

Práctica preprofesional de Profesorado en Uruguay. Estudio de caso

Practice of the Student Teacher for High School in Uruguay: Case study

Malena Domínguez González¹ Silvia Píriz Busset²
Alejandra Clara Nuñez³ Jimena Marrero Cruz⁴

Resumen

En la práctica pre-profesional o *practicum* del profesorado se manifiestan tensiones en torno a la relación de la teoría y la práctica. Las particularidades del *practicum* en la propuesta curricular de la formación de grado situaron el eje de análisis de este artículo en dicha relación teoría –práctica, que supone la actividad docente. Para este análisis se consideró los resultados de una investigación sobre los saberes de la docencia de los futuros profesores y la construcción de su identidad docente. Un estudio de caso de una institución formadora de profesores de educación media de Uruguay constituyó el diseño metodológico de la investigación de referencia, a partir de entrevistas semi-estructuradas a todas las docentes de Didáctica del último año de la formación. El análisis de contenido permitió reconocer las tensiones que significan estas docentes y que se ubican en torno al conocimiento disciplinar a enseñar; a las concepciones

Summary

The internship in high-school teacher training program or *practicum*, reveals critical aspects within the theoretical/practical relationship. The analysis of this paper is on the relationship between theory and practice presented in teachers' activity. The analysis considered an investigation on the teaching knowledge and the construction of teachers' identity. A case study, of a high-school teachers' education institution in Uruguay, was the base of the methodology design. Semi-structured interviews were conducted with all teachers of Didactics in the last year of the teaching training program. The contents analysis showed the tensions that these teachers understand regarding the disciplinary knowledge; the conceptions students follow with respect of the disciplinary knowledge; the didactic theories that support their practices and the reflection on the

que sostienen los estudiantes respecto al conocimiento disciplinar; a las teorías didácticas que nutren su práctica; y a la reflexión sobre la práctica que pueden realizar en el marco de su formación.

Palabras clave: Docencia; relación teoría –práctica; práctica preprofesional; formación inicial

practice they are able to develop.

Keywords: Teaching practices; Theory-practice relationship; practice of the Student Teacher; initial formation

Fecha de Recepción: 05/02/2020
Primera Evaluación: 15/02/2020
Segunda Evaluación: 04/03/2020
Fecha de Aceptación: 28/03/2020

Introducción

La investigación que da base a este artículo se ubica en el campo de los estudios que abordan "la implicación entre prácticas docentes y teorías de educación o más comúnmente llamada de relación teoría-práctica" (Monteiro, 2012: 129). El foco de atención se centra en la práctica preprofesional o *practicum* de la formación inicial de docentes de educación media en tanto "encrucijada del aprendizaje docente" (González y Fuentes, 2011: 59) y a la vez espacio -tiempo en el que se expresan tensiones entre teoría y práctica con significativa contundencia. La práctica preprofesional de docentes se presenta en las propuestas de formación con particularidades y diferencias según sea el plan de estudios aunque la más de las veces supone un acercamiento incremental a la actividad propiamente profesional, con la puesta en juego de saberes de diversa naturaleza y responsabilidades mayores. Por esto, se comprende que un estudio en este ámbito implica asumir y explicitar especialmente, una mirada teórica respecto a la actividad docente.

La referencia de Contreras (2018) en este sentido remite a reconocer tres concepciones de la actividad docente: el experto técnico, el profesional reflexivo y el intelectual crítico. Desde la primera perspectiva, "la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica" (p. 45). Desde una visión aristotélica de la racionalidad práctica, la segunda perspectiva entiende la profesión docente

como práctica reflexiva. En esta tradición, "la deliberación o la reflexión sobre la relación entre lo que exige una situación particular y lo que es adecuado para ella es algo que no puede venir decidido por ninguna instancia ajena a los prácticos implicados en la situación" (p. 66). Representantes de esta perspectiva son Schön, Stenhouse, Schwab y Elliot. Desde la Teoría Crítica, en la tercera concepción se plantea la idea de profesor como intelectual crítico de Giroux (1997). Esta concepción asume la docencia como práctica reflexiva, pero además pone en discusión la orientación de la reflexión docente. La docencia es tarea intelectual crítica que, junto a buscar comprender el entramado social e histórico en que ocurre la enseñanza y la educación, busca su transformación.

En cuanto a la práctica preprofesional en la formación inicial, los dos modelos de *practicum* de Zeichner (1992) se corresponden con dos miradas distintas sobre la actividad docente. El primer modelo se basa en la idea de enseñanza como ciencia aplicada, concibe el *practicum* como un espacio de formación fundamentado en los resultados de las investigaciones realizadas por académicos universitarios. La adquisición de conocimientos estandarizados, rutinas sobre la organización del aula y la instrucción debe ser prioritaria frente a la adquisición de conocimientos teóricos. El segundo modelo se fundamenta en la idea que se aprende a enseñar a partir de la reflexión sobre la propia

experiencia, en estrecha relación con las experiencias de otros docentes. Desde esta perspectiva, aprender a enseñar es un proceso que comienza en la formación inicial de los docentes y que continúa durante el ejercicio de la profesión.

Desde la segunda perspectiva de formación, se entiende que la reflexión no se limita a la aplicación de conocimiento, tampoco se remite a explicitar los supuestos de la práctica, sino que debe ampliar su alcance para identificar las conexiones entre el aula y las condiciones sociales (Blanco, 1999: 388). En este mismo sentido, Kemmis (1999) afirma que la reflexión crítica "busca descubrir tanto la manera por la que la historia ha proporcionado la forma y el contenido del pensamiento, como, también, la manera en la que será modelado por nuestra praxis" (99). La reflexión es concebida como algo más que un "proceso psicológico puramente interior", ella "está orientada a la acción" y se genera en un contexto histórico determinado; como un proceso social y no meramente individual; como proceso político e ideológico. Concebida así la reflexión, el actor encuentra en ella la posibilidad de dirigirse a sí mismo como agente de la historia, le otorga al docente el poder de transformar al menos en parte la realidad educativa.

Selma Garrido Pimenta constituye la principal referencia teórica para el estudio base de este artículo y quien, posicionada muy cercana a Giroux, Kemmis, Zeichner, Contreras y Blanco, analiza la docencia y la formación docente desde una perspectiva crítica. La noción de docencia como *praxis* que propone Pimenta permite

superar la fragmentación presente en los conceptos de teoría y práctica (Pimenta, 2017). A partir de esta definición, la teoría es una actividad de conocimiento e intencionalidad. La práctica es una actividad de intervención y de transformación. La primera hace posible el conocimiento de la realidad y la definición de objetivos, aunque no es suficiente para producir la transformación. Para ello es necesario actuar prácticamente (Pimenta, 1995). La actividad teórica no produce tal transformación sino que es la que otorga sentidos y significados para que tenga lugar (Pimenta, 2018b). La transformación tiene posibilidad en la acción de los sujetos históricamente situados (Pimenta, 2017), lo que supone condicionamientos sociales, políticos e ideológicos (Pimenta, 2015). Para la investigadora, la enseñanza es práctica educativa y es práctica social compleja, que transforma y es transformada por los profesores y los estudiantes, "situados en contextos diversos" (Pimenta, 2013), institucionales, culturales, espaciales, temporales, sociales (Pimenta, 2018a).

En Uruguay la investigación en torno a la actividad docente es aún tímida. También aquella respecto a la práctica de la formación inicial. En los últimos años puede encontrarse una preocupación al respecto y el estímulo y apoyo a la investigación comienza a provocar interés en la producción sobre diversas problemáticas en este sentido. Mientras, la atención ha estado ubicada en, por un lado, la "gestión del conocimiento" en los centros de práctica

y la relación de estos con la institución de la formación. En esta línea aunque se ha abordado la discusión entre modelos de la práctica de la formación inicial (Rodríguez, Grilli, 2016) no se avanza en torno a la problematización de la actividad docente. Por otro, la práctica de la formación inicial con foco en la relación teoría-práctica, ha sido abordada en una investigación de tesis de grado, de corte sociológico (Rossi, 2018) que aun cuando ofrece aportes en torno a la actividad docente vinculada a su posibilidad de "innovar" se limita a un estudio descriptivo y remitido al magisterio, no involucrando al docente de la educación media. La relación con la producción de conocimiento de los docentes de educación media ha sido objeto de interés (Marrero, 2010). Sin embargo, esto se ha estudiado con foco en la producción de conocimiento disciplinar poniendo énfasis en el problema en la desvinculación de la misma formación docente con la investigación en este sentido.

En este marco, el objetivo de este trabajo es describir las tensiones entre teoría y práctica presentes en la actividad docente que desarrollan los estudiantes de cuarto año de profesorado, desde la mirada de sus docentes de didáctica. Indagar sobre dichas tensiones -desde la perspectiva de Pimenta- implica analizar los aspectos que de alguna manera afectan la unidad teórico-práctica que constituye la actividad docente. Se toma en cuenta la mirada de las profesoras de didáctica porque son actores importantes en el proceso de formación de los futuros docentes y, sin embargo, no está suficientemente sistematizado el conocimiento construido a través de la

experiencia de acompañamiento que ellas realizan.

Metodología

La propuesta curricular de formación docente en Uruguay prevé que para la práctica pre-profesional del último año el estudiante tome a su cargo un grupo en un centro de educación media. Supone esto que el estudiante asume las responsabilidades de un docente en ejercicio al tiempo que recibe una retribución económica. Sin embargo, se integra a la institución en calidad de practicante y cuenta por ello con el seguimiento- del/la profesor/a de Didáctica. Así, la práctica pre-profesional del cuarto año se constituye en la primera experiencia de docencia a diferencia de la práctica de los dos años anteriores. La propuesta de práctica de 2do y 3ero supone que los practicantes presencian clases a cargo de un docente adscriptor - tutor, planifiquen y tengan a su cargo en el entorno de 5 clases en el año para ese mismo grupo.

La experiencia de docencia que realizan los estudiantes de profesorado en el 4to año de su carrera es el objeto de estudio de la investigación en la que se basa este artículo. Para analizar esta experiencia se optó por un estudio de caso (Creswell, 2011), constituido por una institución que ofrece formación para profesores de educación media en Historia, Geografía, Física, Ciencias sociales, Matemática, Ciencias naturales, Química, Inglés, Idioma Español, Literatura, y Derecho.

La institución estudiada despliega la propuesta de formación en el marco del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) desde el año 2008, sumándose a otros 31 institutos de formación en el país. A diferencia de otros institutos, forma parte de un conjunto de 6 que fueron creados a instancias de una reforma impulsada en los años 90 para la educación media básica. Cuenta con un plantel docente que en muchos casos lo ha transitado como estudiante y un estudiantado que proviene de la región donde está emplazado, en el sur del país.

El análisis de la relación teoría-práctica que construyen los estudiantes en sus prácticas pre-profesionales, considera los tres tipos de saberes que configuran la docencia desde la perspectiva de Pimenta: la experiencia, el conocimiento y los saberes pedagógicos. El primero de los saberes tiene que ver con la experiencia que se construye sobre lo que es ser profesor, a partir del rol de alumno, mediante la experiencia socialmente acumulada y durante el ejercicio de la docencia mediada por pares y textos producidos por otros educadores. El segundo se refiere a los saberes disciplinares específicos y el significado que pueden tener para el docente, la sociedad, el alumno, su relación con la ciencia y el poder, etc. Por último, los saberes pedagógicos, aquellos que se construyen desde las necesidades pedagógicas reales, a partir de la práctica social de la educación (Pimenta, 1997).

Este trabajo toma en cuenta las voces de las profesoras de Didáctica 3, quienes acceden a las planificaciones de los estudiantes que transitan la práctica pre-

profesional de cuarto año. Acceden por tanto a las propuestas de intervención con fundamento teórico que realizan los estudiantes. También acompañan la formulación de los problemas que los estudiantes realizan, como fruto de sus experiencias docentes en el aula. Asimismo pueden presenciar la intervención docente de sus estudiantes a través de las visitas de aula. De este modo, las profesoras de Didáctica construyen una mirada del proceso de los estudiantes e identifican inconsistencias, contradicciones, tensiones y dificultades relativas a la relación entre la teoría y la práctica.

La entrevista semi-estructurada fue la técnica elegida para obtener información. Esta modalidad de entrevista permite el acceso a "gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada) en las palabras y enfoques de los entrevistados" (Vallés, 1999: 196). Fueron entrevistadas 11 docentes de Didáctica de cuarto año, correspondientes a cada una de las carreras que se ofrecen en este instituto. En todos los casos se realizó el consentimiento informado de manera oral y se aseguró respetar las reglas de confidencialidad de los participantes. Las pautas de las entrevistas fueron organizadas con base en las categorías de análisis del estudio (Kvale, 2011). Se realizó registro de audio y transcripción de todas las entrevistas. Posteriormente se realizó un análisis de contenido para el tratamiento de la información que implicó su codificación y procesamiento con el apoyo del programa informático

MAXQDA. La codificación partió de las siguientes categorías de análisis: la experiencia, el conocimiento y los saberes pedagógicos (Pimenta, 1997). Cabe indicar que no estaba previsto, originalmente, abordar de manera específica la relación teoría-práctica en la actividad docente. Sin embargo, la recurrencia de las profesoras sobre el tema dio lugar a considerarlo una categoría imprevista (Simons, 2011) que más adelante se convirtió en uno de los objetivos específicos de la investigación.

Resultados

El análisis encuentra cuatro tipos de tensiones que desafían la práctica y la formación de docentes. Se ubican en torno al conocimiento disciplinar a enseñar; a las concepciones que sostienen los estudiantes respecto al conocimiento disciplinar; a las teorías didácticas que nutren su práctica y a la reflexión sobre la práctica que pueden realizar en el marco de su formación.

Respecto al conocimiento disciplinar a enseñar

Uno de los aspectos problemáticos de la práctica pre-profesional desde la perspectiva de las profesoras es la falta de dominio de la disciplina objeto de enseñanza. Se atribuye en parte al plan de estudios que habilita a avanzar en los cursos sin haber aprobado asignaturas anteriores. El argumento para considerar esto un aspecto problemático consiste en que el conocimiento profundo de la disciplina permite mayor flexibilidad y creatividad en la propuesta docente: "pero la práctica docente implica un dominio [de

lo disciplinar] muy grande para luego poder hacer ese juego de simplificar y complejizar, en mi asignatura que es Historia" (Profesora 6). De este modo, se establece el vínculo entre el conocimiento disciplinar "que forma parte del conocimiento teórico de un docente- y la intencionalidad que guía la práctica.

Las docentes expresan que la práctica pre-profesional permite a los estudiantes darse cuenta de la importancia del dominio del conocimiento disciplinar. Las debilidades y las fortalezas respecto al conocimiento de la disciplina condicionan la enseñanza, al tiempo que la enseñanza es la que hace visible a los estudiantes dichas debilidades y fortalezas.

() lo que más les preocupa inicialmente son () lo específico, lo disciplinar, tienen que leer mucho. La práctica de cuarto no es sólo, o sea, hay temas que nunca los vieron en toda su carrera, entonces tienen que dedicar mucho a eso () después tienen que ver cómo enseñar eso () Entonces, qué ponen en juego, si no están seguros en la disciplina, la experiencia dando clase no, sin saber Biología es difícil enseñar Biología. (Profesora 1)

Entonces ellos en la práctica de cuarto año ven cómo esa necesidad del saber académico es realmente relevante. Porque es lo que me permite estar bien parado frente a una clase, y poder elaborar una respuesta y llevar a cabo la contingencia de la tarea matemática () Si yo no sé Matemática

va a estar difícil que pueda manejar esas situaciones. (Profesora 10)

La práctica pre-profesional aparece como momento bisagra entre la formación inicial y el ejercicio docente. Se considera valiosa en cuanto permite que los estudiantes puedan tener esta experiencia de necesidad o falta que les induce a la búsqueda y a la lectura autónoma. Al mismo tiempo, establece una línea de continuidad entre la práctica pre-profesional y el ejercicio docente futuro.

Respecto a la concepción del conocimiento disciplinar

Las profesoras expresan que la concepción de la disciplina que se enseña permea el pensamiento docente y el desarrollo de la propuesta de una clase. Se señala así una relación entre la concepción de la disciplina y la práctica docente.

() la concepción que tengo de esa disciplina también influye en cómo me voy a posicionar como docente, en la medida que por ejemplo, en primero hay muchos que creen que matemática es trabajar con números. Luego, a la hora de posicionarse en su rol docente van a hacer énfasis en eso, en lo algorítmico, en lo procedimental y no en lo conceptual, en buscar argumentos, en hacer conjeturas fundamentadas. (Profesora 10)

El problema surge cuando no hay correspondencia entre la concepción a la que se adhiere y el desarrollo de la práctica.

Por un lado esta relación se manifiesta en las propuestas de los estudiantes. Una docente expresa que no todos los

estudiantes incorporan la concepción de ciencia como actividad humana; en las últimas clases se ve si la incluyeron en las planificaciones, si la incorporaron a su rol.

Necesitamos enfocarnos más en otros aspectos de la disciplina para poder entender la propia disciplina, que no sea una repetición mecánica de ecuaciones y números sin sentido físico, sin entender por qué se dio en tal año ese descubrimiento y no en otro, por qué sucedió en esa época. Esas cosas, si bien las tenían que traer desde antes, a veces no las tienen tan claras y en la etapa final es cuando uno puede hincarle un poquito más el diente y darle un poquito más de vuelo a los propios cursos. (Profesora 4)

Por otro lado, se reconocen inconsistencias entre la concepción de la disciplina declarada por los estudiantes y sus intervenciones en el aula. Se señala que la coherencia entre la teoría manifestada y la intervención realizada se logra a través de un proceso que implica tiempo. También existe la posibilidad de que este resultado no sea logrado a lo largo de la carrera docente.

Las concepciones que ellos tienen de la Historia, desde el punto de vista de lo que ellos manifiestan, muchas veces es una cosa, pero luego, cuando están delante de una clase, esa concepción de Historia en construcción, de Historia como interpretación historiográfica (...) se complica. En realidad el pasaje de una cosa a la otra no es automático, a veces lleva años, a veces no se logra

nunca. (Profesora 6)

Las condiciones del contexto de formación docente y del ejercicio de la docencia en las instituciones de educación media también pueden generar incoherencia entre concepción disciplinar declarada e intervención docente. La profesora de Didáctica de la Química refiere al carácter experimental de la disciplina a enseñar que demandaría mejor uso de laboratorios y, sin embargo, reconoce que no existen condiciones para ello en los centros de formación docente y tampoco en aquellos de la educación media. Esto incide directamente en la formación de los profesores y en el estilo de sus clases.

() tienen miedo a preparar clases experimentales porque no tienen la habilidad, eso sumado a que la misma dificultad que tenemos acá aparece en los liceos, en los laboratorios. (...) es una ciencia experimental la Química, habría que trabajar más, desde el primer ciclo en el laboratorio. (...) ese es un gran debe en la enseñanza de la Química, tener buenos laboratorios, la oportunidad y los docentes formados para que le hagan buen uso. (Profesora 11)

Desde la concepción de docencia adoptada en el análisis de este estudio, es posible distinguir dos tipos de problemas. Uno, cuando no hay correspondencia entre las posturas teóricas y la lógica de los planteos de clase, que las profesoras de Didáctica pueden identificar en las planificaciones. Otro, cuando hay dificultad para concretar en la práctica, lo planificado. En este último caso, las profesoras pueden dar cuenta a través de la observación

directa de la clase.

El primer tipo de problema está vinculado con la intencionalidad, ubicado en el ámbito teórico desde la perspectiva de Pimenta; tiene relación con las lógicas de pensamiento. El segundo se ubica en el ámbito práctico, donde se produce o no la transformación. En la práctica influyen las posibilidades del docente como las del contexto, dado el carácter social de la práctica educativa. Por eso las profesoras lo relacionan con el proceso de formación de cada estudiante y con las condiciones de las instituciones educativas.

Respecto a las teorías didácticas

La falta de correspondencia entre la teoría didáctica que los estudiantes asumen como fundamento de sus planificaciones y el desarrollo de la clase constituye otro de los aspectos problemáticos señalados por las docentes. Una profesora atribuye esta tensión entre teoría y práctica a los modelos de docencia aprendidos por los estudiantes durante sus propias trayectorias escolares.

() uno ve clases que por más que en la fundamentación te pusieron que el modelo esto, que el alumno activo, que el profesor que guía, uno va a la clase y, a veces les digo, si yo te grabara, y vos vieras que la voz que más se escuchó en los cuarenta y cinco minutos fue la tuya, y te preguntara: bueno, ¿dónde estuvo el trabajo del estudiante? (...) Creo que ahí hay una influencia importante también de los modelos propios, de lo

que algunos autores llaman la autobiografía escolar. (Profesora 11)

La incorporación a la propia práctica de modelos docentes aprendidos, desde el lugar de estudiante, es denominada por Pimenta (1999: la experiencia del rol docente como alumno. Desde esta perspectiva, se hace experiencia de aquello que significa ser docente mientras se es estudiante, lo cual implica un aprendizaje tácito que va más allá de lo meramente conceptual. De esta forma, se entiende el peso que puede llegar a tener dicha experiencia en la práctica docente. En el problema señalado, esta experiencia otorga sentido a la inconsistencia entre el modelo didáctico y el desarrollo de la clase en tanto da cuenta de la teoría didáctica implícita que sustenta la intervención docente.

Respecto a la reflexión sobre la práctica

El ámbito de la clase de Didáctica es el que habilita la reflexión. Ahí es donde, a la luz de los teóricos propuestos por las profesoras, se planifica y se analiza con los pares las intervenciones, se plantean y revisan los problemas provenientes de la práctica.

Las profesoras entrevistadas afirman que la reflexión sobre la práctica docente es un ejercicio de la práctica pre-profesional de cuarto, pero que comienza en los años anteriores. Relacionan la práctica del último año con las anteriores y a la vez la diferencian porque implica el ejercicio docente. Hay por tanto una idea de proceso que unifica a las prácticas.

() hay un trabajo previo sobre eso

y hay un trabajo importante, incluso entre pares. Nosotros promovemos la mirada entre pares. () Eso lo tenemos incorporado desde la Didáctica uno. Sí, toda la reflexión, la auto-reflexión, es fundamental. Creo que sí, que en ese sentido, se fomenta y se logra un buen nivel. (Profesora 11)

Se hace mención a un cambio en la reflexión realizada en el cuarto año de formación respecto a la de los anteriores. La docente de Idioma Español refiere a que en los años anteriores se trabaja prioritariamente sobre la planificación, donde los estudiantes aprenden a realizar un plan de trabajo, que supone ir "de la teoría a la práctica". En el cuarto año es cuando comienzan a reflexionar sobre la práctica y, al incursionar en esta nueva actividad, "no tienen muchos saberes", afirma:

Entonces mi reflexión como profesor, y en cuarto ya son [profesores] (...) la reflexión va de la práctica a la teoría. Antes iba más de la teoría a la práctica. Ellos trasladan, transportan, se lleva al plan de clase. () Pero en 4° la situación de ser profesor cambia un poco el razonamiento. Y entonces no tienen demasiados saberes a los que echar mano en forma segura sino que los van a ir construyendo en ese año de práctica. (Profesora 7)

Las profesoras describen dificultades que presentan los estudiantes en el momento de reflexionar sobre su práctica, posterior al desarrollo de la clase. Indican que tienden a dar cuenta de lo sucedido en clase refiriendo a la

actuación de los estudiantes y no a su propia acción.

() les cuesta mirarse a sí mismos, es más fácil mirar el contexto () una de las cosas que tiende a hacer el practicante es, bueno, estaban cansados, hoy no estudiaron, pero en realidad yo quiero saber qué es lo que tu hiciste con eso, no me importa en realidad la situación, no es que no me importe, me importa en función de lo que tu hiciste con esa realidad. (Profesora 6)

Se habla también del proceso al visualizar las posibilidades y las dificultades de los practicantes para lograr un análisis pedagógico, una reflexión más profunda. Se afirma que aún en la práctica de cuarto año estos estudiantes suelen quedarse en "lo concreto".

En primero están sumamente inmaduros, obviamente (...) pero en cuarto cuando uno les pide el análisis de la clase, y sobre todo en las visitas, nosotros tenemos cinco visitas obligatorias, ahí es cuando nos sentamos y discutimos respecto a lo que acabamos de ver y acaba de suceder. A ellos como que les cuesta ir más allá de lo concreto, del poder hacer esa mirada desde arriba, y decir, si, esto falló porque no tuve en cuenta tal y tal cosas, teóricas, que este, que van a lo didáctico pedagógico. (Profesora 10)

En ese proceso, según las docentes, las emociones adquieren un lugar prioritario y/o primario. En el transcurso del año -se entiende que a través de un ejercicio acompañado- se logra mayor precisión en el análisis y mayor focalización de la práctica.

() empiezan a poder analizar. Me

parece que es el ver, es la autocrítica, el análisis, eso es lo que va cambiando y pasa de que me sentí horrible, de lo emocional () porque con yo no sirvo para esto no llegas a nada. Me parece que ese es un proceso que lleva tiempo, por eso me parece que a principio de año no pueden analizar. (Profesora 1)

Otro momento del mismo proceso se vincula al reconocimiento de las dificultades personales en la práctica, a veces relacionadas con el conocimiento disciplinar, a veces con la enseñanza de este:

() al principio del año a veces ni se dan cuenta del problema, no les queda muy claro cuál es el problema () como que a lo largo del año, van siendo más específicos en "yo creo que tengo problemas en tal cosa" () o sea que a lo largo de la práctica, ellos mismos se van dando cuenta, "yo sigo teniendo problemas con esto", "esto todavía no logré mejorar". (Profesora 1)

Emerge también la dificultad que tienen los estudiantes para articular los conocimientos provenientes del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) con la práctica docente. Entre las asignaturas que integran este Núcleo se encuentran Pedagogía, Investigación Educativa, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Filosofía de la Educación (SUNFD, 2008): "ellos a veces no ven la relación con las materias del NFPC y la práctica (...) capaz que son los de ciencias () capaz que los de Literatura u otras asignaturas ven otra

relación" (Profesora 1). Este escenario de disociación, de fragmentación, se hace sin embargo visible a partir de la práctica y la reflexión sobre esta.

Las profesoras refieren elementos de distintos ámbitos que están relacionados con la reflexión docente y con la dificultad para realizarla. Esto permite inferir que para la reflexión es importante tanto los procesos personales como la presencia de otros que acompañan en la formación o que participan en un proceso de reflexión colectiva; la formación inicial como las condiciones que la habilitan durante la profesión docente; la práctica docente como objeto de análisis en un contexto institucional y los esquemas teóricos de análisis.

No obstante, las dificultades mencionadas por las profesoras, se destaca el ejercicio de la reflexión compartida como camino que abre la posibilidad a nuevas formas de trabajar en la práctica docente. La reflexión compartida permite hacer explícita la experiencia para poner en juego intervenciones más coherentes con las teorías asumidas intelectualmente.

Es un trabajo a hacer a lo largo de todos estos años, el ser reflexivo con respecto a eso. Decir, acá me está influyendo mi experiencia, pero tengo que tender a esto otro. Creo que en lo que nosotros trabajamos es en la capacidad de auto-crítica y en estar vigilante con respecto a eso. () trabajamos mucho la autocrítica, la autorreflexión, el ver en qué he ido avanzando, qué tengo que mejorar, lo que me salió bien, por qué me salió bien. (Profesora 11)

La reflexión sobre la práctica considerada en las propuestas de las profesoras de Didáctica implica su incorporación como aprendizaje desde la formación inicial y como búsqueda de otra relación entre teoría y práctica.

Discusión y conclusiones

Las profesoras de Didáctica señalan tres aspectos problemáticos en la práctica pre-profesional de los estudiantes de profesorado: el dominio del conocimiento objeto de enseñanza; la discordancia entre la concepción del conocimiento y/o la postura didáctica y la intervención docente; las reflexiones concretas, con gran involucramiento personal y limitada vinculación con las asignaturas provenientes de las Ciencias de la Educación.

Respecto al primer punto, desde la perspectiva de Pimenta (1999) el conocimiento objeto de enseñanza constituye uno de los saberes de la docencia. Por otro lado, desde la concepción de praxis de la autora, el conocimiento hace parte de la teoría que tiene relación con la intencionalidad del docente. Por tanto, si bien este conocimiento por sí mismo ni está necesariamente vinculado con la docencia ni la garantiza, es un aspecto fundamental para ella. Sin embargo, en el contexto de la formación inicial de los docentes el conocimiento disciplinar debe compartir el espacio curricular con otras asignaturas que también son importantes para la docencia. Entonces, el grado de dominio del conocimiento

disciplinar necesario para iniciarse en la actividad docente es una discusión que tiene lugar.

Desde la concepción de *practicum* como formación de profesionales reflexivos (Zeichner, 1992), es posible considerar como un aspecto positivo la necesidad de los estudiantes de profundizar los conocimientos a través de la experiencia de enseñanza.

El segundo punto tiene relación con la falta de coherencia entre las posturas declaradas por los estudiantes en cuanto a la concepción del conocimiento o la teoría didáctica y la manera en que plantean y llevan a cabo su intervención docente. Desde la perspectiva de Pimenta (1995), se puede identificar la distancia entre la ideación y la intervención educativa. Por otro lado, la experiencia que han tenido de la docencia a lo largo de su trayectoria como estudiantes en el sistema educativo es un elemento con peso a la hora de ejercer la docencia. Esto tiene correspondencia con la explicación de las docentes de Didáctica cuando refieren a la autobiografía escolar.

Desde una visión compleja de la enseñanza (Arnaus, 1999), las contradicciones hacen parte de la práctica docente y el modo de abordarlas es a través de la comprensión. Estas deben entenderse como el motor de búsqueda de mejores respuestas a las necesidades educativas, pero a su vez provisionales. Se evita entonces la idea de simplificación y control de la práctica.

El tercer punto tiene que ver con el tipo de reflexión que se realiza sobre la práctica docente. Para la teoría crítica es importante

poner en discusión la orientación de la reflexión y no solo si se realiza o no. Kemmis (1999) señala que la reflexión es más que un proceso psicológico, interior, individual, es un proceso social. Desde esta perspectiva, el predominio de la dimensión emocional que caracteriza sobre todo el inicio de las reflexiones de los estudiantes sobre su práctica preprofesional puede ser entendida como algo propio de esta fase, siempre que no se perpetúe e impida el pasaje a una reflexión de más amplio alcance para identificar las conexiones entre el aula y las condiciones sociales (Blanco, 1999). Para ello es fundamental tomar en cuenta justamente los marcos teóricos provenientes de las Ciencias de la Educación, los cuales permitirán ir más allá del plano concreto y alcanzar una comprensión más profunda de las realidades educativas, que sea crítica y que permita pensar en acciones transformadoras (Giroux, 1997). En este sentido, Pimenta (2012) plantea la necesidad de considerar la docencia como práctica social para poder ampliar y complejizar el análisis sobre la práctica.

Los nudos problemáticos que quedan planteados por las docentes de Didáctica resultan significados y complejizados en esta investigación respecto a la mirada sobre la práctica preprofesional o *practicum* de la formación inicial. Estudios anteriores no abordan la relación teoría -práctica en el sentido trabajado aquí como tampoco logran avanzar en la discusión en torno a la actividad docente. La mirada puesta en esta investigación en la reflexión

sobre la práctica y la discusión en torno al tipo de reflexión necesaria, abren un camino de avance en la revisión de las concepciones del docente de la educación media.

Notas

(1) Doctora en Pedagogía. Docente en el Instituto de Formación Docente "José Pedro Varela", Consejo de Formación en Educación. malenado60@gmail.com

(2) Magister en Enseñanza Universitaria, Candidata a Doctora en Educación. Integrante del equipo del Departamento de Estudios Pedagógicos y Comparados, Administración Nacional de Educación Pública. Docente en Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Udelar. spzbussel@gmail

(3) Magister en Enseñanza Universitaria, Profesora de Literatura. Docente en el Centro Regional de Profesores del Este, Consejo de Formación en Educación. claraeduca@gmail.com

(4) Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Historia. Docente de Centro Regional de Profesores del Sur "Clemente Estable", Consejo de Formación en Educación. pedagogiaunodelsur@gmail.com

Referencias bibliográficas

Blanco, N. (1999). "Aprender a ser profesor/a: El papel del *practicum* en la formación inicial". En: Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.

Angulo Rasco, J.F., Barquín Ruiz, J., Pérez Gómez, A.I. Madrid: Ediciones Akal.

Consejo de Formación en Educación (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Contreras, J.D. (2018). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

Creswell, J. W. (2011). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Boston: Pearson.

Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: MEC/Paidós.

González, M., Fuentes, E. J. (2011). "El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente" en Revista de Educación. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. 354 Enero-Abril. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>

Kemmis, S. (1999). "La investigación-acción y la política de la reflexión". En: Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Angulo Rasco, J.F., Barquín Ruiz, J., Pérez Gómez, A.I. Madrid: Ediciones Akal.

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

Mancebo, E., Vaillant, D. (s/d). Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente. Recuperado de file:///F:/transformaciones_formacion_personal_docente_uruguay_mancebo_vaillant.pdf

Marrero, A. (2010). "Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver" en Revista Argentina de Educación Superior. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Vol. 2, No. 2.

- Monteiro, S.B. (2012). "Epistemologia da prática: professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. En: Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. Pimenta, G. S., Ghedin, E. San Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1995). "O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?" en: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. No. 94
- Pimenta, S. G. (1997). "Formação de professores. Saberes da docência e identidade do professor" en: Nuances. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Vol. 3.
- Pimenta, S. G. (2013). "Hacia una resignificación de la Didáctica "Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica-. Una revisión conceptual y una síntesis provisional" en: Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 39. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2630>
- Pimenta, S. G. (2018a). As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Bahía-Brasil: ENDIPE.
- Pimenta, S.G. (2018b). "Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura". En: Teoria e Prática do Estágio Supervisionado. Cunha, C. Brasil: UNESCO.
- Pimenta, S.G., Lima, M. S. L. (2017). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G., Marquez, A.C. (2015). "É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: Uma reflexão sobre docencia e saberes" en: Revista Metalinguagens. São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Vol. 1, No. 3.
- Rodríguez, E., Grilli, J. (2016). "Resignificar la práctica docente en la formación inicial de profesores. Reflexiones sobre el modelo de resonancia colaborativa" en Revista Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay. Montevideo: ORT. N°3. Recuperado de http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/03_gestionarte.pdf
- Rossi, A. (2018). La formación docente de magisterio y la desvinculación entre teoría y práctica: la lógica de su reproducción (Tesis de pregrado). Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20418/1/TS_RossiAlejandra.pdf
- Simmons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zeichner, K. (1992). "Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership" en: Journal of Teacher Education. New York: SAGE. Vol. 43, No. 4.