

LA REFLEXIÓN QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES DURANTE LA PRÁCTICA Y RESIDENCIA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO DE EGB 1 Y 2, COMO ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA Y CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE

Cabrini, Elsa Beatriz
Berardini, Haydée
Ortiz, María Emilia
Peralta, María Emilia
Ferreya, Analía,
Zozaya, Claudia
Guillén, Alejandra
RUSSO, Irma
Núñez, Hugo

Facultad de Educación Elemental y Especial- UNCuyo
elsacabrini@speedy.com.ar

La ponencia que se presenta corresponde al proyecto de Investigación próximo a finalizar denominado *“La reflexión que realizan los estudiantes durante la Práctica y Residencia Pedagógica del Profesorado de EGB 1 y 2, como estrategia de búsqueda y construcción del rol docente”*. Este se inscribe en una línea relevante de la investigación educativa: la formación docente. El objeto de estudio es la reflexión que realizan los practicantes para comprender, transformar y mejorar sus prácticas y así construir su rol como docente.

Los objetivos de la investigación son:

1. Resignificar la Práctica y Residencia Pedagógica en la formación de docentes de EGB como el espacio curricular en el que convergen dimensiones curriculares, personales e institucionales, convirtiéndose en el escenario clave para la construcción del rol docente.
2. Analizar en entrecruzamiento de factores personales, institucionales y académicos que configuran los escenarios de desempeño de los practicantes maestros.
3. Reconstruir, a partir de la reflexión, los procesos cognitivos y prácticos desarrollados de manera intencional o no durante el período de Práctica y Residencia Pedagógica por los practicantes maestros para descubrir las lógicas de construcción del rol profesional.
4. Definir principios que fundamenten una Didáctica de la Residencia Pedagógica sobre la base de la desestructuración y reestructuración de los procesos que se desarrollan en cada acto didáctico

El marco de referencia de la investigación se inscribe en los aportes teóricos de D.Schön referidos a la tarea de formar profesionales reflexivos. Este autor ha situado el concepto de reflexión en una perspectiva muy interesante, a la vez que abre y enriquece el concepto original con nuevos matices, diferencia la *reflexión sobre la práctica*, de la *reflexión en la práctica* y de la *reflexión para la práctica*, considera que el proceso de reflexión es un continuum de distintos *niveles de reflexividad* que abarca el proceso de evaluación de la práctica.

A medida que se avanzó en el análisis de los datos empíricos se hizo necesario, como es propio de la metodología adoptada, recurrir a otras categorías teóricas, entre ellas:

CATEGORÍA	TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LAS CATEGORÍAS
▪ Reflexión	Schön, D. (1992); Contreras, D.(1999)
▪ Práctica docente- práctica pedagógica ▪ Reflexión sobre la práctica	Zeichner, K. (1993); Gloria Edelstein (1997); Edelstein, G. - Coria, A. (1995); Achilli, Elena (2000),
▪ Sentido Práctico	Gutiérrez, A.(1995)
▪ Habitus	Bourdieu, P(1992) ;
▪ Profesionalidad docente	Popkewitz, T. (1984); Carr, W. Y Kemmis, S. (1988); Imbernon, F.(1994); Contreras, D.(1999), Gimeno Sacristán, J: (1990)
▪ El no lugar	Auge, M. (1993); Remedi, E. 1987

Se ha trabajado con un enfoque interpretativo crítico, con una metodología fundamentalmente de índole cualitativa. La unidad de análisis estuvo constituida por el grupo de practicantes del Profesorado de grado Universitario de EGB de la FEEyE del año 2005

Se han utilizado una amplia gama de técnicas e instrumentos para la recolección de información: de índole cuantitativa como son las encuestas a practicantes, cuyos datos permitieron caracterizar la población bajo estudio; y de índole cualitativa como entrevistas a practicantes y docentes, descripciones densas de clases y de los Talleres de reflexión, análisis de las planificaciones elaboradas por los practicantes y del Currículum del Profesorado.

Caracterización de la población bajo estudio

La sistematización de las encuestas administradas a los practicantes, ha permitido no sólo caracterizar la muestra sino tener una información valiosa para poder triangularla con los datos obtenidos mediante otras técnicas y fuentes de información. A partir del análisis e interpretación de los datos, se han identificado los datos personales, Formación polimodal y superior previa, causas de abandono de estudios superiores iniciados, motivos que determinaron la elección de la carrera docente, lugar y tipo de información recibida con respecto a la carrera elegida, representaciones sobre inserción laboral, el rol del docente de EGB, tanto personal como social, espacios curriculares que ofrecieron insumos para el “saber hacer profesional”, e Expectativas sobre Práctica y Residencia poseídas y cumplidas.

Quisiéramos compartir algunos resultados obtenidos de este referente empírico, que aportan indicios valiosos para ser triangulados con otras fuentes y así confirmar su confiabilidad.

Por ejemplo los motivos que predominan en la elección de la carrera son “**interés por la docencia**”- 35,6%- y en segundo término “**intereses de servicios a la comunidad**”-28,53%-. La selección última permitiría inferir que poseen una concepción de hombre que, por su naturaleza incompleta es educable, es decir, requiere de procesos de educación que le permitan el desarrollo de sus potencialidades. Ésta concepción conlleva a pensar la tarea docente como un “**servicio a la comunidad**”

MOTIVOS QUE INFLUYERON EN LA ELECCIÓN EN PRIMER LUGAR			
	Promoción personal	1	7.16%
	Nivel de formación superior a otros estudios terciarios	1	7.16%
	Intereses de servicios a la sociedad	4	28.53%
	Interés por la docencia	5	35.67%
	Interés por los niños	1	7.16%
	N/C	2	14.32%
	TOTAL	14	100%

En relación con las respuestas dadas a la pregunta: “en qué instancia cree usted que aprendió o aprenderá los conocimientos prácticos relacionados con el “saber hacer” del profesor de EGB”, las mayores frecuencias absolutas aparecen en “**Práctica y Residencia Pedagógica Residencia**”-11- y “**Pasantía y Taller de Reflexión Docente**”-8-. Ésas cifras originan la necesidad de búsqueda de triangulaciones con otras técnicas que amplíe la información, ya que se esperaba la identificación de estos aprendizajes durante toda la carrera, y sólo aparecen 3 elecciones.

EN QUE INSTANCIA CREE USTED QUE APRENDIÓ O APRENDERÍA LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS PRÁCTICOS RELACIONADOS CON EL HACER DEL PROFESOR DE EGB		
	Durante el cursado de toda la carrera	3
	Inserción e Integración en la Realidad Educativa I	2
	Inserción e Integración en la Realidad Educativa II	4
	Teoría y Desarrollo curricular	2
	Pasantía y Taller de reflexión Docente	8
	Didácticas Especiales	4
	Talleres Optativos	1
	Ciclo Básico de la carrera	2
	Último año del Profesorado	0
	Prácticas de cada asignatura	3
	Práctica y Residencia Pedagógica Residencia	11
	Sólo en algunas asignaturas	0
	Perfeccionamiento profesional luego del egreso	1

Con respecto a lo que consideran que es un profesor de EGB las mayores frecuencias absolutas se ubican en la categoría de “profesional” y “agente de cambio”. Esta última elección evidencia un posicionamiento más socio crítico sobre el rol docente caracterizado por una concepción de las relaciones sociales como objetos de reflexión y vinculadas con las transformaciones, los conflictos y contradicciones acontecidos a lo largo de la historia; ya que aparece en el análisis de lo social una triple dimensión: la historia social, la ideología de la clase social, y la biografía personal.

UN PROFESOR DE EGB ES UN:		
	Técnico	0
	Profesional	9
	Semi- profesional	0
	Trabajador social	2
	Trabajador de la enseñanza	3
	Experto	0
	Intelectual crítico	3
	Burócrata	0
	Especialista	0
	Agente de cambio social	7
	Otrs/s	1
	N/C	1

En cuanto a las expectativas cumplidas durante la Práctica y Residencia Pedagógica evidencia más frecuencias es “aplicar con éxito la formación recibida”. En la elección de toda profesión las instancias de inserción al campo específico siempre genera expectativas en relación a la necesidad de corroborar la brecha existente entre demanda y oferta; por ello se infiere que las frecuencias identificadas en este valor no se alejan del standar de todo alumno en esa circunstancia. Sin embargo, es importante resaltar las respuestas de tres (3) alumnas que manifestaron como expectativa, la vivencia de un saber profesional en el decir de Sanjurjo. Esta autora sostiene que el docente cuenta en su quehacer con el saber pedagógico y el conocimiento profesional. Este conocimiento es el resultante de la reflexión del docente sobre la práctica en la situación de interacción. Esta reflexión sobre la acción como así también mientras transcurre la acción, permite la construcción de un conocimiento que le aporta al docente insumos para revisar sus decisiones y modificar sus futuras acciones, superando la aplicación mecánica de la teoría.

EXPECTATIVAS CUMPLIDAS EN LA PRÁCTICA Y RESIDENCIA PEDAGÓGICA		
A	Contacto con la realidad educativa	1
B	Aplicar con éxito la formación recibida	5
C	Experimentación del quehacer profesional y retroalimentación	3
D	Ratificación de la vocación	2
E	Ratificación de la vocación y aplicación con éxito la formación recibida.	2
F	Conocer la realidad educativa, experimentación del quehacer profesional y retroalimentación	1
	TOTAL	14

Se obtuvieron datos empíricos **cualitativos** de otras dimensiones, entre éstas se pueden señalar:

1. **El aula:** escenario en donde pudo observarse el ejercicio incipiente del rol docente, se elaboraron descripciones densas y se registraron numerosas notas de campo. A partir de fragmentaciones de dichos registros y de realizar análisis y las codificaciones correspondientes, se han encontrado indicios que permiten adelantar algunas categorías relacionadas con el objeto de estudio como:

- Construcción de “esquemas decisionales” relacionados con los momentos de las clases, organización de las intervenciones de los alumnos, pautar criterios para establecer los canales y espacios de comunicación, asumir responsabilidades con respecto a las propuestas pedagógicas, al ejercicio de la autoridad.

- Actitud reflexiva que le permite pasar del “no lugar” al lugar que construyen como futuros docentes, proceso logrado a partir del conocimiento del grupo, de las pautas y normas institucionales y de la contextualización de sus propuestas de intervención.

Los practicantes, en este escenario van construyendo “su lugar”, Auge (1993:83) afirma que *“un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico...es un no lugar”*. En un principio los practicantes vivencian el no lugar, hasta que con el paso del tiempo van construyendo su lugar e identificándose con los alumnos, la docente, la institución y hasta con los padres. Voces como “mis alumnos”, “mi escuela”, “los padres de mis alumnos” pronunciadas por los mismos practicantes dan cuenta de esta identificación con el nuevo lugar relacionado con un nuevo rol, el de desempeño como docentes. Se han encontrado indicios que dan cuenta de cómo van construyendo diversos esquemas decisionales, relacionados a diversos aspectos de la vida del aula y que les permite ir conformando su rol como futuro docente.

2. Las **planificaciones** elaboradas por los practicantes se constituyeron en otra dimensión de análisis. Se ha podido observar cómo el proceso reflexivo que se lleva a cabo en este momento preliminar, va conformando un estilo, identificándose en él la adopción de actitudes propias del rol docente. Se ha podido inferir las intencionalidades pedagógicas que han tenido a la hora de fijarse un camino para la realización de las prácticas pedagógicas, la elección y definición de diseño pedagógico, la propuesta de ésta como una hipótesis de trabajo, los procesos de mediaciones y de significatividad pedagógica

En esta instancia de construcción del rol docente aparecen como objeto de “reflexión” los “dilemas prácticos” que se les presentan entre lo que planificaron y la realidad. En este espacio de análisis se ponen en tensión los ejes prescriptos y acuerdos institucionales con respecto a la planificación y su interacción metacognitiva entre sus propias imágenes, los aportes teóricos construidos durante la etapa de su formación y la transformación en conocimiento práctico volcado en su práctica concreta.

3. Los **Talleres de reflexión**, reconstruidos a partir de las descripciones densas, fueron otra de las dimensiones de análisis desde donde se han inferido categorías de análisis referidas sobre

todo a las decisiones que tomaron en su momento ante las diversas situaciones que vivieron en las aulas, estas decisiones están dirigidas al establecimientos de pautas con respecto a:

- Las interacciones sociales
- La organización y agrupamientos de los alumnos
- Los dilemas que se presentan para enfrentar y resolver imprevistos
- Las adaptaciones curriculares
- Los modelos de gestión curricular
- El ejercicio de la autoridad y el poder, asumir o compartir con el docente del aula?
- La convivencia y disciplina

En esta instancia se pudo inferir que a través de la *reconstrucción crítica* de la propia experiencia (individual y colectiva), los actores ponían en tensión las situaciones que se presentaron en las aulas, las decisiones y acciones emprendidas y los supuestos teóricos, implícitos o no que sustentan las mismas. Fueron los mismos practicantes los que centran la reflexión y el análisis en su propio desempeño, buscando explicaciones, relacionando su práctica con los acuerdos y negociaciones preestablecidas en las aulas y en las instituciones, reflexionando sobre cómo planificaron sus clases y cómo tuvieron que realizar ciertas adaptaciones según las situaciones emergentes del grupo de alumnos o de algunos de los alumnos en particular, también significan y otorgan sentido a la búsqueda y selección de estrategias de aprendizaje adecuadas a los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos y la comprensión de estilos y rutinas institucionales.

4. Otra de las dimensiones que fue necesaria indagar para poder comprender los procesos de construcción del rol docente, fue la referida a **la historia y trayectoria del practicante**, para esto se llevaron a cabo **entrevistas** a los mismos practicantes: Se obtuvo un material muy rico y significativo. Del análisis de estos datos se ha podido comprender los significados y sentidos que cada actor le otorgaba a su práctica y al rol que iban desempeñando. La biografía escolar constituye un referente muy fuerte que se hace presente en los inicios del ejercicio profesional de los futuros maestros. Se recuperaron experiencias vividas por el futuro docente que influyeron en la manera de pensar la enseñanza y en el rol que van construyendo. Se han inferido las siguientes categorías de análisis provisoras:

- identificación primaria
- experiencias infantiles directas (juego y dramatización)
- superación de obstáculos vocacionales
- experiencias de acercamiento gradual
- satisfacción crítica.

Algunas voces que dan cuenta de estas categorías y que resultan significativas para su análisis son: "*Finalmente terminé y logré mis objetivos, ahora soy lo que siempre dije que iba a ser:*

Maestra. Ahora voy a tener mis alumnos reales, voy hacer realidad todo lo que fue un juego durante mi infancia...”

En un primer intento de realizar una síntesis a los efectos de esta presentación podemos adelantar que el practicante, se encuentra en un proceso de aprendizaje con respecto al rol docente, construye en forma permanente su propio conocimiento cuando se posiciona con todo su ser en la práctica concreta. En esas circunstancias se entrecruzan experiencias con las que han construido su historia personal, los conocimientos teóricos que orientan su pensamiento, los afectos, los factores institucionales y áulicos, las subjetividades de alumnos y docentes, las propuestas didácticas planificadas, etc. Estos diversos elementos constituyen una trama de significados que matiza la incipiente práctica del futuro maestro, pero a su vez le otorgan dinamismo e complejidad.

Frente a esto, las decisiones y valoraciones que adoptan, teñidas con los significados y los simbolismos que los otros actores le otorgan a la práctica, son reflexionadas en un proceso que les permite volver sobre la práctica, cuestionarse acciones y decisiones, tomar conciencia del por qué de las mismas y plantearse nuevos interrogantes y nuevos desafíos. Proceso que se identifica con el ejercicio del rol como profesional reflexivo y crítico. La reflexión realizada sobre la práctica ha permitido a los futuros docentes explicitar ciertas rutinas y creencias, modificar desempeños y construir marcos referenciales para la significación de la práctica docente, el ejercicio de la autonomía y la construcción del rol docente.

BIBLIOGRAFIA

AUGE, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

BLANCO, Nieves; *Aprender a ser profesor/a. El papel del practicum en la formación inicial*. Cap. XIII. En Pérez Gómez, Barquin Ruiz, J., Angulo Rasco (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal textos .

CAMILLONI, A. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

COCHRAN – SMITH, Marylyn. (1999) *Reinventar las prácticas de magisterio*. Cap. XVIII en Pérez Gómez, Barquin Ruiz, J., Angulo Rasco (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*.(Madrid: Akal textos.

DAVINI M.C. (1995). *Formación Docente en Cuestión Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

MEDINA M., P. (1989). "Reflexiones Epistemológicas en tomo a la concepción de práctica docente", en *Revista Pedagógica*, Vol. 6, núm. 19, julio-septiembre, México, pp. 61-76.

MONTERO, L.(2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *El Practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes*. Cap. XXI en Pérez Gómez, Barquin Ruiz, J., Angulo Rasco (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal textos.

- PÉREZ GÓMEZ, BARQUIN RIUIZ, J., ANGULO RASCO (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal textos.
- PORLAN, R, MARTIN DEL POZO, R., MARTIN,J., y RIVERO, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. España: Díada Editora.
- ROCKWELL, E. (comp.) (1995). *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El caballito.
- ROCKWELL, E.(1987) *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México:DIE del CINVESTAV del IPN.
- SANJURJO, L.(2002), *La formación práctica de los Docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina: Homo Sapiens
- SCHON, D. (1998).*El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España, Paidós
- TERIGI, F.; DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós
- ZABALA VIDIELLA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Madrid: GRAO.
- ZEICHNER, KENNETH y LISTON, D. (1999). *Enseñar a reflexionar a los futuros docentes*. Cap. XVII en Pérez Gómez, Barquin Riuiz, J., Angulo Rasco (1999). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal textos.