbito do Projeto de Investigação: Missões: Investigação Educativa e Trabalho em Rede. Ação, Reflexão, Ação com base na FCEQyN, UNaM. Este Projeto incentiva a construção de experiências participativas e vínculos democráticos e horizontais entre os agentes educacionais envolvidos. Para isso, adotou-se a estratégia do Pesquisa-Ação Participativa (IAP, em espanhol: *Investigación Acción Participativa*) de produção de conhecimento, revisando nossa própria atividade como educadores em contexto. Por meio de uma abordagem pedagógica crítica, houve progresso no 'processo de ilustração' ou 'autoformação' (Carr e Kemmis, 1988) dos educadores envolvidos.

Como equipe de trabalho, em março de 2020, nos encontramos em um contexto de Isolamento Social Preventivo e Obrigatório (ASPO, do espanhol: *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*), o que nos levou a repensar as nossas práticas como pesquisadores. Então, nos perguntávamos: como fazíamos IAP nessas circunstâncias? Como formávamos um grupo de pesquisa? Como construíamos conhecimento pedagógico a partir do virtual? O que vivíamos neste momento histórico, configurava nossa atividade como educadores?

Nesse processo construímos alternativas de IAP, pois considerávamos muito importante nos sustentarmos como grupo de pesquisa, a partir da virtualidade. Para isso desenvolvemos várias estratégias que envolveram: instâncias de problematização, análise, reflexão, escrita, leituras, sistematização de situações e experiências sobre o nosso trabalho docente. Esta modalidade fomentou o desenvolvimento de espaços de reflexão e análise, de pesquisa na própria prática e a partir da mesma, no contexto da ASPO.

Pretendemos comunicar neste trabalho, os indícios de autorreflexão que potencializam os processos colaborativos. Construimos um empoderamento social, que não se reduziu somente à luta por melhores condições salariais, mas também possibilitou a construção de outras formas de pensar a pesquisa-ação. Consideramos que isso pode constituir uma contribuição significativa para pensar a IAP em relação ao uso das tecnologias e aos novos tempos que vivemos como pesquisadores e educadores.

Palavras-chaves: Pesquisa-ação participativa, Trabalho docente, Sensibilização, Condições de trabalho, ASPO.

Misiones, esa provincia, en la que vivimos, rodeada por los ríos Paraná y Uruguay que nos separan de Paraguay y Brasil. Países, con los cuales tenemos una comunicación muy estrecha, ya sea a través de los puentes que conectan ambas márgenes o por delgados caminos. Al sur, el único límite nacional es con la provincia de Corrientes. Esta localización nos constituye como habitantes de la frontera.

Introducción

La experiencia que compartimos se dio en el marco del Proyecto de Investigación: **Misiones: Investigación Educativa y Trabajo en Red. Acción, Reflexión, Acción**, radicado en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Este Proyecto se propuso dar continuidad, formalidad e institucionalidad a un conjunto de actividades que realizamos en el marco de la Red de

Investigación Educativa (REDINE)⁷ que tiene por objeto promover esta práctica como medio para el perfeccionamiento de la labor docente.

Se propicia en el mismo la construcción de experiencias participativas y vínculos democráticos y horizontales entre los agentes educativos involucrados, adoptando la estrategia Investigación Acción Participativa (IAP) de producción de saberes. Se trabajó, en este caso, revisando nuestra propia actividad como educadores en contexto, mediante un abordaje pedagógico crítico, para avanzar así en el ‘proceso de ilustración’ o ‘autoformación’ (Carr y Kemmis, 1988) en el que estamos implicados.

Se pretendió intervenir prácticamente y producir conocimiento sistemático sobre la problemática actual del sistema educativo. En tal sentido, lo que hicimos está en consonancia con el conocimiento producido a lo largo de estos últimos años en los proyectos de investigación del Área Pedagógica de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales y la metodología que ha orientado la reflexión sobre nuestras prácticas docentes, innovando permanentemente en nuestras propuestas pedagógicas.

Este trabajo de investigación se desarrolla desde el año 2017. Entendíamos en ese momento que teníamos que relacionar nuestra tarea de investigación educativa con la práctica de educadores provenientes de otros niveles del sistema y no solo el universitario. Por este motivo, hace tres años empezamos a encontrarnos regularmente para pensar sobre la actividad docente en los contextos en los que cada participante se encontraba inserto. Buscamos en todo momento trabajar de una manera dialéctica y relacional, a través de potenciar nuestra formación, autoperfeccionamiento y la práctica en investigación-acción.

⁷ Proyecto prioritario del Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Resolución HCD 081/20.

La propuesta que presentamos, tiene la particularidad de que está integrada por educadores que provenimos de escuelas primarias, secundarias e Institutos Formadores de gestión pública, Universidades Nacionales, además de estar conformado por estudiantes avanzados de los profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.⁸ La diversidad de recorridos y trayectorias que vivimos nos atravesó en el sentido del lugar y posicionamiento que cada uno tomó en este trabajo colaborativo. Esta situación nos permitió ampliar la mirada y construir conocimiento, en y desde la diversidad de nuestro quehacer docente.

Como equipo de trabajo, en marzo del 2020 nos encontramos en un contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo que nos llevó a repensar nuestras prácticas como investigadores, emergiendo otras demandas y necesidades. Entonces, nos preguntábamos: ¿Cómo hacíamos IAP bajo estas circunstancias? ¿Cómo nos conformábamos, ahora, como grupo de investigación? ¿Cómo construiríamos saber pedagógico desde lo virtual? ¿Qué, de lo que estábamos viviendo en este momento de la historia, configuraba nuestra actividad como educadores? Así, buscamos miradas y construimos alternativas de IAP, en tanto considerábamos bien importante sostenernos como grupo de investigación.

Marcos referenciales que sustentamos y metodología de trabajo

La experiencia que llevamos a cabo, se dio sobre la base de algunos postulados que, como educadores comprometidos con una formación docente socio-crítica, consideramos. Entendemos que los saberes se construyen en comunidades de aprendizaje (Wenger, 2015) en las cuales la participación y protagonismo de todos los que son parte es ineludible en el proceso de conocer. Sostenemos que el aprendizaje se construye con el

⁸ Profesorados Universitarios en: Biología, Matemática y Física. Otra característica del grupo es la procedencia, en tanto residimos en diferentes localidades de la provincia.

trabajo activo del pensamiento en situaciones de análisis, de reflexión, en la indagación de las ideas que se tienen, de cuestionamiento de las perspectivas desde las que se analiza o visualiza alguna cuestión. Esta posibilidad de advertir que no todos pensamos lo mismo sobre un mismo asunto, es la que nos permite reconocer que nos posicionamos desde una perspectiva, y ese es el camino para tomar distancia y llegar a ponerla en tensión. De forma tal de colaborar con procesos de producción de conocimiento local, situado, que contribuyan con la formación de sujetos con pensamiento autónomo y crítico.

Los aportes epistemológicos y teórico-metodológicos de la IAP fueron considerados en todo el proceso. Asumimos la línea de Sirvent y Rigal (2012), quienes la definen como:

Una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora -esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central-, en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico, conocimiento de ruptura -de superación de lo dado-, de una determinada realidad y proponer cursos de acción transformadora (p. 17).

Nuestra experiencia se inscribe en el enfoque socio-crítico de investigación educativa, en la medida en que buscamos promover la reflexión acerca de las prácticas y los supuestos que sustentamos. Así como el reconocimiento y develamiento crítico de las ideologías que sostienen a las mismas, la formulación intrínseca de alternativas de desarrollo y superación en proceso. A ello se suma el cuidado epistemológico desde la acción comunicativa e intersubjetiva de todos los involucrados, el seguimiento de las dinámicas de institucionalización que se generen y el intercambio permanente, dentro y fuera de la Universidad.

Es crítica, porque en este proceso estamos favoreciendo, a través de las sesiones virtuales (conversatorios), la reflexión-acción transformadora de las prácticas de los sujetos que estamos involucrados en dicho proceso. Se

pretendió echar luz sobre la compleja trama de la actividad docente y, a su vez, educar a quienes estamos preocupados por investigarla, encaminándonos hacia la revisión continua de las propias prácticas. Entendemos que la generación de espacios de diálogo, de encuentro, de intercambio, constituyó la forma propicia para reflexionar, desde diversas perspectivas, sobre la actividad docente desde la circunstancia actual de la educación.

La IAP es, a su vez, la metodología de trabajo. La propuesta se organizó a partir de momentos de problematización, análisis, reflexión, acción y sistematización de situaciones y vivencias acerca de nuestro trabajo docente. Ella propició espacios de reflexión y análisis, de investigación en y desde la propia práctica. Para el desarrollo del intercambio colaborativo, tuvimos instancias de sesiones virtuales donde realizamos conversatorios, producciones a través del uso de la narrativa, procesos de lectura entre pares, observación y registro. Todo ello involucró el compromiso grupal con acciones concretas y actividades específicas. Consistió en compartir interrogantes, creencias, supuestos, construcciones que surgieron y análisis e interpretaciones a partir de los referentes teóricos en debate.

La narración, por su forma y estilo, nos permitió manejar y representar información compleja. Como señalan, Clandinin y Connelly (2008) “la importancia de usar la narrativa en la investigación educativa la encontramos en que los humanos somos personas narradoras las cuales, individualmente y socialmente, somos portadoras de vidas narradas” (p.11). Estuvo presente en todo nuestro proceso de investigación, cuando escribimos nuestras vivencias y reflexiones, particularmente, cuando contamos nuestra versión de las situaciones, angustias y conflictos.

Como lo plantean Carr y Kemmis (1988), asumimos desde lo metodológico, un trabajo, a modo de espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, observación, reflexión y acción. Tuvimos en

cuenta la doble dialéctica entre pensamiento y acción y entre individuo y sociedad. Buscamos que fuese un trabajo participativo y crítico, en tanto hemos revisado nuestros propios procesos formativos y la historia de autoformación a través de la crítica ideológica. Nos constituimos en una comunidad de participantes “comprometidos con el desarrollo crítico en su propia vida social: sus prácticas, su comprensión de esas prácticas, así como las instituciones y situaciones en las que se viven y constituyen mediante sus acciones” (Kemmis, 1999, p. 111).

En este trabajo pretendemos compartir el conocimiento producido como parte de esta experiencia desarrollada en el año 2020, acerca de la configuración de nuestro trabajo como educadores en este momento de la historia de la educación. Se estructura en tres apartados. El primero, avanza en la caracterización y análisis de la realidad educativa de la provincia de Misiones en el contexto de ASPO. El segundo, reconoce las dimensiones que configuran nuestra actividad docente y los aspectos que desafían y tensionan lo establecido. El tercero, centra la mirada en la dimensión pedagógico-didáctica de nuestro quehacer, enfatizando en los saberes construidos. Finalmente, aventuramos algunas reflexiones acerca de nuestra acción docente y miradas para la continuidad reflexiva de esta propuesta de investigación.

El contexto socio político educativo en la provincia de Misiones

Misiones se caracteriza por ser una provincia constituida recientemente en el año 1953. Con la provincialización, comienza su organización con la conformación de los órganos de gobierno (Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y con ello se produce la organización y expansión del Sistema Educativo Provincial.

En la década del 90, en pleno auge del neoliberalismo, Misiones, como gran parte de los estados provinciales, aplicaron el programa de “Transformación

del sistema educativo”. En ese contexto se culminó la transferencia⁹ de las escuelas nacionales a las provincias y se sancionó la primera ley orgánica¹⁰.

La firma del Pacto Federal Educativo en 1994, inició en la provincia el proceso de implementación de la “Transformación”. La decisión estuvo incidida por las propias características contextuales de Misiones, pues su acuciante realidad socioeconómica necesitó de financiamiento para sostener el sistema. Estas medidas fueron acompañadas por la sanción de la Ley General de Educación de la Provincia N° 4026/03 en base a los fundamentos de la ley vigente en ese momento.

En el 2006, a nivel nacional, se aprueba la Ley Nacional de Educación N°26.206 (LEN) que amplía la obligatoriedad de la escolarización hasta el nivel secundario. Misiones se adhirió a través de la Ley provincial N° 4409/07. La extensión de la obligatoriedad trajo aparejado en la provincia la expansión de los niveles educativos a partir de la creación de numerosos establecimientos, específicamente de nivel inicial y secundario de gestión pública. Cabe señalar que en la escuela secundaria el eje estuvo enfocado en el desarrollo de ofertas de educación técnica. También es de destacar la apertura de Institutos Superiores de Formación Docente destinados a profesores de nivel inicial y secundario de gestión estatal, ya que hasta la sanción de la LEN esta oferta se concentraba principalmente en el sector privado y en la Universidad Pública.

Un rasgo de estas últimas dos décadas, es la inclusión de las TIC en la educación, a través de decisiones políticas nacionales¹¹ y provinciales. En

⁹Este proceso inicia en 1955 y concluye en el año 1991 cuando se sancionó la Ley de Transferencia de establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario N° 24049.

¹⁰ Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

¹¹ Portal Educ.ar desde el año 2000. En el 2005, canal de TV Encuentro. En 2009 se implementa el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno” en escuelas técnicas públicas de gestión estatal

Misiones, se observa un amplio desarrollo provincial en las TIC, aunque la misma está focalizada en las grandes ciudades y en algunos centros educativos. Una de las primeras medidas fue la creación del portal “Andresito” (2015), donde se presentan recursos educativos. Otra acción, apuntó al desarrollo de líneas formativas para los docentes de los diferentes niveles del sistema. A ello se sumaron propuestas como la Escuela de Robótica (2017) y la Escuela para la Innovación Educativa (2019), que pretenden favorecer la incorporación de las TIC en educación. Estas políticas fueron acompañadas por la Ley de “Educación Emocional” (2018) y la Ley de “Educación disruptiva” (2018), que pretenden ser incorporadas de modo sistemático y transversal en las escuelas.

No obstante, la provincia se caracteriza por extensas zonas rurales y amplias distancias entre las ciudades. Razón por la cual, la comunidad educativa se vio imposibilitada en el acceso a determinadas propuestas, pues no contaban con la infraestructura necesaria, lo que agudizó la desigualdad educativa en tiempos de ASPO.

Nuevos escenarios educativos

En Misiones, el ciclo lectivo 2020 inició el día 9 de marzo en los niveles inicial, primario y secundario. Dos días después, por Decreto Provincial N° 330/20 se declaró la Emergencia Epidemiológica y Sanitaria por brote epidémico de dengue y pandemia por coronavirus¹², al que se sumó el Decreto N° 331/20 con el que se da inicio al ASPO en correspondencia a las directivas nacionales.

Las autoridades provinciales toman la decisión de cerrar las fronteras. En primer lugar, con los países limítrofes y posteriormente, a medida que se

de todo el país (Resolución CFE N° 82/09). En 2010 se crea el Programa Conectar Igualdad como política pública de inclusión digital educativa (Decreto Presidencial N° 459/10).

¹² En el año 2019, en la provincia, se decretó la Emergencia Alimentaria (Ley de Emergencia Alimentaria N° 73) lo que evidencia la alarmante situación que atravesaba la provincia antes de la Pandemia.

agudizaba la situación, también con la provincia de Corrientes. El aislamiento se fue sintiendo poco a poco en todos los sentidos. Abruptamente, se interrumpió la comunicación física con las demás provincias y países, se suspendieron las “clases presenciales”, se cerraron las escuelas y facultades.

Estando vigente la “cuarentena”, se decidió a nivel federal continuar con las clases en los distintos niveles educativos de “forma no presencial”. Las herramientas que puso a disposición el gobierno Nacional fueron: programas de clases en estudios de televisión en vivo por la TV Pública, herramientas digitales como “seguimos educando” y entrega de cuadernillos impresos a instituciones escolares. En el caso de Misiones, se promovió para los niveles obligatorios, el uso de la herramienta digital “Aulas abiertas-plataforma Guacurarí”. En el Nivel Superior, cada Universidad utilizó su propia plataforma. En esta situación, intentamos llevar adelante el proceso educativo realizando cambios en los actos pedagógicos, desde nuestros hogares y con herramientas tecnológicas personales, haciéndonos cargo de los costos de los servicios de internet.

Entre las dificultades a las que nos enfrentamos, el acceso a dispositivos tecnológicos y la escasa conectividad, tanto de docentes como de estudiantes, se transformó en un condicionante de la acción pedagógica que, sospechamos, pudo colaborar en el incremento de la deserción escolar. Según datos oficiales “En una encuesta realizada por el Consejo General de Educación (CGE) a los estudiantes secundarios de Misiones en la que participaron 17.000 alumnos (de los 60.000 que están en este nivel, en escuelas de gestión pública), el 39,6% dijo tener compañeros que abandonaron la escuela”.¹³

¹³ FM 89.3-Santa María de las Misiones. <https://www.fm893.com.ar/2020/06/21/identificaron-más-de-5-300-estudiantes-que-abandonaron-la-secundaria/>, 21 de junio del 2020.

Reconocemos que en tiempos de ASPO y tanta incertidumbre, fuimos los docentes quienes *“salimos a buscar a los estudiantes”* y los propios estudiantes a sus compañeros. Aunque la coyuntura en la que nos situamos, da cuenta de un panorama bastante hostil, fueron nuestras prácticas, el compromiso social, la ayuda de las familias y de los estudiantes, lo que permitió sostener, en sentido amplio¹⁴, la educación.

A partir de ello pudimos reflexionar sobre los aprendizajes que hemos construido en este contexto y dar cuenta de las recontextualizaciones que hicimos del texto político en nuestras prácticas cotidianas.

Entre el discurso político y las prácticas docentes

En el contexto de ASPO, una de las principales características que marcó el devenir del sistema educativo fue, en un principio, la falta de medidas políticas concretas que orientaran el desarrollo de la práctica docente. Las “no decisiones” gubernamentales contribuyeron a incrementar la incertidumbre en torno a qué hacer con las acciones educativas, lo pedagógico, cómo enfrentarse a una situación que trastocó la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje.

En la producción del texto político, con el correr del tiempo, se avanzó tímidamente en orientaciones para pensar cómo llevar adelante la situación de enseñanza en un contexto diferente de la presencialidad.

Frente a esta realidad, el control se complejizó y agudizó con distinta intensidad en los diferentes niveles del sistema educativo. Por un lado, se sumó al cumplimiento de la burocracia, la intromisión de ciertos actores institucionales en las aulas virtuales, ya no éramos solo los docentes y los alumnos, sino que “otros” se sumaron a ese encuentro. Estaban aquellos que

¹⁴ Entendemos por sentido amplio a las acciones que van más allá de lo pedagógico y avanzan hacia la contención social de los estudiantes.

actuaban en algunos como sostén técnico y los que lo hacían como medio de control sobre la enseñanza y la evaluación. Un ejemplo de ello es el caso de nuestras prácticas universitarias en el marco de las mesas examinadoras, donde, por un lado, el equipo informático acompañó y sostuvo su desarrollo, pero, por el otro, nos encontrábamos con la presencia de autoridades de la institución e incluso público ajeno con un rol meramente fiscalizador y muy lejano de lo pedagógico. En los institutos de formación docente donde trabajamos, la situación fue muy diferente, porque no se contaba con este apoyo técnico y la responsabilidad para el desarrollo de estas instancias recayó en cada docente, ya que teníamos que buscar recursos para grabar las mismas con el propósito de presentarlas a las autoridades de la institución. Vemos cómo el control sobre lo pedagógico se sostuvo en ambas situaciones.

Por otro lado, el control también se expandió en lo técnico, como expresa Apple (2000), a partir del desarrollo de materiales educativos generados como prácticas universales, donde se definía qué y cómo se desarrollaría la actividad pedagógica. Gran parte de las producciones que circulaban en este período fueron decididas por otros ajenos a los contextos escolares. Ejemplo de ello, va desde las propuestas oficiales unificadas para todo el territorio nacional, hasta la inclusión de las plataformas de las editoriales, los sitios web de fundaciones en las escuelas, profundizándose el mercado educativo. Sospechamos que aquello que fueron acciones momentáneas para paliar una situación, pueden transformarse en permanentes, generando mayor descualificación laboral.

Paralelo a esto, se acentuó el desplazamiento de la responsabilidad sobre lo pedagógico hacia el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Frente a la incertidumbre, la angustia por no poder encontrar respuestas y nuestro compromiso social, que actuó como presión interna, llevamos a cabo diversas acciones e iniciativas con el objetivo de “sostener” la enseñanza y el

aprendizaje, principalmente en los casos donde la desigualdad se hizo más manifiesta que nunca.

Como grupo de autorreflexión, llevamos adelante acciones diversas en nuestra práctica de investigación y de enseñanza. Fuimos, en el proceso, construyendo alternativas. Ejemplo de ello fueron los encuentros sincrónicos quincenales para pensar la actividad docente; la puesta en acción de los conversatorios y la toma de registros; la escritura individual y colectiva que nos ayudó a pensar en la configuración de nuestro trabajo docente. Estas acciones reflejan cómo, frente a la falta de lineamientos específicos, tomamos decisiones. Esto sentimos que expresa nuestro compromiso social como educadores, asumiéndonos más allá del discurso político y social, como trabajadores de la educación comprometidos con la transformación de la misma.

Tensiones en el desarrollo de la actividad docente

En todo el proceso que llevamos a cabo como grupo de investigación, surgieron algunos aspectos que nos generaron fuertes contradicciones, sensación de pérdidas de autonomía relativa, de mayor intensificación laboral, de situaciones confusas entre el desarrollo profesional y la vida personal, así como también situaciones de generación de ideas, de producciones de un saber pedagógico situado. Advertimos así que estas tensiones son importantes para pensar la configuración de nuestro trabajo como docentes, a saber:

Tiempo instante, tiempo de fronteras porosas

En las distintas dimensiones acerca del tiempo, surgen al respecto tensiones y confusiones, en particular en esta complejidad acerca de asumirnos, más allá de los cargos formales que poseamos, como docentes de tiempo completo. En nuestra práctica cotidiana, desde la virtualidad, no teníamos

claro, nos costaba, poder separar el “tiempo laboral” del “tiempo doméstico”.

Reconocemos que el tiempo es históricamente difuso en la construcción de nuestro trabajo como educadores. Se podría decir que es un tiempo de fronteras porosas, en tanto, como lo expresamos, para aquellos que estamos en la actividad docente, el tiempo de trabajo no termina en la formalidad del cumplimiento de las horas pagas en la institución educativa, sino que siempre continúa más allá de lo formal, pensando las clases, seleccionando bibliografía, estudiando, evaluando, investigando, etc. Ahora bien, en y desde la virtualidad, la porosidad de las fronteras se agudizó y se profundizó. Nos vimos conminados a asumir de la noche a la mañana el proceso educativo en circunstancias extremas. Nos hemos formado para ser docentes investigadores desde la presencialidad y esta situación generó incomodidad, pero también, en la configuración de nuestro trabajo, asumimos la tarea desde un marco de responsabilidad social por lo público.

Por otra parte, prevaleció el tiempo instante; nuevamente los docentes, estábamos corriendo detrás de la actividad, de las correcciones, de las planillas, y nos preguntábamos dónde quedó el proceso.

En la dimensión técnica-instrumental del tiempo, el valor de la “capacitación” emergió con fuerza imponiéndose en la práctica docente. Pensada siempre desde una visión técnica, en el sentido que nos ubicó en el lugar del no saber acerca del uso de las tecnologías y no de reconstrucción de saberes producto de las experiencias que estábamos viviendo. Surgieron así nuevos “gurúes” de la enseñanza, que buscaron instalar nuevos modos, a partir de su experiencia en el manejo de estrategias y herramientas tecnológicas.

Se pusieron en valor capacitaciones externas, prescriptivas y no cuestiones de necesidades formativas en contexto de cada institución educativa. Se

enfaticó el hacer, sin cobrar importancia en estas prácticas la reflexión acerca de lo que hacíamos, por qué lo hacíamos, con qué sentido, etc. Sentimos que estas formas de configuración de la actividad docente, no escapan a los usos y razones mercantilistas que se hace de esos espacios, que no colabora con el desarrollo de una práctica docente crítica. De esta manera, el tiempo dedicado a la capacitación, prevaleció frente al sentido asignado a la formación.

Asumimos en nuestro grupo de trabajo, un proceso de autoformación que se tensionó con esta visión técnica-instrumental. A partir de nuestros encuentros, generamos instancias de perfeccionamiento docente, que ponían en cuestión aquellas producciones y discursos hegemónicos. Desarrollamos acciones transformadoras que buscaban revelar y autorreflexionar acerca de los principios educativos implícitos en dichas prácticas, proponiendo alternativas. Tuvimos que desaprender determinadas formas de ser docente, propias de la presencialidad y aprender nuevas maneras de interactuar y generar situaciones que permitan construir conocimiento pedagógico.

Construcción de lazos frente al trabajo en soledad

Otro nudo que se tensionó en la configuración de nuestra actividad fue la solidaridad, lo colaborativo y la construcción de lazos frente al trabajo en soledad y la individualidad. Nuestro quehacer, como lo expresa Frigerio (2018), concierne a la vida de los sujetos, es un trabajo con otros y sobre otros. De allí que fuimos construyendo lazos, nos asociamos, nos enredamos en comunidades de aprendizaje para sobrellevar, más aún en estos tiempos, la soledad que involucra la virtualidad.

Sostener el esfuerzo de la educación desde la responsabilidad social y pública con la que sentimos que asumimos la actividad, involucra no resignarnos al conformismo. Seguir entusiasmandonos y desafiándonos, compartiendo

experiencias y vivencias, buscando en algunos espacios pensar, reflexionar acerca de nuestras prácticas. Adherimos a lo que plantea esta autora respecto a cómo vivimos estas tensiones en nuestra actividad,

Hay una apetencia por las nuevas tecnologías que no necesariamente se traduce en deseo de saber [...] No hay que menospreciarlas ni se pueden descartar, pero tampoco hay que hacer que las nuevas tecnologías suplanten lo propiamente humano de un encuentro interpersonal, intergeneracional, un encuentro de subjetividades, con todos los conflictos que eso implica. Lo propio de lo humano es hacerse cargo de esos conflictos de que hay otro, sí no, no hay mundo posible. (p. 4-5)

Nuestras acciones tendieron a enlazarnos, en esa tensión entre trabajos con otros y la soledad de la actividad. Comenzó, de esta manera, a tomar fuerza la solidaridad, tanto por parte de los compañeros como de organizaciones estudiantiles, de docentes y no docentes que buscaron la forma de aliviar los problemas y sostener a los estudiantes en estos tiempos.

Cobró valor el buscar sostener-nos estudiantes y docentes en un proceso que no tuvo precedentes. La complejidad de la situación que vivimos, los desafíos que se nos presentaron y la soledad que sentimos frente a la ruptura de los esquemas habituales, nos hicieron volver la mirada a los grupos.

La experiencia que llevamos a cabo en el marco del proyecto “Voces de educadores de Misiones”¹⁵ dio cuenta de esta necesidad y construcción con otros, pues docentes y estudiantes, de distintos puntos de la provincia, nos encontramos de manera espontánea a compartir vivencias y reflexiones acerca de la educación en este momento de la historia. De esta manera, la idea de comunidad, de lo grupal también en la virtualidad, puede encontrar

¹⁵ Proyecto desarrollado en el marco de la REDINE que se encuentra inscripto en el Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la FCEQyN-UNaM. Esta actividad se desarrolló entre los meses de octubre-noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=G80gJT5Mp7o>

una forma de conformación novedosa basada en la heterogeneidad de sus integrantes y en su localización (Litwin, 2008).

La evaluación como proceso frente al dispositivo de control

Uno de los aspectos que cobró gran relevancia en nuestros encuentros, fue el lugar de la evaluación. Cabe destacar que, desde hace décadas, en el discurso pedagógico sobrevuela fuertemente una perspectiva que se distancia de la función acreditadora y la entiende como una herramienta para conocer sobre la enseñanza y el aprendizaje (Celman, 1998). También la normativa ha sustentado, en cantidad de documentos, recomendaciones en torno a la misma y su diferenciación con la acreditación y la calificación.

Históricamente, esta definición está muy lejos de la realidad de nuestras escuelas, pues prima una mirada que iguala evaluación a examen. Díaz Barriga (2006) sostiene que los exámenes ocupan un lugar sobre-determinado y ocultan relaciones de poder de la sociedad, de las instituciones y de los docentes.

En este contexto, la tensión entre las funciones de la evaluación, se vio exacerbada a partir de la falta de claridad del discurso político. En las prácticas, los docentes desarrollamos acciones que tenían por objeto darnos información sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza, con una clara matriz formativa, donde nos asumimos en un constante rol evaluador de aquellas actividades que desarrollamos. Esta actitud, se vio interrumpida, frente a prescripciones que la redujeron a un acto administrativo. Así volvió a tomar fuerza, la preocupación acerca de cómo calificar, la escala que íbamos a utilizar, dejando de lado el reconocimiento de los efectos que deja la “evaluación en proceso”.

La función acreditadora está instalada férreamente en la escuela, además de ser propia de su constitución y responder a claros fines de control político. Si bien existieron intentos de transformarla, entendemos que no se modifica

porque determinadas condiciones, como la presencialidad, cambien. En fin, la evaluación, o mejor dicho la calificación y acreditación, como siempre, terminaron siendo las estrellas del acto pedagógico, relegando lo verdaderamente significativo. Se transformó en un instrumento sancionador de las prácticas, tanto del estudiante, como del docente.

A pesar de estas directivas, en el grupo de trabajo se buscó alternativas de acción. A través de nuestros encuentros y trabajando colaborativamente, fuimos pensando y construyendo formas más democráticas de pensar la evaluación. Por ejemplo, en las cátedras de formación docente en las que estamos a cargo¹⁶, propusimos instancias de lectura entre pares, la búsqueda del amigo crítico que revisara las producciones, el desarrollo de trabajos en proceso, que permitan reconstruir lo realizado y avanzar con nuevos aportes e interrogantes, entre otros.

Demandas de la sociedad a la práctica docente/ sensación de frustración

Las propuestas tecnicistas se propagaron como si fueran las “soluciones mágicas”, instalándose cada vez más, conceptos como: aulas disruptivas, espacios makers, robótica, sincrónico, asincrónico, aulas invertidas, etc. Nos preguntábamos como grupo ¿por qué nos aferramos a concepciones tan simplistas de la realidad? ¿Dónde queda la complejidad, la historicidad, la emancipación frente a posturas tan cerradas o limitadas? ¿Cómo construimos nuestra relativa autonomía docente en estas circunstancias?

A ello se agregó el propio compromiso social, que se constituyó en una presión interna, que nos condujo a actuar de múltiples formas con el objetivo de sostener el aprendizaje. La sensación de frustración, de no poder cumplir con esas demandas, nos llevó a generar estrategias de sostén que

¹⁶ Problemática Educativa I y II, Orientación y Profesión Docente, Metodología de la Investigación educativa, identidad y Profesión Docente, Educación, Sociedad y Estado, Problemática del Conocimiento Científico, Práctica I y II.

sobrepasaron a la propia tarea, avanzando sobre los tiempos domésticos, incrementando los procesos de alienación y enajenación de la práctica.

Este compromiso social no es novedoso, pues entre las valoraciones que configuran la práctica docente, la afectividad y la responsabilidad hacia el estudiante ocupan un lugar muchas veces sobrevalorado. Recuperamos esa tensión entre la visión acerca de un “docente ejemplar, el énfasis en la vocación, en el apostolado, el salvador” y nos atrevemos a hablar más desde el compromiso con lo público, con la acción de educar para pensar y construir una sociedad más justa, corriéndonos del solo cumplimiento de un rol estático, adaptativo, meramente técnico que consideramos no valoriza las experiencias con sentido.

Respecto al discurso más vocacionalista, reconocemos que se aproxima a actitudes de entrega, la generosidad, la bondad y al sacrificio, que sospechamos se acerca a una visión más espiritualista de nuestra actividad. Esa tensión aparece, pero consideramos que, la vocación (entendida como compromiso y no como visión innata y espiritualista) y la profesionalidad, no resultan contradictorias, se complementan. Podríamos decir que, por un lado, asumimos la actividad docente porque nos gusta lo que hacemos, lo hacemos con sentido ético y por convicción, pero a su vez, nos reconocemos como trabajadores, en tanto vivimos del puesto de trabajo, sostenemos nuestras vidas con la acción de educar y asumimos la profesionalidad como un atributo ineludible del docente y no como mandato sustantivante de perspectivas prescriptas (Zoppi, 1998) reconociendo una relación inquebrantable con la investigación (Freire, 1970).

Ahora bien, nos dice Alliaud (2017) recuperando a Dubet (2006), que “la dimensión vocacional persiste en una actividad que exige, para quienes la ejercen, ‘pruebas existenciales’ o desafíos [...] que superan las recompensas materiales y la preparación técnica [...] la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en un salario o en programas de preparación

estandarizados” (p. 36). Asumimos, como lo plantean estos autores, que el trabajo docente no se puede reducir a una experticia técnica, sino que involucra convicciones, principios, un sistema de ideas, de valores reflexionados.

Si bien frente al contexto complejo e incierto, se profundizan aquellas prescripciones, directivas que conducen a una acción acrítica, repetitiva, adaptativa, aplicacionista, podríamos decir, sin sentido formativo, nos cabe la pregunta acerca de la necesidad de concientización en términos de Freire (1970). Entendemos que este proceso de reflexión sobre la realidad fue clave durante la complejidad de la pandemia. Como grupo, llevamos adelante espacios que favorecieron la mirada crítica y la toma de conciencia sobre el proceso que vivimos. Daremos cuenta a continuación de algunas reflexiones y aprendizajes de nuestro quehacer pedagógico en esta coyuntura, donde buscamos amalgamar el compromiso docente y la profesionalidad que conlleva.

Procesos pedagógico-didácticos

El aula y los nuevos espacios de aprendizaje

En la situación de pandemia las clases presenciales se suspendieron y la nueva modalidad pasó a ser virtual. Esta forma de vínculo fue totalmente nueva, tanto para nosotros, como para los estudiantes y sus familias. Surgieron dificultades, debido a que la conectividad en muchos casos fallaba o era nula, situación que generó desigualdad de oportunidades y de acceso a la educación. Los docentes nos convertimos en una especie de malabaristas tratando de construir un vínculo con nuestros estudiantes, llegando a cada uno de ellos de diferentes maneras.

La irrupción de las clases presenciales llegó en forma tan inesperada como demandante, se constituyó en una verdadera crisis tanto a nivel personal

como profesional. Esa sensación es un buen punto de partida para contextualizar y reflexionar sobre el aula.

Todos recordamos esos espacios cerrados, fijos, organizados y preestablecidos, denominados “aulas”. Desde nuestra primera experiencia en el sistema educativo fue adquiriendo diferentes nombres, en una primera fue “la salita o la sala” de jardín, luego pasó a ser “el grado”, después “el curso” y finalmente en la universidad “el aula”. Dicho lugar es más que un espacio físico, y quienes las hemos transitado, valoramos y somos conscientes de lo que nos han definido esas experiencias que nos marcaron como estudiantes y luego como docentes.

En este marco de virtualidad, el aula se transformó, en algunos casos, en un encuentro de estudiantes y docentes, de lugares distantes o cercanos, pero mediados por una pantalla. Esta situación llegó de manera imprevista, la incertidumbre y la complejidad cobran otro sentido y demostraron que siempre navegamos en un océano de incertidumbre (Morin, 1984).

En los encuentros del equipo, el debate sobre la concepción de aula se hizo presente en reiteradas oportunidades. Para algunos se extendía más allá del espacio físico como una instancia de encuentro, acompañamiento y sostenimiento de los estudiantes, otros ponían en cuestión la existencia misma del aula en un marco que no sea la presencialidad. Aquí se ve la situación de desconcierto que vivimos, donde quedó desdibujada el aula como espacio físico, habitualmente reglado, donde lo instituido tiene un papel preponderante.

Reconocemos que estamos viviendo “experiencias” inesperadas, entendiendo que una experiencia, al decir de Skliar y Larrosa (2009), es algo que nos pasa y porque nos pasa nos transforma, nos modifica como sujetos, nos hace replantear muchas cosas sobre nuestra vida y, en particular a nosotros, sobre la educación. Sostenemos que en las mismas nos estamos

modificando como sujetos de enseñanza, buscando diferentes estrategias y alternativas para continuar manteniendo y generando el vínculo pedagógico-didáctico.

La experiencia transitada generó en un primer momento resistencia, rechazo hacia eso nuevo que alteraba nuestras estructuras. El no estar en el día a día con los alumnos, los colegas, revelaba la importancia de comunicarse con el otro, impulsándonos así a buscar alternativas para sobrellevar esta situación de soledad y aislamiento. Fue necesario, “dejarse tocar, dejarse decir, abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto, hacer significativo lo vivido” (Larrosa 2003, en Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010, p.36). Nos detuvimos a pensar en situaciones que nos desafiaban, que nos invitaban a generar otras experiencias.

Ello nos llevó a pensar en la esencia de nuestro trabajo. La enseñanza, con toda su problemática, nos interpeló fuertemente y surgieron los siguientes interrogantes: ¿Cómo hacemos para poder transformar estas vivencias en experiencias de aprendizaje? ¿Qué pasa con el vínculo pedagógico sin presencialidad? ¿Cuál es nuestro rol? ¿Cómo hacemos si no los vemos y no los sentimos a los estudiantes o no siempre tenemos sus respuestas? ¿Cómo seguir enseñando y aprendiendo en la virtualidad, pero favoreciendo el conocimiento crítico? ¿Cómo darle continuidad al proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en un contexto tan diferente en lo tecnológico social, económico y político? ¿Cómo seguir sintiéndonos parte de una comunidad educativa a pesar del distanciamiento y el aislamiento social que nos impone la pandemia? ¿Cómo construir conocimiento en estas circunstancias? ¿Cómo generar espacios de reflexión y formación de sujetos críticos?

La construcción del vínculo pedagógico y el currículum. Nuestro lugar como intelectuales transformadores

En la presencialidad, el vínculo pedagógico era indiscutible, se daba en el encuentro cara a cara entre docentes, estudiantes y, en alguna medida, con las familias. En este momento de ASPO se pone en cuestión el establecimiento del mismo, considerando que, en el mejor de los casos, se da mediado por una pantalla.

La búsqueda de respuestas fue intensa. ¿Cómo mantener el vínculo? ¿Qué se debe hacer con aquellos estudiantes sin conectividad? ¿Qué pasa con los contenidos? ¿Qué estrategias de enseñanza podrían ser las más pertinentes? Muchas veces, estas preguntas caen en soluciones simplistas y aparecen así los “especialistas” proponiendo respuestas utópicas basadas en escenarios ideales, donde todos disponen de herramientas y están capacitados para utilizarlas.

Ante la imposibilidad del encuentro presencial, nos encontramos con la necesidad de incorporar nuevas herramientas y estrategias para poder continuar desarrollando las diferentes actividades. En este sentido, las aulas virtuales se constituyeron en uno de los medios de comunicación y acercamiento entre los sujetos, en los distintos niveles del sistema educativo. Estas existían previamente, pero se pusieron en valor en las instituciones a partir de la pandemia, se optimizaron transformándose en un elemento fundamental para la continuidad pedagógica con los estudiantes que pudieron conectarse con las mismas.

En este escenario, destacamos que muchos hijos, nietos y estudiantes pasaron a ser profesores de sus padres, abuelos y docentes, generando un vínculo cooperativo de reconocido valor humano. La tecnología se convirtió, en muchos casos, en estructurante y condicionante de la comunicación y del acto pedagógico; herramientas como computadoras y celulares, en las

familias que tenían la posibilidad de poseer los mismos, fueron necesarias para continuar con el proceso educativo.

Como ya expresamos, otro medio para sostener ese vínculo y posibilitar el acceso a la educación, fue a través de libros y cuadernillos. Algunos docentes del nivel primario (especialmente de escuelas rurales) nos decían que los utilizaban como alternativa para la enseñanza y el aprendizaje en la coyuntura generada por esta situación.

En nuestra experiencia concreta, en cada nivel del sistema educativo fue diferente. En el caso de aquellos que trabajamos en el nivel primario y secundario, fue muy difícil sostener el vínculo, ya que estaba mediado por un actor fundamental: la familia. Eran quienes debían acompañar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, fueron en algunas situaciones facilitadores de los mismos. La ausencia de estos actores, generó grandes obstáculos para el desarrollo de la propuesta de clase. A pesar de ello, diseñamos diversas estrategias para acercarnos a los estudiantes. En ese contexto, la continuidad del acto pedagógico nos condujo a tener que “salir a buscar niños, adolescentes y jóvenes”, desde identificar quiénes eran los mismos, ante la carencia de los listados, hasta tener que visitar sus hogares, en algunos casos.

La comunicación se transformó en una necesidad que llevó a generar grupos de Whats App, la elaboración y distribución de materiales impresos, videos, entre otros. Fue un “trabajo de hormiga”, colectivo, sostenido desde la voluntad y compromiso del cuerpo docente. Por ejemplo, mencionamos nuestro caso: como docentes en el profesorado para el nivel primario e inicial, elaboramos listados con aquellos estudiantes que no se conectaban o entregaban trabajos y buscábamos contactarnos con ellos, para conocer las razones por las que no desarrollaban sus actividades. A partir de esas situaciones se pensaba en alternativas de acción que les permitieran la

continuidad pedagógica, desde facilitar el acceso a un recurso tecnológico, la ampliación de los tiempos y la recepción de trabajos impresos.

En nuestras cátedras en la Universidad también buscamos alternativas para sostener la enseñanza y el aprendizaje. Realizamos encuentros sincrónicos semanales a través de diferentes plataformas (tratando de “probar” cuál era la más conveniente y accesible “para todos”)¹⁷, a la vez que pensábamos otras formas de abordar los contenidos: trabajo por proyectos a partir de problemáticas que los estudiantes acercaban a las cátedras. Rescatamos que el trabajo colectivo se transformó en una estrategia central para sostenerse en la carrera: desde actividades donde se buscaba conformar la identidad del grupo¹⁸ hasta aquellas que promovían la construcción colectiva¹⁹ del conocimiento. En todo momento, el ensayo y la prueba de estrategias marcaron el devenir del proceso pedagógico con una clara intención de generar espacios que democratizasen el acceso a la educación.

En este contexto, consideramos que, como grupo autorreflexivo, potenciamos la capacidad decisoria, al vernos impulsados a tener que actuar en la contingencia. Situación que nos desafió para seguir construyéndonos como profesionales del currículum.

En este sentido recuperamos las palabras de Zoppi (1984):

[...] tenemos que crecer, si queremos arribar a eso que pretendemos que sea al mismo tiempo una mayor madurez profesional que nos dignifique y que nos gratifique como

¹⁷ Con aquellos que tenían la posibilidad de conectarse.

¹⁸ Estrategias como, ponerle nombre al grupo que los representase, que cada integrante reflexionara respecto a cuáles son sus intereses y compromiso con la materia, el grupo y su propia formación como docente.

¹⁹ Confección de una “pizarra virtual” como instancia de registro de todo el proceso construido durante la cursada de las asignaturas. Estas eran elaboradas de manera colaborativa entre estudiantes y docentes.

personas y un espacio de reaseguro institucional para la mayor creatividad, la mayor dinamización, la mayor adecuación del currículum a sus circunstancias [...] (p. 9).

Nuestros logros en el proyecto de investigación: revalorizar la tarea docente frente a un contexto desvalorizante

Reconocemos que enseñar es una actividad/trabajo que genera la transformación de sujetos: de los otros y de nosotros. Por eso asumimos junto a Alliaud (2017) esta frase que expresa lo vivido en el primer año de nuestro trabajo docente en este contexto: “Hicimos lo mejor que pudimos con lo que teníamos” (p. 17). Nosotros decíamos “hay que estar ahí, hay que poner el cuerpo, las ganas, las ideas, hay que sostener la educación”.

Enseñar lleva a un cambio continuo, quizá imperceptible a corto plazo; no es simplemente cumplir con las instrucciones/protocolos/prescripciones. Buscamos construir con los estudiantes/alumnos en los encuentros virtuales. Trabajamos, más allá de la distancia, en y desde una perspectiva participativa, no nos atamos a las modas o tips del momento, buscamos, como grupo autorreflexivo, encontrarnos cada quince o veinte días para compartir y pensar críticamente acerca de nuestras experiencias, acerca de cómo nos construimos en ese momento de la historia.

En estos tiempos, sentimos que resurge el discurso vocacionalista, de la entrega, que busca generar una ruptura con la propia profesionalidad construida, en el sentido de que consideramos que ese discurso innatista, agudiza y oculta condiciones laborales más precarizadas. En este contexto nos interrogamos, ¿dónde quedó lo crítico? veíamos cómo se nos esfumaba, se desvanecía, pero en otros, intentamos animarnos, entusiasmarnos para continuar buscando, ahora desde lo virtual, la emancipación, la crítica, la transformación. Afloraron preguntas como: ¿Es posible? ¿Cómo se configura nuestro trabajo docente en estas circunstancias? ¿Cómo esta situación colabora en la construcción de nuestra identidad?

Nos cuestionamos las posibilidades de desarrollar un proceso que nos permitiese discutir la propia realidad social, educativa e ideológica que impregna nuestro trabajo. Sabemos que las condiciones materiales no son propiciatorias de experiencias colectivas en red, pues como veníamos planteando, el control, el individualismo, la falta de recursos, todo ello exacerbado en estos tiempos, condiciona las posibilidades de reflexión colectiva. Pero, a pesar de ello, asumimos nuestra actividad docente desde la reflexión crítica, en tanto proceso político, reconociendo que la ideología da forma a la reflexión y esta a su vez da forma a la ideología.

Entendemos que el proceso autorreflexivo busca no solo la emancipación, sino la revalorización, el empoderamiento social, la organización deliberada y consciente, como parte de una lucha política hacia la emancipación de lo irracional, lo injusto y lo insatisfactorio. Pero a su vez advertimos que aún es una deuda pendiente en nuestro quehacer, que tenemos que seguir trabajando para ahondar en hacer praxis educativa, acción reflexionada acerca de nuestro quehacer docente en la que construimos nuevos conocimientos.

Entre los conocimientos logrados, una de las primeras barreras fue superar el shock que generó la pandemia en cada uno de nosotros, y junto a ello, reconocer y enfrentar nuestros propios condicionamientos ideológicos. A partir de allí, el diálogo se transformó en una herramienta vital, favoreciendo la creación de nuevas formas de comunicación y escucha. De esta manera, por un lado, fortalecimos vínculos, ya que las instancias de intercambios a través de la tecnología, nos permitieron estar cerca del otro, sentirnos acompañados a pesar de la distancia geográfica de los integrantes del equipo. Pero por el otro, también debemos reconocer que algunos compañeros, por las mismas situaciones que detallamos en párrafos anteriores, no se pudieron sostener. Aquellos que pudimos continuar con estos encuentros, desarrollamos fuertemente el trabajo en grupo, la

reflexión colectiva sobre los procesos vividos, lo que favoreció la formación de cada uno de los que participamos en este proyecto de investigación.

Vemos que, en nuestra actividad docente, hay indicios de autorreflexión potenciadores de estos procesos colaborativos y observamos también que nuestra intencionalidad, como colectivo de educadores, es construir un empoderamiento social. En esta práctica de investigación-acción buscamos pensarnos desde ese proceso de concientización. Sospechamos que, si no asumimos sistemáticamente hacer praxis, la misma puede quedar debilitada en prácticas tecnicistas del momento. Sentimos con fuerza que, para construirnos desde esta perspectiva, hay que estar ahí, en el vínculo intenso y complejo con los otros, compartiendo un nosotros colectivo, cuerpo a cuerpo, idea a idea.

Queremos también rescatar algunos interrogantes que nos hacemos al respecto: ¿Cuál es la relación entre nuestro trabajo docente y la/s pedagogía/s crítica/s? ¿Cómo vivimos la formación desde las perspectivas sociocríticas en estos tiempos de educación? ¿Qué de eso que vivimos nos configura como docentes en nuestro trabajo de enseñar?

Cabe destacar que, en este trabajo de autorreflexión, se abordaron aquellos temas vivenciados, que fueron parte de nuestras reflexiones y del proceso construido. En este sentido, por ejemplo, no se trataron las experiencias educativas que desarrollaron organizaciones sociales, que reconocemos, fueron muy significativas y bien importantes, por lo que merecen una mayor profundización en futuras investigaciones.

Consideramos que el desafío hoy, es pensar en la configuración de nuestro trabajo docente y la investigación educativa relacionada con la intencionalidad del pensamiento socio-crítico. Entendemos que este trabajo posibilitó la construcción de formas de pensar la investigación acción a través de la escritura individual, colectiva, el registro, el reconocimiento de las

diversas voces y experiencias. Consideramos que esto puede constituirse en un aporte significativo para pensar la IAP en relación con el uso de las tecnologías y los nuevos tiempos que nos atraviesan como investigadores y educadores.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós, 1ª Edición.
- Apple, M. (2000). Teoría crítica y educación. Miño y Dávila.
- Carr W. y Kemmis S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca.
- Celman, S. (1998). La evaluación democrática. Remando contra la corriente. Revista Voces, VIII (5), 15-32.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2008). Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. En J.Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer y N. Pérez de Lara (Ed.) Déjame que te cuente. Ensayos Sobre Narrativa y Educación (11-59). Laertes, 1ª Edición.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? . Perfiles Educativos, tercera época, XXVIII, (11), 7-36.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Primera Edición.
- Frigerio G. (2018, 1 de marzo) (Entrevista a Graciela Frigerio). Según Graciela Frigerio, antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y F. Angulo Rasco (Ed.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica (95-118). Akal.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Anthropos.
- Sirvent M. T. y Rigal L. (2012). Investigación Acción Participativa. Proyecto Páramo Andino.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens.
- Wenger, E. (2015). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.
- Zoppi, A. M. (1998). La construcción de la profesionalidad docente. Investigación: Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares PROINC. Universidad Nacional de Jujuy.
- Zoppi, A. M. (1984). Curriculum y profesionalidad docente. Material inédito. www.anamariazoppi.com.ar.

Proyectos del ICE

Lineamientos de Política Educativa en relación a la Formación Docente. Construcción del rol docente, modelos de docencia y formación

Educational Policy Guidelines in relation to Teacher Training.
Construction of the teaching role, teaching and training models.

Diretrizes da política educacional em relação à formação de
professores. Construção do papel docente, modelos de ensino e
formação

Marcela Belén Comastri (Dir.)¹

Elida Lourdes Hodar (Codir.)²

Equipo de investigación: María Eugenia de la Rosa; Néstor Olivera; María de los Ángeles Barrionuevo; Joel Salvatierra; Fernando Quevedo.

Proyecto financiado y evaluado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado- Universidad Nacional de Cuyo. Código G057

¹ mcomastri@ffyl.uncu.edu.ar . Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

² ehodar@ffyl.uncu.edu.ar Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Palabras clave: modelos de formación docente, política educativa, rol docente, demandas de formación

Key words: teacher training models, educational policy, teacher role, training demands

Palavra Chave: modelos de formação de professores, política educacional, papel docente, demandas de formação

Resumen

Este proyecto pretende abordar la problemática de la Formación y capacitación docente inicial y en servicio a partir de un análisis comparativo de las demandas de formación docente planteadas en el Proyecto de Escuela Secundaria 2030 (Res. 330/17) y el Marco Referencial de las Capacidades Profesionales de la Formación docente Inicial (Res. 337/18 INFOD), y contrastar dicho análisis con las demandas de capacitación de los docentes en servicio relevadas por la DGE de la Provincia de Mendoza, en diferentes instancias de encuentro con docentes (jornadas institucionales y capacitaciones específicas) y las características o “atributos del rol docente” que hemos relevado en la investigación sobre Posición adulta, rol docente y aprendizaje significativo desarrollada en el período 2016-2018.

Se procura además identificar el o los modelos de formación docente que serían acordes con estas demandas y con las capacidades formuladas en los Documentos oficiales citados.

Fundamentación teórica y metodológica

Diversas discusiones en cuanto a “modelos” o “paradigmas” de formación docente cobraron interés en la medida en que el “rol y la práctica docente”

eran interpeladas por demandas de sujetos, contextos y sociedades en constante cambio.

En esta línea, ubicamos de Pérez Serrano (1990); Pérez Gómez (1993); Contreras Domingo (1994); Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995); Hargreaves (1995) en España; Díaz Barriga (1992) en México, por citar algunos de los más reconocidos.

En nuestro país, encontramos los trabajos de Davini (1995) y Diker y Terigi (1997) como los pioneros en esta línea de investigación.

Terigi y Diker (1997) reconocen seis tradiciones, modelos o enfoques relevantes en la formación docente a saber: práctico artesanal; la normalizadora-disciplinadora; la academicista; técnica-eficientista-academicista; personalista o humanista; hermenéutica-reflexiva. En el marco de los objetivos del presente trabajo, nos interesa destacar las características de 3 de estos modelos. En primer lugar, el modelo *academicista* pone el acento en que lo esencial en la formación de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición, la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria, más aún, considera que obstaculiza la formación de los docentes. Por su parte, el modelo *técnico-academicista* o tecnológico-eficientista, establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico; y entiende al segundo como una aplicación del primero. Desde esta perspectiva, el docente no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales aquellas que se requieren para ejecutar un currículo diseñado por otros. En último lugar, queremos destacar el enfoque *personalista o humanista*, que centra la formación docente en la persona del profesor como garantía de futura eficacia y, en este sentido, se contrapone con el modelo técnico-eficientista. Sustentado en la Psicología Humanista y la Teoría no-directiva de Carl Rogers, concibe la formación

docente como un proceso de formación del “sí mismo”, en el que el recurso más importante es el profesor mismo, que su personalidad no es ajena a la buena enseñanza, poniendo el acento en la formación del profesor en la afectividad, las actitudes y el cambio personal, entre otras características.

En los años 2000 se sumaron las investigaciones y trabajos sobre la problemática de la formación docente de Andrea Alliaud, Alejandra Brigin, Edith Litwin, haciendo hincapié en los aspectos reflexivos de la formación y la práctica docente, volviendo sobre la idea de la formación docente y de la tarea docente como “oficio”.

En este marco se han planteado como objetivos:

1. Conocer en qué medida se relacionan las demandas de formación y capacitación de los docentes de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza con el marco referencial de capacidades para la Formación Docente Inicial.
2. Identificar en qué modelo/s de formación docente se enmarcan dichas demandas de formación y/o capacitación.
3. Identificar en qué modelo/s de formación se enmarcan las capacidades para la formación docente inicial planteadas en la res. 337/18.

La metodología propuesta en la presente investigación será el Análisis Documental, ya que se procederá a cotejar los documentos oficiales que regulan la formación docente, con los resultados de las encuestas del Operativo Enseñar 2017 y de los docentes que asistieron a las capacitaciones, más los resultados de la investigación “Posición Adulta, rol docente y aprendizaje significativo”. En el contexto actual, el análisis de información adquiere una relevancia extraordinaria, porque desbroza el camino,

"intoxicado" por la creciente circulación de datos e información generando una mejor utilización del conocimiento disponible.

Dado que la investigación se encuentra aún en desarrollo, presentaremos algunos resultados parciales analizando la información de los siguientes gráficos:

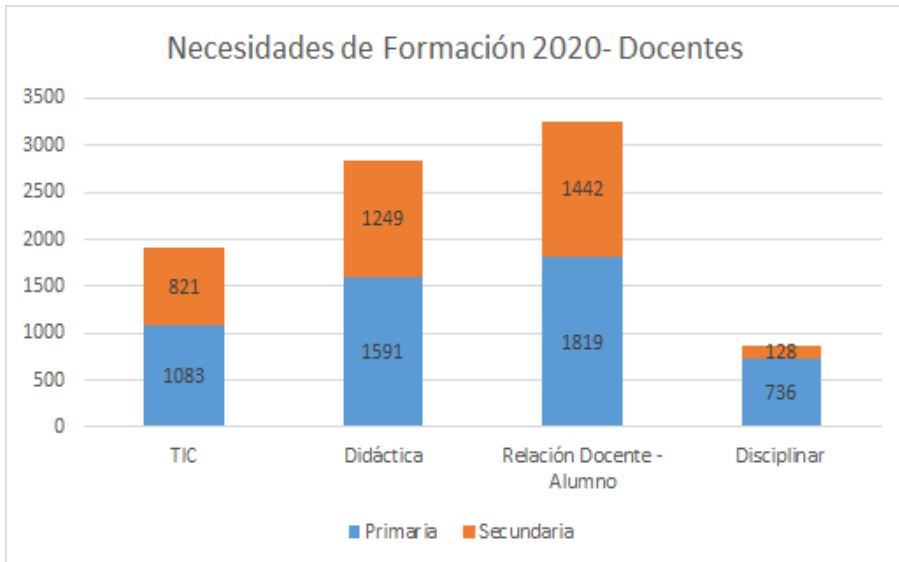


Gráfico 1. Necesidades de formación docente. Relevamiento realizado por la DGE- Jornadas Jurisdiccionales septiembre 2020.

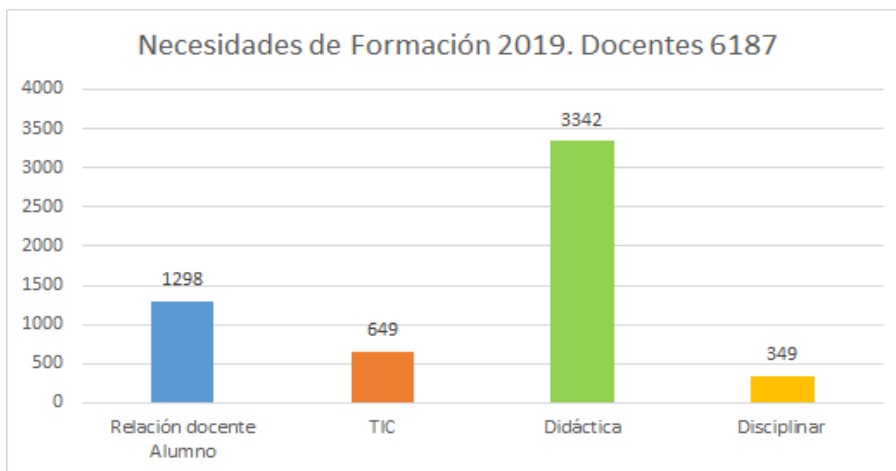


Gráfico 2. Relevamiento de la CGES respecto de los requerimientos de capacitación docente al finalizar las propuestas de extensión.

Se observan aquí, las demandas en relación con la formación pedagógica de los docentes para la gestión de la clase, trabajo por capacidades, gestión del currículum, aprendizaje por proyectos, interdisciplinariedad.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2010) Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, 1, 141-157.
- Birgin, A. (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación: debate acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós.
- Davini, M: (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós
- (2002) *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós
- Diker y Terigi (1997) *Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós
- Litwin, E. (2018) *El oficio de enseñar. condiciones y contextos*. Paidós.
- Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144
- Terigi, F. (2014). Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación. 1 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/view/9144>.

Las funciones de docencia, investigación y extensión/vinculación integradas en una experiencia de innovación curricular en la carrera de Ciencias de la Educación

The functions of teaching, researching and connecting links between the University and its context, integrated in a curricular innovation experience in the career of Educational Sciences.

Funções de ensino, investigação e extensão/ligação integradas numa experiência de inovação curricular na carreira de Ciências da Educação

Silvina Andrea Curetti (Dir.)¹

Laura Beatriz Lepez (Codir.)²

Equipo de investigación: Silvina Bresca; Mónica Gigli; Andrés Darneris Giménez; Tisiana Barchiesi

¹ silcuretti@gmail.com . Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

² iblepez@ffyl.uncu.edu.ar Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Palabras clave: Investigación-acción, Innovación curricular, Formación docente

Key words: Action research, Curricular innovation, Teacher Education

Palavra Chave: Pesquisa-ação, Inovação curricular, Formação docente

En la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, desde el espacio curricular Planeamiento Curricular y Práctica de Asesoría Docente de cuarto año, se plantea una propuesta formativa que pretende vincular las actividades de docencia, investigación y extensión/vinculación.

Este espacio se desarrolla con instancias de trabajo en la Facultad y con experiencias de pasantía que suponen observación e intervención en instituciones de distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Así se conforma un *equipo de trabajo e investigación* integrado por estudiantes, las profesoras de la facultad y los/as asesores/as pedagógicos/as de instituciones de nivel universitario y de nivel secundario orientado, modalidad técnica y de jóvenes y adultos.

Encuadramos nuestra propuesta en la investigación-acción y pretendemos que docentes formadores/as, asesores/as pedagógicos/as y estudiantes de 4° año de la carrera de Ciencias de la Educación, constituidos/as en comunidad autocrítica de investigación, transformen su propia experiencia en conocimiento pedagógico. Souto (2017) afirma que “la formación reflexiva es entonces aquella que favorece el desarrollo de la capacidad de reflexionar en el sujeto, en el grupo, en la institución, en lo social, con el objeto de transformar los desempeños profesionales que aportan al cambio en la educación a partir del cuestionamiento y la vuelta para examinar, no evaluar, lo que se hace, se piensa, se siente, de manera individual y colectiva” (p.74)

En toda investigación, el contexto va reconfigurando algunas decisiones, la pandemia nos lleva a redefinir aspectos metodológicos. Es así que la narración cobra centralidad en nuestro proyecto y nos proponemos documentar lo vivido por cada integrante del equipo, desde los roles y lugares que ocupamos.

En este sentido, el relato biográfico posibilita reconstruir y entrelazar las tareas del rol en contexto, la formación docente y la investigación de estos procesos. La dimensión narrativa nos permite mirar y mirarnos para transformar tanto el rol de la asesoría pedagógica, como el de formadoras/es de formadoras/es. En este recorrido asumimos el compromiso de vincular la docencia con la investigación y la extensión/vinculación, funciones básicas del Nivel Superior, atendiendo a un problema no resuelto, “el tradicional divorcio entre las modalidades convencionales de hacer investigación educativa en el campo educativo y las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes en las escuelas y las aulas” (Suárez 2007 p.72).

En la etapa de la investigación en que nos encontramos, podemos distinguir estos primeros hallazgos

- Conformación de un equipo de trabajo e investigación donde participan miembros de las distintas instituciones intervinientes: docentes formadores/as, asesores/as pedagógicos/as, estudiantes avanzados/as (tutores) y estudiantes de cuarto año que cursan el espacio curricular Planeamiento Curricular y Práctica de Asesoría Docente.
- Construcción del rol de asesoría pedagógica en contexto, y el diseño, desarrollo y evaluación de planes de trabajo en forma colaborativa, que respondan a las problemáticas o demandas planteadas en los contextos de inserción de nuestros estudiantes.
- Generación de experiencias transformadoras, que se documentan, se escriben y posteriormente se analizan. Esto por lo menos en cuatro sentidos:
 - o para los/as estudiantes que van armando una idea situada del rol, lo cual les permite alejarse de respuestas pre-determinadas, lineales y técnicas a los problemas que las instituciones requieren.

- para las instituciones receptoras, las cuales encuentran en las experiencias de pasantías y en la conformación del equipo de investigación una posibilidad de mirarse a sí mismas, con sus fortalezas y debilidades
 - para el/la asesor/a pedagógico/a que se hace cargo del pasante y puede a partir de allí reflexionar sobre su propia práctica.
 - para las docentes responsables de la cátedra, lo que propicia la mejora de nuestra propuesta pedagógica desde el aporte de la investigación y de la vinculación
- Desarrollo de una experiencia de integración de las funciones de docencia, investigación y extensión/ vinculación que contribuya a la mejora de las prácticas docentes en la universidad.

La intención última de este trabajo es conformar una experiencia pedagógica que se configure con el aporte de la investigación educativa, a la vez que posicione la formación docente como un espacio reflexivo, que genera mecanismos para pensarse a sí misma y que toma al contexto y las experiencias de sus protagonistas, como fuente de conocimiento.

Finalmente, nos parece relevante que, a través de esta experiencia, se va concretando la integración de las funciones de docencia, investigación y extensión/ vinculación que contribuya a la mejora de las prácticas docentes en la universidad.

Referencias bibliográficas

Souto, M. (2017) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homo Sapiens.

Suárez, D. (2007) Docente, Narrativas e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y de las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp) La investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Novedades Educativas.

La Formación Pedagógica en docentes de educación superior. Un estudio de caso cualitativo en el marco de una formación de posgrado

Teacher Pedagogical Education within Higher Education. A qualitative case study within a postgraduate education

Formação Pedagógica em professores de ensino superior. Um estudo de caso qualitativo no marco de uma formação de pós-graduação

Lorena Cruz (Dir.)¹  orcid.org/0000-0002-9707-7404

Elena Margarita Barroso (Co – directora)²

Instituto de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

¹ lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

² hbarroso25@gmail.com Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Equipo de investigación: Loana Lombardozi, Vanina Lucero, Darío Navarra, Romina Marianetti, Mariela Ruarte, Claudia Espinoza y Cristian Sánchez³

Palabras Clave: formación pedagógica, construcción de conocimiento pedagógico, formación de posgrado, docencia universitaria, investigación cualitativa

Key words: pedagogical teacher education, pedagogical knowledge construction, postgraduate education, university teacher, qualitative research

Palabras chaves: formação pedagógica, construção de conhecimento pedagógico, formação de pos-graduação, ensino universitario, pesquisa qualitativa

Resumen

La docencia en el marco de la educación superior no conlleva siempre una formación pedagógica. Sabemos que para acceder a la práctica docente en este nivel basta con dominar el campo de la especialidad. Es cierto que a lo largo de los últimos 30 años la formación pedagógica se ha hecho presente en las inquietudes institucionales así como también en las exigencias para el trayecto académico. Esto ha llevado a generar distintas instancias de formación pedagógica a profesionales de distintas áreas del conocimiento (Anijovich, 2009) que se suman a la docencia en la educación superior. El abanico de formación en este marco es amplio, en este caso como equipo de investigación nos propusimos mirar la formación pedagógica de posgrado de una especialización en docencia universitaria que se sostiene hace 26 años en una universidad pública de Argentina, la Universidad Nacional de Cuyo.

³ Instituto Superior de Formación Docente 9-024 Lavalle. Mendoza

Por un lado, es posible afirmar que la formación docente no siempre conlleva a configurar una mirada pedagógica innovadora en el que se está formando, cada colega trae consigo desde su biografía escolar una construcción sobre la enseñanza y el aprendizaje que va moldeando implícitamente su accionar presente como docente. Esto nos lleva a mirar qué pasa y cómo es esa formación pedagógica.

A través de un Proyecto denominado “La construcción del conocimiento pedagógico en el marco de una formación de posgrado. La escritura en los textos paralelos” (cod. G058) financiado por la Secretaría de Investigaciones, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, durante el período 2019 -2021, pusimos la mirada en la Especialización en docencia universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo para comprender cómo es el proceso de construcción pedagógica que hacen los y las colegas de distintas áreas del conocimiento que ejercen la docencia en el marco de la Educación Superior.

Esta propuesta de formación es a distancia, está configurada por cuatro módulos (La Enseñanza en la Universidad, El Aprendizaje en la Universidad, La Educación Superior y La Pedagogía Universitaria) y un trabajo integrador final. Para ir avanzando en la formación cada colega va desarrollando distintas prácticas de aprendizaje que luego se reconfiguran en un escrito denominado texto paralelo. El texto paralelo es un escrito de autoría propia que recoge todo el proceso de construcción del colega en formación, en cada uno de los cuatro módulos.

A partir y desde esta escritura formativa que construyen los colegas nos interesa mirar ¿qué construyen?, ¿construyen conocimiento?, ¿qué tipo de conocimiento?, ¿cómo lo construyen?, ¿cómo se refleja en el escrito (texto paralelo)?, ¿cómo construyen este conocimiento pedagógico en interrelación con su conocimiento disciplinar propio de una cultura científica particular?, ¿cómo construyen este conocimiento pedagógico en interrelación con su saber práctico?

Desde un enfoque hermenéutico interpretativo (Creswell, 2007) iniciamos un estudio de casos cualitativo (Baxter & Jack, 2008) con colegas que ya han transitado y finalizado la especialización, que pertenecen a distintas áreas de conocimiento y a distintas instituciones de educación superior.

Para llegar a los casos seguimos un proceso de muestreo intencional (Martínez – Salgado, 2012) en donde fuimos construyendo los criterios que finalmente nos llevaron a identificar los casos con los que trabajamos.

Sin lugar a duda mirar el contexto natural en donde se configuran estos escritos es fundamental para comprender en profundidad qué y cómo construyen. Es por ello que nos detuvimos en un primer momento en el contexto de creación y desarrollo de la Especialización en docencia universitaria.

Luego iniciamos un proceso de análisis cualitativo (Strauss y Corbin, 2002) fuertemente inductivo de los textos paralelos de construcción y reconstrucción de categorías y metacategorías.

Teniendo como referencia nuestros interrogantes podemos expresar que los colegas:

Construyen un posicionamiento pedagógico, un saber ser pedagógico, un conocimiento pedagógico teórico, un conocimiento pedagógico implícito, un saber pedagógico práctico.

¿Cómo lo construyen?

Lo hacen a través de un proceso de reflexión experiencial, entrelazado con lecturas e intercambios con colegas de otras áreas de conocimiento. Se desarrolla a través de un proceso en donde se asumen como protagonistas de esta construcción.

¿Qué rasgos tiene esto que construyen?

Es una construcción subjetiva entrelazada con lo colectivo, es situada en un contexto socio cultural, histórico y político. Tiene un fuerte componente emocional. Es una construcción experiencial, reflexiva y analítica.

Hemos iniciado y avanzado en este proceso de análisis, aún quedan otros niveles de análisis que nos permitirán comprender mejor el entretejido de construcciones pedagógicas que hacen los colegas docentes de educación superior en el marco de esta Especialización.

Poner la mirada para comprender desde la particularidad y en profundidad el entretejido de la formación pedagógica en docentes especialistas en distintas áreas de conocimiento nos permite asumir a la docencia y a su formación desde el compromiso y responsabilidad que hoy nos demanda un contexto complejo de grandes cambios.

Los resultados no solo enriquecerán esta formación de posgrado sino que permitirá extender a otro tipo de formación pedagógica inicial y continua en donde la formación pedagógica se constituya en una formación decisiva y poderosa.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Paidós.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology, Study Design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 33 (4), 544-559.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five approaches*. Sage.
- Martínez-Salgado, C (2012). El muestreo en investigación cualitativa. *Principios básicos y controversias. Ciência & Saúde Coletiva*. 17 (3), 613-619.
- Strauss, A. y. Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial de la Universidad de Antioquía