



La práctica profesional en la formación inicial del profesorado: de los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional

Javier Núñez-Moscoso

► To cite this version:

Javier Núñez-Moscoso. La práctica profesional en la formación inicial del profesorado: de los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional. *Pró-posições*, 2021, 32, pp.e20180079ES. 10.1590/1980-6248-2018-0079ES . hal-03312819

HAL Id: hal-03312819

<https://hal.science/hal-03312819>

Submitted on 2 Aug 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DOSSIÊ “Formação de professores na contemporaneidade: da universidade à escola e da escola à universidade”

La práctica profesional en la formación inicial del profesorado: de los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional^{1 2 3 4}

Professional internship in initial teacher training: from professional knowledge to the co-construction of situational intelligence

Javier Núñez-Moscoso ^①

^① Universidad de O'Higgins – ICED/UOH; Rancagua, Cachapoal, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392>, javier.nunez@uoh.cl.

Resumen:

Este artículo aborda la práctica profesional en la formación inicial del profesorado como un proceso de aculturación basado en la apropiación de saberes adaptados al contexto escolar. Para ello, se moviliza la tipología de saberes profesionales de Shulman (1986, 1987) con el fin de identificar aquellos que le son propios a la cultura del profesorado. Se estudia el caso de 3 parejas practicante-supervisor provenientes de 3 centros de formación del profesorado en Chile. Los resultados revelan que los saberes más significativos para practicantes y supervisores son en torno a la pedagogía general, las características de los alumnos y el contenido pedagógico. Con ello, se forma hacia una cultura profesional donde los saberes deben adaptarse a las situaciones movilizándolo lo que hemos llamado una “inteligencia situacional” que se despliega en el pasado (lo que se hizo), el presente (lo que se hace) y el futuro (lo que se proyecta hacer).

Palabras clave: práctica profesional, aculturación, cultura del profesorado, saberes de los profesores, formación de profesores

¹ Editor Responsable: Carmen Lúcia Soares. <https://orcid.org/0000-0002-4347-1924>

² Normalización bibliográfica: Lucas Giron (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

³ Preparación y revisión de textos (Español): <Rayane Moraes (Tikinet) > - <traducao@tikinet.com.br>

⁴ El presente artículo es el resultado de la asociación de los proyectos “Las dificultades en el trabajo docente: descriptor de la cultura, recurso para el aprendizaje profesional” (Postdoctorado Becaschile, Conicyt) y “El aprendizaje de la profesión en contextos reales de trabajo. Estudio comparativo de actividades de prácticas formativas en los casos de medicina y educación” (Fondecyt regular n°1150931).

Abstract:

This article study professional practice (practicum) in initial teacher training as a process of acculturation based on the appropriation of knowledge adapted to the school context. The typology of professional knowledge of Shulman (1986, 1987) is mobilized to identify specific categories to the teaching culture. We study the case of 3 practicing-supervising couples from 3 teacher training centers in Chile. The results reveal that the most significant knowledge for practitioners and supervisors is around the general pedagogy, the characteristics of students and the pedagogical content. With this, it is formed towards a culture where knowledge must adapt to situations by mobilizing what we have called a “situational intelligence” that unfolds in the past (what was done), the present (what is done) and the future (what is planned to do).

Keywords: *practicum, acculturation, teachers culture, teacher knowledge, teacher training*

Introducción

Desde hace más de dos décadas, los decisores políticos y los organismos internacionales (OCDE, OEI) han puesto en la agenda educativa de los más diversos países la formación del profesorado como una prioridad, como efecto de la determinación de la relevancia del rol de los profesores en la calidad de los sistemas educativos (Bourdoncle, 1993; Meirieu, 2001) y de su incidencia en los aprendizajes de los alumnos (Dibapile, 2012; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

En esta línea de preocupación general, ha tomado mucha fuerza el interés por la formación práctica de los futuros profesores, como respuesta crítica al carácter históricamente teórico de la preparación de los futuros docentes (Broad & Evans, 2006; Hirmas Ready, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2005). En diversos países, las instituciones de formación del profesorado han transformado sus programas de formación inicial en función del aumento de instancias de “puesta en práctica” o de contacto con la realidad de la escuela. Dentro de los diversos dispositivos que se han creado con este propósito, la práctica profesional⁵ (*practicum*) representa un espacio privilegiado para el

⁵ Se emplea la expresión “práctica profesional” como todo segmento de la formación inicial que pone a los futuros profesores frente a una clase, sea esta inicial, intermedia o final en el curso de dicha formación.

aprendizaje profesional en el lugar de trabajo (Durand, 2009; McNamara & Murray, 2013); este momento de la formación ofrece una oportunidad para el diálogo entre los elementos adquiridos teóricamente y la realidad del trabajo cotidiano, además de posibilitar la adquisición de conocimientos forjados en las escuelas y, por ello, adaptados a los contextos pedagógicos.

Desde nuestro punto de vista, la práctica profesional de los futuros profesores representa una puerta de entrada a la cultura profesional. En efecto, todo oficio posee una cultura profesional y sus miembros movilizan y alimentan los valores, conocimientos y normas que lo rigen y regulan (Dubar & Tripier, 1998; Hughes, 1958). Por ello, el presente estudio analiza la práctica profesional precisamente como una fase de aculturación profesional durante la cual los jóvenes practicantes se apropian de “saberes” propios a la cultura docente actualizados en contexto en relación a lo aprendido en instancias teóricas. Así, centramos nuestra pesquisa en la transmisión de “saberes” propios a la profesión (Shulman, 1986, 1987), tal y como son significados por los practicantes y preconizados por los supervisores de prácticas que siguen el proceso de los estudiantes. Dicho de otro modo, se tratará de comprender qué tipo de saberes son significativos para los practicantes y, sobre todo, en qué tipos de saberes se centran los supervisores durante la retroalimentación que hacen de sus clases a los practicantes durante un momento de cristalización del proceso de aculturación profesional como lo son las reuniones practicante-supervisor.

Para ello, el presente artículo se estructura en dos partes. La primera, presenta la problematización y los principales postulados que cimientan las orientaciones conceptuales del trabajo. La segunda parte presenta la metodología, los resultados y la discusión en torno a las preguntas de investigación formuladas.

1. La práctica profesional como proceso de co-construcción de saberes

1.1 El profesorado: una cultura profesional cuyos saberes son centrales

1.1.1 El trabajo docente como cultura profesional

La noción de cultura es tan amplia que difícilmente se puede proponer una acepción aceptable transversalmente. Kroeber y Kluckhohn (1978) identifican seis grupos de definiciones⁶, de las cuales se puede inferir algunas ideas principales: la cultura es un fenómeno social producido y adquirido socialmente donde existen modos de comportamiento instalados y aceptados; el comportamiento humano sigue modelos culturales (*pattern*); la cultura es una herencia social desarrollada históricamente pero no se reduce a tradición y, además, ésta puede ser aprendida; el comportamiento humano es, en cierta medida, un producto de la cultura pero no se puede identificar la cultura con el comportamiento; toda cultura es un sistema de expectativas, porque ella dicta lo que se espera de los individuos; finalmente, la cultura no es una totalidad coherente y homogénea, ésta presenta contradicciones, está abierta al cambio y posee subculturas (Nunez Moscoso, 2013).

Si aplicamos estas ideas al caso de los profesores, se puede defender la tesis que “las formas de consciencia, de saberes, de sentimientos y valores que los profesores utilizan como parte del repertorio cultural en las escuelas son el resultado de una constitución social” (Sachs & Smith, 1988, p. 423). De hecho, la investigación en educación viene describiendo desde hace décadas el trabajo del profesorado a partir de elementos que son constitutivos de dicha cultura socialmente construida. Por ejemplo, la escuela misma se encuentra en el cruce de varias culturas: la “cultura pública” específica a cada sociedad, la “cultura académica” con sus programas escolares (contenidos, objetivos, destrezas, competencias), la “cultura social” con valores preconizados para todo ciudadano, la “cultura escolar” con las normas específicas en cada escuela y la “cultura personal” adquirida individualmente por profesores y alumnos (Pérez Gómez, 1995). Asimismo, se han determinado especificidades según los niveles educativos;

⁶ Las descriptivas (la cultura como totalidad comprensiva que puede ser descrita), las históricas (la cultura como herencia social), las normativas (la cultura como sistema de normas regulador de las modalidades de vida), las psicológicas (con cuatro variantes: como ajuste social, como aprendizaje social, como hábitos adquiridos y como dimensión puramente psicológica), las estructurales (la cultura como modelo extraído del comportamiento) y las genéticas (con tres variantes de la cultura: como productos y artefactos, como resultado de las ideas y como sistema simbólico).

mientras que en primaria se preconiza una cultura del cuidado (*care*) y de la cercanía hacia los alumnos (Stoll, 1998), en secundaria se tiende a deshumanizar las relaciones, sobre todo de parte de profesores extenuados por el trabajo (Lantheaume & Hélou, 2008). También se ha determinado que profesores de diversas disciplinas poseen prácticas diversas, oscilando entre una perspectiva más “interpretativa” o más “transmisiva” de la enseñanza (Grossman & Stodolsky, 1995). Pero no solo eso: se han identificado fases de la carrera docente con características, preocupaciones y encrucijadas específicas (Huberman, 1989), así como también formas de pensar y de hacer estables y compartidas por ciertos grupos de profesores (como los principiantes) que constituyen “géneros de actividad profesional” (Saujat, 2004).

Algunos estudios se han dado la tarea de entrar por la noción de cultura profesional, intentando describir las prácticas, valores y saberes compartidos y específicos (Stodolsky, Dorph, & Nemser, 2006). Esto se ha realizado, por ejemplo, en el caso de profesores de especialidades agrícolas quienes juegan un rol de mediadores entre la cultura escolar y la cultura profesional de la empresa (Nunez Moscoso, 2013) o bien a través del estudio de lo que se denomina la “cultura en acción de los profesores” (Durand, Ria, & Flavier, 2002), determinando procesos de movilización, actualización y construcción de los conocimientos profesionales en la actividad real de trabajo (San Martin Mendez, 2015).

Siendo un tema tan vasto el de la cultura profesional de los profesores, hemos decidido emplear un elemento central de dicha cultura como descriptor de la misma: los saberes profesionales.

1.1.2 Los saberes como cuestión central de la cultura profesional

Durante muchas décadas olvidada, la cuestión de los saberes de los profesores emerge como estudio sistemático en los años 80, viviendo con el paso del tiempo un desarrollo exponencial (Raymond, 1993; Tardif & Lessard, 1999). Diferentes marcos teóricos y metodológicos se han amparado del estudio de los saberes de los profesores; dentro de ellos, se pueden identificar las perspectivas situadas (Goigoux, 2007), sociológicas (Bourdoncle, 1994), psicológicas (Jourdan & Brossais, 2011) y didácticas (Alpe, 1999; Brière-Guenoun, 2014), solo por dar algunos ejemplos. En líneas generales “se le atribuye a la idea de “saber” un vasto sentido que comprende los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes

de los profesores, es decir lo que se ha llamado varias veces saber, saber-hacer y saber-ser” (Tardif, 2004, p. 46).

Dentro de las numerosas tipologías que describen desde diversos ángulos el saber de los profesores (Bourdoncle, 1994; Doyle, 1977; Gage, 1978; Martin, 1993; Martineau, 1997; Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991), nos interesa una de las que, a nuestro juicio, resulta más pertinente para el estudio de los saberes transmitidos durante la práctica profesional por los supervisores. Se trata de la clasificación realizada por Shulman (1986, 1987), en la que se distinguen 7 tipos de saberes necesarios para la realización del trabajo docente:

- El *content knowledge* o saber de contenido, que es el conjunto de conocimientos, disposiciones y competencias que deben aprender los alumnos en las escuelas;
- El *curriculum knowledge* o saber curricular, constituido por los programas de estudio y sus contenidos que son una herramienta del profesor;
- El *general pedagogical knowledge* o saber pedagógico general, relativo a las reglas y estrategias de gestión y organización de la clase;
- El *pedagogical content knowledge* o saber del contenido pedagógico, que combina pedagogía y contenidos, o dicho de otro modo es el saber enseñar un contenido específico con la finalidad de acompañar a los alumnos en sus aprendizajes;
- El *knowledge of learners and their characteristics* o el saber sobre los alumnos y sus características, constituido por los conocimientos sobre los miembros de la clase;
- El *knowledge of educational contexts* o el saber sobre los contextos educativos, relativos a la escuela y su medio y;
- El *knowledge of educational values* o el saber sobre los valores educativos, elementos transversales a una educación formadora integral y necesarios para la vida en sociedad.

Este artículo movilizará precisamente estos 7 saberes para determinar cuáles de ellos son movilizados por los practicantes y representan un objeto de transmisión y de preconización para los supervisores de prácticas bajo la forma de una co-construcción de saberes profesionales durante un momento clave del proceso de aculturación profesional: las reuniones post-clase entre practicantes y supervisores.

1.2 La práctica en la formación inicial: construcción de saberes como proceso supervisado

1.2.1 Formación inicial y práctica profesional: dar sentido práctico a los saberes profesionales

La formación inicial representa una piedra angular en el proceso de aculturación profesional o de apropiación de los elementos propios a la cultura de los profesores⁷, de hecho ésta constituye una importante fuente de saberes profesionales (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991). Los diversos programas de formación de profesores son alimentados en gran parte por saberes provenientes de la investigación (producidos por las ciencias de la educación y por sus disciplinas contributivas), siendo los profesores “transmisores”, “portadores” u “objetos” de saber” (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991, p. 60).

Durante la formación inicial, los futuros profesores se comparten entre los cursos teóricos en el seno de sus instituciones formadoras y las prácticas realizadas en el medio escolar (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008). Ambas modalidades poseen finalidades, procesos y medios diferentes; en el cruce de estos dos espacios de aprendizaje, los estudiantes se relacionan con diversos tipos de saberes, “algunos provenientes de la investigación, otros de la experiencia profesional” (Perrenoud et al., 2008., p. 8). Es en el terreno escolar donde los futuros profesores se apropian y transforman estos saberes *en y por* el trabajo contextualizado de modo más sostenido (Raymond, 1993). Dicho de otro modo, la fuerza poderosa de la realidad de la escuela parece poner a prueba los saberes formales “adquiridos” teóricamente en la formación, transformándolos, hibridándolos u olvidándolos en pro de saberes adaptados a las situaciones de trabajo: “la práctica aparece como un proceso de aprendizaje a través del cual los profesores traducen su formación y la ajustan al oficio” (Tardif, Lessard, & Layaye, 1991, p. 67).

⁷ La aculturación representa una palabra polisémica e intrínsecamente vinculada a la noción de cultura que la compone. Como lo señala Courbot (2001), definirla de modo exhaustivo implica un complejo proceso de toma de posición de carácter epistemológico en torno a la noción de cultura. Nos contentamos con entender la aculturación en un sentido sociológico amplio, como proceso mediante el cual un individuo aprende o maneja saberes en torno a los modos de comportamiento, los modelos y las formas de un grupo, para participar de éste y ser aceptado. En nuestro caso, se trata de una aculturación profesional, reglamentada y definida en sus grandes líneas por cada sistema educativo: una relación “contractual” con un rol predeterminado, con tareas que cumplir y evaluada en términos de logros (desarrollo de competencias profesionales).

Aquí yace gran parte de la pertinencia de la práctica profesional de profesores. Por ello, no es sorprendente constatar que la literatura especializada sobre la práctica profesional se ha multiplicado ferozmente⁸ y se hace difícil levantar un panorama riguroso sobre lo que se sabe en torno a ella. Según la revisión de literatura de Cohen, Hoz y Kaplan (2013), la práctica profesional posee diversas justificaciones: lograr un entrenamiento de las destrezas pedagógicas; reducir la distancia entre teoría y práctica; permitir un conocimiento realista de la diversidad de los futuros espacios de ejercicio laboral; desarrollar la identidad personal de los futuros profesores. Aún teniendo objetivos ampliamente compartidos, se pueden encontrar diferencias importantes en las prácticas profesionales con respecto al lugar de la práctica profesional en el programa de formación según los diversos sistemas educativos e instituciones de formación: su duración, número y objetivos son variados (Correa Molina, Gervais, & Ritterschaussen, 2008). Indistintamente de los programas de formación, el objetivo general de la práctica profesional siempre oscila entre entender lo que implica convertirse en profesor (enseñar) y el desarrollo profesional en términos de destrezas, conocimientos e identidad profesional (Cohen et al., 2013).

Dentro de los diversos momentos de la formación inicial, un espacio crucial en términos de su contribución al proceso de aculturación profesional de los futuros profesores es el de la práctica profesional: ésta representa, desde nuestro punto de vista, un proceso supervisado de apropiación de saberes necesarios a la profesión.

1.2.2 La práctica profesional como espacio de aculturación: un proceso supervisado de apropiación de saberes

La práctica profesional ofrece la oportunidad de integrar los conocimientos adquiridos en toda la formación inicial, bajo la forma de un nuevo saber profesional anclado en la realidad del trabajo (Cannon, 2002). Es a nuestro juicio uno de los primeros procesos que favorecen la aculturación profesional, en el sentido precisamente de ofrecer la posibilidad de “adaptar” y “actualizar” los saberes de todo tipo a la escuela, a los alumnos, al espacio de trabajo en su

⁸ Una ilustración de este fenómeno es el número elevado de trabajos que figuran en algunas de las indexaciones más reconocidas en inglés, español, portugués y francés: 942 publicaciones en ISI Web of Science, 79 en Scielo y 1607 en Erudit (palabras clave buscadas: práctica profesional profesores; practicum teacher training; stage à l'enseignement; prática profissional).

complejidad. De este modo, se construyen y reconstruyen las modalidades de acción en función de “un proceso contextualizado y situacional en el que la interpretación de cada acontecimiento singular, a la luz de los esquemas de actuación profesional conformados de manera previa, origina nuevos modos de actuación válidos en el contexto práctico de referencia” (Fernández-Cruz, 2008, p. 67).

Sin embargo, el proceso de construcción de saberes durante la aculturación a la profesión no va de suyo; numerosos trabajos (Bertone, Méard, Euzet, Ria, & Durand, 2003; Solís Zañartu, Núñez Vega, Contreras Valenzuela, Vásquez Lara, & Ritterhaussen Klaunning, 2016; Veenman, 1984) identifican dificultades y dilemas propios a quienes se inician en la profesión: gestión de la disciplina y de la organización de la clase, motivar, individualizar las prácticas según las necesidades específicas de los alumnos, el conocimiento de la materia, el adecuado uso de métodos didácticos, por solo nombrar algunos elementos. Es por ello que la apropiación dinámica de saberes docentes implicados en estas durante la práctica profesional posee un componente eminentemente social, ya que “compartir una cultura en el seno de una comunidad implica al menos dos categorías de procesos: la capitalización de la experiencia personal y la transmisión a otros miembros de la comunidad de una parte de lo que ha sido capitalizado” (Durand et al., 2002, p. 94). En este sentido, resulta esencial el acompañamiento durante este doble proceso, lo que es facilitado por la colaboración de los profesores guía, de los supervisores de los centros de formación y, más ampliamente, de todos los miembros de la comunidad escolar.

En el caso de los supervisores, estos juegan un rol determinante ya que, a través de procesos de observación y reuniones con los practicantes, acompañan y evalúan los saberes movilizados durante las situaciones de clases. La literatura internacional señala que la configuración observación-entrevista con el practicante comporta para el supervisor ciertos dilemas de posicionamiento entre *acompañar o evaluar* al practicante, entre *transmitir el oficio o hacerlos reflexionar sobre él* y entre *ayudarlos a enseñar o ayudarlos a aprender a enseñar* (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009). Describir la participación de los supervisores a la co-construcción de saberes profesionales representa uno de los desafíos de este trabajo.

1.3 Del trabajo docente a la práctica profesional en Chile

Desde un punto de vista general, el trabajo de los profesores en Chile tiene lugar en una cultura profesional fuertemente normada, prescrita y evaluativa (Nunez Moscoso & Flores Gonzalez, 2017). Efectivamente, se pueden sumar a los extensos programas escolares (Waissbluth, 2013) el “Marco para la buena enseñanza” del Ministerio de Educación, que determina lo que se espera de todo profesor, así como el desarrollo exponencial de diversas políticas de evaluación de futuros profesores (Prueba inicia) y de quienes ejercen en el sistema (Evaluación docente). Los alumnos son sometidos a diversas y numerosas⁹ pruebas estandarizadas para medir sus aprendizajes y los resultados pesan bastante en los profesores: asignación de incentivos en algunos colegios del sector privado y del privado subvencionado, percepción profesional, reputación de los establecimientos escolares, etc. Este conjunto de factores crea una regulación fuerte a través de las prescripciones y evaluaciones que es constitutiva de la cultura de los profesores (San Martin Mendez & Veyrunes, 2013) y, sin ser completamente prohibitivas, influyen en las actividades cotidianas provocando fenómenos como el *teaching to the test* o la enseñanza centrada en la evaluación (Harlen, 2007) e incluso tienen un impacto en la valoración social de la profesión y la identidad profesional (Fardella Cisternas, 2012).

En materia de formación de profesores, los centros de formación (universidades privadas y públicas, institutos privados de formación profesional) tienen amplio margen para determinar sus programas de estudio (Cox & Gysling, 2009), aunque un trabajo de síntesis de literatura (Avalos, 2004) señala la presencia de elementos transversales: formación general (ética, filosofía, historia de la educación, etc.), de especialidad (primaria, secundaria según las disciplinas), profesional (pedagogía general, conocimientos sobre alumnos, etc.) y práctica (contacto con aulas y escuelas). Asimismo, otro estudio muestra que los programas de formación fomentan la realización individual del trabajo, consecuencia del modelo neoliberal instalado en el país desde finales de los años 70 y durante los años 80 (Inzunza, Assael, & Scherping, 2010). Según Contreras Sanzana y Villalobos Claveria (2010), “los trayectos de formación de profesores

⁹ Aparte de las evaluaciones internacionales, a nivel nacional se pueden nombrar la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en Lenguaje y comunicación, Matemáticas, en Ciencias naturales, en Historia, Geografía y Ciencias sociales, en Inglés y en Educación Física. Estas evaluaciones son aplicadas en 6 niveles diferentes de enseñanza y, en total, durante sus 12 años de escolaridad, un alumno será evaluado 14 veces.

han asumido los modelos políticos y sociales de las épocas, siendo la educación y los procesos formativos una evidencia de los tiempos, ayudando al desarrollo del país basado en un currículum de tipo funcionalista” (p. 411). Esto es corroborado por una importante síntesis de literatura (Hirnas Ready, 2014), donde se revela una tensión entre dos enfoques en la formación: uno conductista-aplicacionista y otro crítico-reflexivo, donde el primero es el más arraigado y empleado en el sistema educativo chileno.

En lo que respecta al estudio del rol de los supervisores en la práctica profesional en Chile, ciertas investigaciones hacen eco a la evidencia internacional con respecto a los estilos de supervisión y las tensiones entre incitar la reflexión o dirigir aprendizajes (Montecinos, Barrios, & Tapia, 2011; Solis et al., 2011). Asimismo, se ha determinado que la evaluación interfiere en los procesos reflexivos durante la práctica (Gaete, 2003) y que no hay una gran presencia de estrategias de los supervisores para lograr aprendizajes y que susciten la reflexión sobre la práctica (Labra Godoy, 2011).

2. El estudio de los saberes movilizados por los practicantes y preconizados por los supervisores durante las prácticas profesionales en contexto chileno

2.1 Síntesis operacional y metodología

2.1.1 De los referentes teóricos a la operacionalización

Hemos articulado la argumentación precedente en torno a ciertos postulados. Primero, hemos afirmado que el trabajo del profesorado puede ser entendido como una cultura profesional, la que se construye y renueva en la cotidianidad de las escuelas. Dentro de los componentes de la cultura de los profesores, hemos afirmado que los saberes (de naturaleza variada) juegan un rol determinante en la profesionalidad de los docentes. Asimismo, hemos abogado a favor de la idea de que la formación inicial del profesorado, particularmente a partir de la práctica profesional, representa un proceso de aculturación (a la vez por la preconización de saberes por parte de los integrantes de la comunidad escolar y por la observación de los mismos practicantes de dichos saberes) y de apropiación de la cultura docente (proceso

individual de cada practicante para hacer propios dichos saberes), sobre todo en términos de saberes profesionales adaptados a las situaciones de trabajo. Finalmente, los supervisores de prácticas profesionales acompañan a los practicantes en dicho proceso, preconizando cierto tipo de saberes profesionales, bajo modalidades diferentes y oscilando entre dilemas de posicionamiento frente a su propio rol.

En vistas del estudio del caso de las prácticas profesionales entendiéndolas como un proceso supervisado de aculturación y de apropiación de saberes profesionales culturalmente anclados, nos proponemos los siguientes objetivos:

- A través de la tipología de Shulman (1986, 1987), identificar los saberes significativos que movilizan los practicantes en situación de clase;
- Siguiendo la misma tipología, identificar los saberes preconizados por los supervisores y trabajados conjuntamente (que son objeto de transmisión supervisor-practicante), participando de una co-construcción de saberes que apunta a favorecer la apropiación de los mismos por parte de los practicantes;
- Aportar una reflexión crítica sobre las situaciones de supervisión, de su aporte a la construcción de saberes profesionales y a la apropiación de la cultura profesional.

2.1.2 Notas metodológicas

Con base en los objetivos descritos precedentemente, logramos acceder a las prácticas profesionales de 3 estudiantes de pedagogía básica (primaria) de tres centros de formación universitarios (región metropolitana, cuarta y onceaba regiones). Cada estudiante era seguido por un supervisor con por lo menos 7 años de experiencia en este tipo de acompañamiento. Dos de los tres centros de prácticas eran altamente vulnerables y estaban ubicados en zonas rurales, mientras que el tercero pertenecía a un sector urbano. En cuanto a los practicantes, se trató de un grupo relativamente homogéneo en términos de tipo de práctica (previas a la práctica profesional final), en niveles y sectores diversos y que realizaba clases en disciplinas diversas:

Tabla 1 – Características de los practicantes y sus contextos de práctica

	Área	Práctica	Centro de práctica	Materia	Grupo-clase
1	Pedagogía básica, año de formación 3 de 5	2 de 5, centrada en el trabajo de reforzamiento	Escuela en zona rural, vulnerable	Matemáticas (secuencias, sumas y restas)	1ero básico, 13 alumnos
2	Pedagogía básica, año de formación 4 de 5	4 de 5, centrada en el trabajo de reforzamiento	Escuela en zona urbana	Lenguaje y comunicación (elementos narrativos)	27 alumnos, 4to básico
3	Pedagogía básica, año de formación 4 de 5	4 de 5, centrada en el trabajo de reforzamiento	Escuela en zona rural, vulnerable	Geografía (zona central y desastres naturales)	5to básico, 7 alumnos

Se les pidió a los practicantes y a los supervisores permitirnos entrar a una clase que iba a ser supervisada y, posteriormente, aceptar una entrevista individual con cada practicante y además permitirnos el acceso al intercambio entre supervisores y practicantes, produciendo así un corpus empírico con 3 tipos de datos:

1. la situación de clase (grabación de la clase), que sirvió como punto de referencia para comentar e identificar los saberes movilizados en situación de clases;
2. la entrevista de autoconfrontación (Mollo & Falzon, 2004), consistente en proponer al practicante comentar algunos extractos del video de su clase (seleccionados por el investigador sobre la base de la tipología de Shulman), con el fin de explicitar lo que estaban realizando (descripción de la situación, objetivos, intenciones de las acciones) y lo que les resultaba significativo del extracto del video. Esta se animó simplemente con preguntas simples, idénticas para cada situación seleccionada: ¿Puedes describir qué está sucediendo ahí? ¿Qué querías lograr? ¿Cuáles eran tus objetivos o finalidades? ¿Qué conocimientos están en juego? ¿Qué es importante para ti en ese momento?;
3. la situación de reunión practicante-supervisor (grabación del intercambio entre ambos sobre la clase observada), registrada sin pedirle a los participantes otra cosa que realizar la reunión de modo habitual.

Posteriormente, se realizó la transcripción de las situaciones de referencia (extractos del video de la clase), acompañada de los comentarios de los practicantes durante la entrevista de autoconfrontación y la transcripción de la reunión practicante-supervisor de modo integral. Al corpus resultante se le aplicó en una primera instancia la tipología de saberes de Shulman (1986, 1987), con la finalidad de identificar las categorías de saberes movilizados por los practicantes (entrevista de autoconfrontación) y preconizados por los supervisores (reunión practicante-supervisor). En una segunda instancia, tras la pre-categorización sobre la base de la tipología de Shulman, se realizó un análisis por “categorías conceptualizantes” (Paillé & Mucchielli, 2012), caracterizado por la identificación de modo emergente de grupos de temas abordados por los actores estudiados; esto permitió una categorización más detallada de los subtemas correspondientes a los tipos de saberes identificados. Finalmente, sobre la base de los resultados, se realizó una reflexión crítica sobre los procesos de supervisión en cuanto espacio de aculturación y de apropiación de saberes profesionales.

Tabla 2 – Operacionalización metodológica

Objetivo	Modo de acceso	Detalles
Identificación de saberes significativos de los practicantes (Shulman, 1986, 1987)	Entrevistas de autoconfrontación con practicantes con base en el video de la clase	3 practicantes
Identificación de saberes preconizados por los supervisores (Shulman, 1986, 1987)	Observaciones de las reuniones supervisor-practicante	3 parejas supervisor-practicante
Reflexión crítica sobre los procesos de supervisión	Descripción e interpretación de resultados	-----

En términos de protección de los participantes, se les solicitó como voluntarios y se firmó con ellos un consentimiento informado, donde se les proporcionó detalles de la investigación, se explicitó las ventajas y riesgos de la misma y se les aseguró el anonimato.

2.2 Resultados

2.2.1 Practicantes: saberes significativos

El análisis de las entrevistas de autoconfrontación de practicantes a partir de la tipología de Shulman (1986, 1987) revela qué saberes son los más y menos evocados:

Tabla 3 – Frecuencia de saberes significativos para los practicantes.

Tipo de saberes	Practic. 1	Practic. 2	Practic. 3
1. Contenido	3	3	7
2. Curricular	-	-	1
3. Pedagógico general	15	24	11
4. Contenido pedagógico	10	2	10
5. Características de los alumnos	11	8	4
6. Contexto institucional y organizacional	1	1	4
7. Finalidades, objetivos, valores educativos	2	1	-
**** Otro	12	3	1

Como lo muestra la Tabla 3, los practicantes casi no evocan los saberes de tipo 2 y 7, y de modo escaso los saberes de tipo 1 y 6. Detallaremos a continuación los tres saberes más frecuentemente presentes en la experiencia de los practicantes de la tipología de Shulman y, finalmente, aquellos vinculados a una categoría emergente (“otro” en la Tabla 3). En primer lugar, los participantes revelan una preocupación marcada por los *saberes pedagógicos generales*. Esto concuerda con la literatura internacional y nacional que evidencia la importancia de la creación de condiciones para el aprendizaje que tienen que ver principalmente con:

Tabla 4 – Saberes pedagógicos generales

Conservar una estructura equilibrada de la clase	<i>tengo que ir proyectando ¿cuánto rato, cuánto tiempo me queda? (Practic. 2); muchas veces nosotros nos explayamos en el desarrollo de la clase, pero no hacemos el cierre que es lo más importante (Practic. 1); los tiempos estuvieron bien distribuidos porque a veces estamos ordenando y nos pilla el cierre y habíamos avanzado harto (Practic. 3)</i>
Organizar y supervisar el trabajo de los alumnos	<i>lo que pudieron captar durante la clase, como yo fui asiento por asiento, les preguntaba que estaban haciendo (Practic. 3)</i>
Gestionar el orden	<i>de hecho, los niños, siempre me van a buscar a donde estoy, me van a buscar, entonces les dije que mejor evitaran de pasearse en la sala para que tampoco se formara desorden y que levantarán la manito y yo iba a ir donde ellos (Practic. 1)</i>
Captar la atención	<i>este ya es un momento importante digamos para la clase, por lo menos para mí, porque de lleno ya capté la atención (Practic. 2)</i>

En segundo lugar, las *características de los alumnos* son saberes que representan una gran preocupación en los practicantes, centrados principalmente en:

Tabla 5 – Saberes sobre las características de los alumnos

Ritmos y diferencias de aprendizaje de los alumnos de la clase	<i>sus ideas él las va haciendo solitas y las va trabajando en la clase. A diferencia de ella ... le cuesta mucho el desarrollo de resolución de problemas, solita (Practic. 3)</i>
Conducta de los alumnos de la clase	<i>siempre es la misma conducta ... se comportan como siempre, tranquilitos, sin pelear ni nada (Practic. 3); de hecho, dentro de todo creo que son contadas con los dedos de las manos las veces que se portaron bien en una clase incluso hasta con los profesores (Practic. 1)</i>
Hábitos de la clase	<i>a los niños les gusta que uno les deje una marca. Así, la profesora usa un sticker o sea yo uso una marquita y, claro, al tener una marquita del profesor es como “¡guan! el profesor me fue bien” (Practic. 3); la idea era igual cambiar un poco lo que estaban acostumbrados de estar sentados uno delante del otro, hacerlos trabajar en grupo (Practic. 1)</i>

El tercer tipo de saber más comentado por los participantes es el relativo al *contenido pedagógico*:

Tabla 6 – Saberes de contenido pedagógico

Adaptación de contenidos	<i>tuve que tomar la decisión de sacar contenidos o más bien sacar actividades que tenía en virtud del tiempo (Practic. 2)</i>
Actitud frente al proceso de aprendizaje	<i>uno de repente depende de los niños de cómo le salga la clase, de como estén, de si están animados, de si quieren trabajar (Practic.1)</i>
Instrucciones generales y diferenciadas	<i>no está en el programa, pero igual yo tengo como una atención especial, me siento al lado de ella, tranquilamente, le voy explicando cada cosa ... usamos el libro de clases como fuente de información (Practic. 3)</i>
Identificación del avance y de la comprensión	<i>me interesaba que él me dijera que es lo que era el relieve que estaba haciendo ahí, me interesa esa relación, en el programa igual, en el libro del docente igual salía que los niños tenían que hacer esa relación del clima por ejemplo con el relieve (Practic. 3)</i>

Por otro lado, emergieron otros saberes que no estaban presentes en la tipología de Shulman, algunos propios a la experiencia del trabajo docente (la distancia entre planificación y realización de la clase y las adaptaciones necesarias *in situ*; la intensidad de ser el centro de atención todo el tiempo), otros específicos a la situación de práctica profesional (el trabajo colectivo con los profesores guía antes, durante y después de la clase; la práctica como situación evaluada por supervisores y, más ampliamente, profesores guía):

Tabla 7 – Saberes emergentes

De la planificación a la clase	<i>cuando uno hace la clase ahí es cuando uno recién determina cuanto puede avanzar, no basta con venir a observar, porque uno observa y dice a yo podría hacer esto, pero no es lo mismo (Practic. 3)</i>
Intensidad del trabajo	<i>cada movimiento y cada cosa que uno dice, en este ya cuando comienza digamos esta parte uno descansa (Practic.2)</i>
Un colectivo de trabajo en la sala	<i>generalmente la autoridad ... la genera el profesor encargado de la asignatura, o él está regulando constantemente todo (Practic.2); yo como estudiante en práctica (no) me voy a molestar porque una profesora me diga “estás haciendo esto mal, o tienes que mejorar en esto” (Practic.1); no lo tenía pensado en realidad yo como que ya iba a revisar las guías para ver si se había logrado lo que quería y al final la profesora me dijo, no, yo los voy a evaluar (Practic.1)</i>
Una situación evaluada	<i>estaba mi profesor supervisor y que yo le había mostrado como la parte más mala de los niños de hoy porque mucho, he visto que muchos de ellos no están interesados en estudiar (Practic.1); (la profesora guía) me está evaluando lo que estoy haciendo, entonces si ella me hace una sugerencia yo voy a acatarla (Practic.1)</i>

En términos generales, los procesos individuales de los participantes (ver Tabla 3) fueron un tanto diferenciados. Uno de ellos estuvo centrado casi exclusivamente en los saberes pedagógicos generales (Practic. 2), guardando comentarios casi exclusivamente positivos sobre su desempeño. Los otros dos participantes agregaron a este tipo de saber las características de los alumnos y los contenidos pedagógicos e, incluso, los contenidos que se estaban enseñando (Practic. 1 y 3), abordando de modo más crítico y variado su experiencia en la sala de clase. Con ello, la situación de entrevista individual revela que ésta representa una instancia de expresión, de reconocimiento de saberes, pero también es utilizada como un proceso de validación de su propio trabajo, permitiendo explicar las razones de las elecciones pedagógicas para reafirmar conocimientos y progresos en el aprendizaje del oficio.

Un elemento que llama poderosamente la atención es la recuperación de elementos pasados para la realización de la clase (saberes sobre los alumnos, por ejemplo) y la proyección al futuro de los elementos a venir como los temas que deben ser abordados después en función del tiempo (ver Tabla 4 “conservar una estructura equilibrada de la clase”).

2.2.2 La reunión de supervisión: co-construcción de saberes

Por su parte, los tres supervisores estructuran la reunión de supervisión del mismo modo: en una primera fase dejan al practicante expresar su experiencia de modo libre, para luego pedir precisiones sobre el empleo del tiempo, lo que funcionó y lo que les resultó más complejo en el desarrollo de la clase. Posteriormente, identifican prácticas positivas donde se describen los saberes movilizados de modo “adecuado” para, luego, abordar saberes que deben ser reforzados por los practicantes. Con una postura que oscila entre el acompañamiento, el consejo y la evaluación, destacamos los siguientes saberes preconizados por los supervisores:

- *Una clase, una estructura.*

En estricto vínculo al saber pedagógico general, en las reuniones adquiere una gran importancia la estructura inicio-desarrollo-cierre de cada clase:

el cierre quedó un poco ajustado, pero a diferencia de otras veces que me pasaba que los cierres son, como un poco no sé, me han gustado poco. (Practic. 2)

el tiempo es algo que hay que seguir trabajando es algo que por lo menos ya tienes consciente, ya aparece dentro del autoanálisis o de que uno hace la reflexión “esto me costó un poquito”. (Superv. 2)

tú dices “bueno, yo saco, tenía más actividades” tenías más, “saco actividades por un tema de tiempo”, sin embargo aún te falta regular ese tiempo ¿no? (Superv. 2)

- *Error y aprendizaje.*

En el cruce de los saberes pedagógicos generales y los saberes de contenido pedagógico, algunas situaciones fueron exploradas en función de otorgar tiempo para todos los ritmos:

yo creo que a lo mejor no te diste ni cuenta porque estabas en función del tiempo ¿tal vez? (Superv. 2)

Tal vez, de hecho, es más que seguro. (Practic. 2)

sería interesante que después en otras clases tú pudieras profundizar en eso cuando el niño se equivoca, tratar de indagar “¿y qué crees tú que es eso?. A ver, volvamos a pensarlo, ¿y crees que pueda haber otra respuesta?” (Superv. 2).

- *Dar sentido a los aprendizajes.*

Uniendo saberes de contenido, pedagógicos generales y de contenido pedagógico, resulta importante fomentar la relación entre los conceptos o las dimensiones más teóricas de los aprendizajes y sus eventuales aplicaciones en la vida cotidiana de los alumnos:

a veces indudablemente que, cuando uno presenta el objetivo de una clase, debiera hacerse a través de preguntas que puedan lograr que el niño y niña le encuentre sentido a las actividades que vienen después y eso, cuando uno presenta ejemplos concretos y significativos o hace comentarios pertinentes al contenido que está tratando y lo asocia a la realidad del niño, vas a encontrar sentido, cuando nosotros hablamos de aprendizaje significativo es porque estamos vinculando el contenido matemático a la realidad y a las experiencias propias que tienen los niños y eso es un elemento que hay que ir enfatizando a la hora de hacer cualquier clase. (Superv. 1)

- De la clase a otras realidades educativas.

Finalmente, uniendo saberes pedagógicos generales y del contexto institucional y organizacional, en algunas ocasiones se intenta extrapolar la realidad de la clase de los practicantes y otros contextos con características diferentes:

aprovechaste muy bien el hecho de que el curso fuera poco numeroso, yo creo que trabajar con 6 o 7 alumnos es más que ideal, tu debes tener muy claro que la realidad no es exactamente la misma en todos los colegios de nuestro país, que te va a tocar el desafío de trabajar con 40 o con 45, donde probablemente el contacto personal no va a ser el mismo. (Superv. 3)

Indistintamente al tipo de saber, y en coherencia con algunas de las preocupaciones de los practicantes de unir en la acción pedagógica (un presente) planificación (un antes) y proyección (un después), los supervisores transmiten saberes relativos a modalidades de acción más adaptadas para ganar tiempo y lograr aprendizajes significativos o para entender la clase como una realidad situada, con mayor o menor representatividad con respecto a otras realidades educativas.

2.3 Discusión

2.3.1 Saberes tipológicos: identificación, límites y emergencia de nuevas categorías

La tipología de Shulman (1986, 1987) se muestra eficiente en la identificación de saberes básicos claramente definibles como aquellos que evocan las características de los alumnos. Cabe destacar que se puede distinguir al menos dos naturalezas diversas sobre este saber: la primera vinculada a la clase misma, a los alumnos, desde el punto de vista del conocimiento sobre sus vidas familiares, ritmos de aprendizaje, comportamientos, etc. y, la segunda vinculada al conocimiento sobre los alumnos en general, sus preferencias y características que trazan los primeros bastiones de la estabilización de saberes de carácter normativo. Asimismo, los saberes

pedagógicos generales como la gestión del orden y la organización de la clase son ampliamente identificables.

Sin embargo, la tipología de Shulman encuentra sus límites cuando el terreno comienza a tocar saberes más vinculados al contenido pedagógico donde comienzan a desplegarse saberes híbridos:

le pregunté cuántos micro climas porque hemos hablado de aquí en el norte cuantos hay, en esta zona y en la zona central, por eso cuando abí le dije, menos mal que no hicimos el mapa de la zona Norte Chico porque son ocho micro climas, “sí, son ocho” dijo. (Practic. 3)

En este fragmento de *verbatim* cohabitan saberes de contenido (micro climas, zona central, zona norte) y saberes de contenido pedagógico (la pregunta como herramienta para identificar los aprendizajes, el mapa como herramienta visual que impacta en la retención de conocimientos).

Asimismo, la emergencia de nuevos saberes (ver Tabla 6) muestra que la tipología posee un carácter estático y teórico, que no incluye saberes más situacionales como el “desgaste” del trabajo de clases y la necesidad de darse una “pausa” para dejar trabajar a los alumnos en autonomía o la distancia entre lo planificado y lo que efectivamente se puede realizar en la complejidad del flujo de la actividad en clase y las transformaciones y adaptaciones que deben ser realizadas.

Finalmente, la situación de práctica profesional implica un importante trabajo de coordinación, una labor colectiva realizada en conjunto al profesor guía: la libertad es relativa al margen de maniobra otorgado por cada profesor, la clase no es propia, es una clase “cedida” y la dimensión relacional y de jerarquía resultan evidentes. Así, los practicantes manejan otro saber que es relativo al doble estatus de la práctica profesional: se trata de una situación de trabajo, pero también de una situación de aprendizaje profesional evaluada. Este doble sistema de “coordenadas” genera más de una tensión durante el proceso mismo.

2.3.2 La práctica como proceso de aculturación: ¿hacia qué cultura profesional?

A partir de los saberes que son movilizados por los practicantes y preconizados por los supervisores en las reuniones de supervisión, se pueden identificar elementos constitutivos de

la cultura profesional del profesorado que han sido ampliamente descritos por la investigación en educación:

- El trabajo docente como oficio “protocolizado”, o “codificado” (Tardif & Lessard, 1999), en el cual las clases se estructuran en tiempos (inicio-desarrollo-cierre), se planifican en términos de objetivos-competencias (dominio de contenidos, ejecución de actividades) y de objetivos actitudinales (saber ser, comportamientos deseados);
- La importancia de la creación de condiciones de aprendizaje (Bru, 1991), donde la gestión del orden y de la organización y la dinámica de la clase son piedras angulares del desarrollo de la clase; dicho de otra manera, no hay posibilidad de lograr la transmisión de aprendizaje o de movilizar saberes sobre los contenidos a enseñar y los contenidos pedagógicos si no hay condiciones para ello;
- La elaboración de una “cultura” de la clase, donde la acción pedagógica genera “comportamientos” por parte de los alumnos, “habitus” (Bourdieu & Passeron, 1964), “reglas” de la clase (por ejemplo, no ponerse de pie y levantar la mano para solicitar al profesor) y “recompensas” esperadas (una firma del profesor en el cuaderno);
- El conocimiento de los alumnos como individuos, de sus velocidades de aprendizaje, de sus problemas, representa una herramienta de adaptación de las planificaciones y de la realización misma de la clase;
- La participación a una “cultura” institucional, que representa también un marco regulador y posibilitador u obstaculizador de la acción pedagógica dentro de la sala de clases, en la medida que los protocolos existentes (tipos de planificación, lo que está permitido realizar en clases) preconfiguran lo que se “debe” hacer;
- La primacía de lo que “funciona” en situación de clases como un poderoso regulador de la actividad de los profesores, independientemente de lo que es esperado o recomendado e, incluso, por sobre algunos saberes provenientes de la formación inicial.
- Los saberes movilizados en la actividad de enseñar revisten un carácter híbrido, ya que provienen de fuentes diversas (experiencia personal, formación inicial, práctica, etc.) e implican tipos de conocimientos variados (sobre los alumnos, las estrategias para enseñar la suma, la gestión del orden) que cohabitan en el acto pedagógico.

Asimismo, podemos citar algunos elementos que, a nuestro conocimiento, no han sido investigados de modo detallado:

- En la actividad de los practicantes estudiada en las tres escuelas, las estrategias pedagógicas movilizadas y sobre todo preconizadas por los supervisores poseen una fuerte influencia constructivista, que invita a los practicantes (y a los profesores) a “dar sentido concreto” a los conceptos a través de aplicaciones y ejemplos de la vida cotidiana, a dejar a los alumnos “construir” sus propios aprendizajes y a “acompañar” la progresión de los alumnos, sin indicaciones concretas sobre cómo hacerlo en situaciones determinadas;
- La práctica profesional es una situación de trabajo y una situación de formación. En este sentido, se trata de un doble sistema de regulación que debe ser tomado en cuenta por el practicante, que influencia la actividad y la dirige en gran medida; la clase realizada es para cumplir de buena forma con el trabajo y para ser evaluado por ella y, a través de ello, lograr obtener el diploma y acceder a la carrera docente;
- Finalmente, practicantes y supervisores intentan desarrollar lo que se puede llamar una “inteligencia situacional”, entendida como la capacidad de desplegar saberes en tres tiempos: en el pasado (traer a presencia el trabajo escolar ya realizado), en el presente (leer lo que sucede en el contexto *in situ* de la clase) y en futuro (como proyección de lo que se debe hacer después y pronóstico de lo que podría funcionar).

Todos estos elementos, tanto los evidenciados por la literatura internacional como los que son aportados por el presente trabajo, son constitutivos de saberes cruciales en la cultura profesional de los profesores: ellos representan lo que un profesor debe saber hacer. Algunos de ellos ya se encuentran apropiados por los practicantes, otros son preconizados por los supervisores y co-construidos durante el proceso de práctica y son el blanco principal del proceso de aculturación acompañado por los supervisores y, finalmente, otros son compartidos.

Conclusiones

En primer lugar, la investigación permitió identificar los saberes movilizados por los practicantes principalmente en torno a tres tipos: sobre la pedagogía general, sobre las características de los alumnos y sobre el contenido pedagógico. Estos resultados resultan coherentes con las constataciones hechas por la literatura internacional que retienen, en sus grandes líneas, los mismos elementos de interés para los futuros y jóvenes profesores (Almeyda Hidalgo, 2016; Hirmas Ready, 2014). Asimismo, el análisis evidenció la existencia de otros saberes no presentes en la tipología de Shulman (1986, 1987). El primero podría ser denominado “saberes adaptativos transversales”, relativos a la distancia entre planificación y realización del trabajo, entre lo que se hizo, se hace y se hará, entre las realidades educativas dentro y fuera de la clase y el establecimiento educativo, lo que hace eco a numerosos trabajos inspirados en la ergonomía de lengua francesa que subraya la distinción entre “trabajo prescrito” y “trabajo real” (Amigues, 2009; Méard & Bruno, 2008). El segundo tipo refiere a “saberes peri-educativos”, relativos a las diversas “velocidades” del trabajo, al descanso necesario y a toda estrategia que busca evitar la sobrecarga laboral para un funcionamiento durable en el trabajo. En tercer lugar, encontramos los “saberes colaborativos”, relativos al trabajo colectivo con colegas, profesores guía, supervisores y todo otro profesional escolar, saber que dialoga con trabajos sobre la actividad colectiva de los profesores en los establecimientos educativos y fuera de ellos (Escalié & Chaliès, 2009; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007; Tardif & Levasseur, 2010). Finalmente, se identificó un saber específico a la práctica profesional, de “situación profesional-evaluativa” y que dice relación a los códigos y protocolos a seguir para lograr una buena evaluación por parte de la universidad.

Dada la importancia del acompañamiento en la construcción de los saberes profesionales y a la luz de los resultados de esta investigación, nos interrogamos sobre el nivel de profundidad analítica durante las reuniones entre practicantes y supervisores; los comentarios de estos últimos y las sugerencias que realizan a los practicantes apuntan a saberes pedagógicos generales, son poco detallados en términos situacionales y entregan, en general, maneras de hacer. La reflexión provocada toca superficialmente los saberes de contenido pedagógico, lo que nos hace emitir la hipótesis que los objetivos realmente alcanzados en las prácticas observadas apuntan al manejo de la clase y de los tiempos y a la ejemplificación de los contenidos a través de situaciones cotidianas para acercar los contenidos a los alumnos, bajo un presupuesto

constructivista del aprendizaje. Sin embargo, el esfuerzo mayor parece centrarse en una co-construcción de saberes que conduce a una integración de estos en la acción pedagógica, propiciando el desarrollo de lo que hemos denominado la “inteligencia situacional” que representa la capacidad de movilizar y desplegar saberes hibridados en función del contexto de la clase a través de una triple temporalidad: pasado (recordar saberes previos), presente (movilizar dichos saberes), futuro (retenerlos y reinvertirlos en nuevas situaciones de aprendizaje). De este modo, identificamos una tensión entre lo que los supervisores quieren lograr (colaborar en la construcción de la inteligencia situacional) y cómo lo hacen (de modo poco centrado en situaciones concretas, centrándose en generalidades desarraigadas de la clase recién efectuada).

En este último sentido, sin lugar a dudas la colaboración supervisor-practicante (y la de otros actores del proceso, como los profesores guías) en la construcción de la inteligencia situacional, o de lo que Schön (1983) denominó “reflexión-en-la-acción”, amerita un interés mayor para la investigación y la formación de futuros profesores. Esto representa un importante desafío y una perspectiva a desarrollar, intentando ir más allá de Schön, quien se contenta con señalar el fenómeno (Tardif & Nunez Moscoso, 2018); se trata esta vez de interrogar el proceso de construcción y adquisición de esta herramienta central del trabajo docente que está en la génesis misma de los saberes profesionales adaptados a las situaciones de trabajo.

Referencias

- Almeyda Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción: aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 11-30.
- Alpe, Y. (1999, noviembre). *Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société: questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques*. Aix-Marseille: IUFM.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation: Pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado de <https://bit.ly/3jy7AjY>

- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.-P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). La formation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, (105), 83-119.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. *Spirale: Revue de Recherche en Education*, (13), 77-96.
- Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions Vives*, (22). Recuperado de <http://questionsvives.revues.org/1623>
- Broad, K., & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto: University of Toronto.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Universitaires du Sud.
- Cannon, P. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: a guide to improving teaching methods*. London: Kogan Page.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & Formation*, (61), 85-129.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Contreras Sanzana, G., & Villalobos Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83417001006>
- Correa Molina, E., Gervais, C., & Ritterschaussen, S. (Eds.). (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Courbot, C. (2001). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. *Hypothèses*, 1(3), 121-129.

- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(9), 79-91.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: A. Colin.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris: Presses Universitaires de France.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 83-103.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2009). Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation. *Travail & Formation en Éducation*, 4. Recuperado de <https://journals.openedition.org/tfe/984>
- Fardella Cisternas, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- Fernández-Cruz, M. (2008). El prácticum en la construcción del conocimiento profesional docente. In E. Correa Molina, C. Gervais, & S. Ritterschauen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (pp. 67-89). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gaete, M. (2003). Evaluación de las prácticas profesionales: el desafío de evaluar procesos. *Actas del Congreso Internacional de la Función Docente*. Universidad de La Frontera, Temuco.
- Gage, N. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, 1(3), 47-69. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5-23.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28.
- Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 127-143.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Inzunza, J., Assael, J., & Scherping, G. (2010). La lógica neoliberal de la formación inicial y el perfeccionamiento docente en Chile. In *Actas del Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*. Recuperado de <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Inzunza.pdf>
- Jourdan, I., & Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve: le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & Formation*, (66), 9-22.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1978). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Kraus.
- Labra Godoy, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Tesis de doctorado, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Eds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Martin, D. (1993). Nature du savoir enseignant : analyse des écrits anglo-saxons. In R. Toussin (Ed.), *Nature du savoir enseignant : analyse des écrits anglo-saxons* (pp. 319-332). Trois-Rivières: Coopérative Universitaire de Trois-Rivières.
- Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique : construction d'un objet théorique*. Tesis de doctorado, Université de Laval, Laval.

- McNamara, O., & Murray, J. (Eds.). (2013). *Workplace learning in teacher education*. New York: Springer.
- Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire: analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail & Formation en Éducation*, (2).
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris: Unesco. Recuperado de <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 6(35), 531-540.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en educación básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122.
- Nunez Moscoso, J. (2013). *Travail enseignant et formation: la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili*. Tesis de doctorado, Université Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Nunez Moscoso, J., & Flores Gonzalez, L. (2017). Travail enseignant et formation: les politiques éducatives au prisme de la pensée complexe. In T. Piot, & J.-F. Marcel (Eds.), *Changements en éducation: intentions politiques et travail enseignant* (pp. 57-72). Toulouse: Octarès.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. Paris: Armand Colin.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, (26), 7-23.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Eds.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19(1), 187-200.
- Sachs, J., & Smith, R. (1988). Constructing teacher culture. *British Journal of Sociology of Education*, 9(4), 423-436.

- San Martin Mendez, J. (2015). *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie énaïve*. Tesis de doctorado, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.
- San Martin Mendez, J., & Veyrunes, P. (2013). L'appropriation de prescriptions: le cas du "Plan de Soutien Partagé" (PAC) dans le système scolaire chilien. *Revue Suisse de Sciences de l'Éducation*, 2(35), 275-294.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 1, 97-106.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Solis, M. C., Nuñez, C., Contreras, I., Ritterschaussen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.
- Solis Zañartu, M. C., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Vásquez Lara, N., & Ritterhaussen Klaunning, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342.
- Stodolsky, S. S., Dorph, G. Z., & Nemser, S. F. (2006). Professional culture and professional development in Jewish schools: teachers' perceptions and experiences. *Journal of Jewish Education*, 72(2), 91-108.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's*, (3), 9-14.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 1(4), 215-233.

- Tardif, M., Lessard, C., & Layaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Waissbluth, M. (2013, septiembre 3). Poda curricular. *Latercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/voces/poda-curricular/>

Referencias consultadas

- Nunez Moscoso, J. (2015). Las principales problemáticas de la especialidad agropecuaria desde la perspectiva del establecimiento educacional. *Foro Educacional*, (25), 53-81.

Datos de sumisión

Submetido à avaliação em 25 de julho de 2018; revisado em 11 de março de 2019; aprovado para publicação em 27 de maio de 2019.

Autor correspondiente:

CRIFPE - Université de Montréal, Pavillon Marie - Victorin 90, ave. Vincent-d'Indy Bureau C, 557, Montréal, Québec, Canada, H2V2S9.