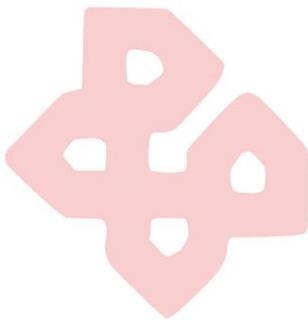


DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA

Challenges for teaching & learning in progressive practices in pre-service teachers. A qualitative approach from a Chilean university



Maribel Calderón Soto
Universidad Bernardo O'Higgins
Centro de Investigación en Educación, Escuela de Educación Inicial
E-mail: mcalderon@uc.cl
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8379-1463>

Resumen:

La formación de profesores está en el centro de las políticas públicas orientadas a la generación de oportunidades de educación de calidad para niños y niñas. Un cambio relevante en la formación docente ha sido la incorporación de manera temprana a centros educativos escolares mediante prácticas progresivas. Este escenario organizado por universidades y establecimientos educativos, tensiona la dinámica de aprendizaje habitual del estudiante y lo sitúa en un espacio de transición, no siempre claro para todos los actores involucrados. Se indagó, mediante un enfoque cualitativo, respecto a cómo

estudiantes, profesores guías y supervisores representan las experiencias de formación. Se realizaron entrevistas a 21 estudiantes de distintos niveles de formación de las Carreras de Pedagogía Básica y de Educación de Párvulos de una universidad privada, 2 supervisoras y 11 profesoras guías de diferentes establecimientos escolares. Estas fueron registradas en audio, transcritas y analizadas mediante teoría fundamentada, asistido con software Atlas Ti. Los resultados permiten describir un fuerte énfasis en el valor del hacer por sobre la reflexión que no parece estar guiado desde un enfoque de aprendizaje claro. Se plantea que si bien las directrices de las políticas públicas orientan a una vinculación más temprana entre profesores en formación con la realidad educativa, el qué se aprende y quién enseña no alcanza una integración adecuada entre las instituciones educativas responsables de generar oportunidades favorecedoras de interacciones de calidad para el desempeño de las y los futuros docentes.

Palabras clave: aprendizaje; formación inicial; prácticum; prácticas progresivas.

Abstract:

Teacher training is at the center of public policies aimed at generating quality education opportunities for children. A fundamental aspect in Chile is the monitoring of university education through the compulsory accreditation mechanism of pedagogical careers. Another important aspect is the incorporation of students in an early and progressive way to school educational centers. This scenario, organized by universities and educational establishments, stresses the student's habitual learning dynamics and places it in a transitional space, which is not always clear to the actors involved. It was inquired about how students, teacher guides and supervisors represent the training experiences through a qualitative approach. 11 teacher guides, 2 supervisors and 21 teacher students of a private university were interviewed. These were recorded in audio, transcribed and analyzed by Grounded theory, assisted with the Atlas Ti software. The results allow to describe a strong emphasis on the value of doing over reflection does not seem to be guided from a clear learning approach. It is argued that although public policy guidelines lead to an earlier link between teachers in training with the educational reality, the questions about what teaches and who are not clear and do not reach an adequate integration between the educational institutions responsible for generating favorable opportunities for quality interactions for the performance of the future teachers.

Key words: initial training; learning in practice; prácticum; pre-service teaching.

1. Introducción

La calidad de la formación de profesores es un tema en permanente discusión, tensionada por la dificultad de atraer a las carreras de pedagogía a buenos estudiantes y contar con docentes eficaces en las escuelas (Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016; Cox, Meckes y Bascopé, 2010). Todo ello en una institución y un rol profesional que parece haber perdido la valoración y autoridad en la sociedad (Dubet, 2013).

En el contexto de urgencia por una formación de profesores efectiva, en Chile, se han generado en una serie de acciones orientadas a regular y monitorear los procesos formativos de profesores en su fase inicial y continua. Entre las políticas implementadas se destaca la revisión de los Estándares de Formación Inicial Docente y la promulgación de la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903). Los Estándares de formación

Inicialmente buscan establecer qué se debe saber y hacer para ejercer la tarea docente. Se definen en términos de conocimientos pedagógicos generales y disciplinarios, estableciendo mínimos a lograr durante el proceso formativo. Estos permitirían orientar a las instituciones encargadas de impartir los programas de pedagogía, evaluar la calidad de la formación a través de sus egresados e informar a la comunidad sobre las demandas de la profesión. Por su parte, la Ley de Desarrollo Profesional Docente busca generar transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia, abordando aspectos que comienzan con el establecimiento de condiciones de ingreso a los estudios de pedagogía y continúan durante todo el trayecto profesional. Entre otros elementos consideran un aumento en el tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a desempeño profesional, acompañamiento docente en los años iniciales y formación continua sistemática. Así también, establece la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, mediante la Comisión Nacional de Acreditación, organismo público y autónomo.

Una estrategia transversal implementada para la formación del profesorado es el ingreso temprano a espacios de práctica, donde los estudiantes puedan observar, experimentar y analizar la complejidad de los procesos educativos reconociendo la diversidad de contextos socioculturales. En esa línea, se han enfatizado prácticas progresivas que intentan ser una síntesis de dos modelos de formación: el modelo tradicional focalizado en la observación y experimentación en terreno, idealmente en compañía de un maestro eficaz. Y, por otro, el modelo reflexivo, que como su nombre lo señala, enfatiza la reflexión de la acción pedagógica (White & Forgasz, 2016).

Investigaciones previas señalan que, si bien, se ha avanzado en incorporar prácticas tempranas al currículum en una integración de ambos modelos, el encuentro de estos dos mundos (el mundo de la universidad con el mundo de los establecimientos escolares, generaría una tensión que muchas veces no favorecería la apropiación de un rol docente que transforme el espacio educativo (Martinic, Moreno, Muller, Pimentel, Ritthershausen, Calderón, Cabezas, 2015; Rufinelli, 2014; Montecinos, Walker, Rittershausen, Nuñez, Contreras, Solís, 2011). Frente a esta situación se hace necesario profundizar cuáles serían las visiones compartidas y diferenciales entre los distintos actores participantes respecto a cómo ocurre el proceso de aprendizaje en la práctica y las condiciones que pueden restringir el desarrollo de habilidades, asumiendo que la mera exposición y participación en espacios educativos, si bien puede ser una condición necesaria, no asegura per se una formación de calidad ni la apropiación de habilidades que permitan mejorar la calidad de la educación para los niños y niñas.

1.1. El interés por las carreras de pedagogía en Chile

Núñez recuerda que la formación de profesores en Chile ha sufrido importantes cambios y rupturas simbólicas, pasando de una cultura docente construida sobre la base del servicio público, luego enfrentándose a un fuerte deterioro de las condiciones básicas

de empleo y de subsistencia durante la dictadura militar y actualmente viviendo los ecos de una “segunda profesionalización docente” con acciones orientadas a mejorar el desempeño, a la formación inicial y al desarrollo profesional continuo (2007).

El ingreso a las carreras de pedagogía ha sido irregular en las últimas dos décadas. De acuerdo a cifras de Cox et al (2010) en Chile, entre los años 2000 y 2008, la matrícula de carreras de educación aumentó en un 200%, impulsada principalmente por programas de pedagogía básica y media en universidades privadas con baja selectividad y apoyado por un aumento en las alternativas de financiamiento vía crédito.

En el año 2007, como una forma de favorecer la incorporación de estudiantes destacados a las carreras de educación, se generaron mecanismos para el ingreso mediante un programa de becas y beneficios para aquellos estudiantes que teniendo una mejor trayectoria académica escolar se movilizaran hacia las carreras de educación (Ávalos, 2014).

A partir del año 2012 se produjo el efecto contrario, una disminución sostenida de la matrícula. Según reportes del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2017), la Carrera de Educación de Párvulos ha tenido un descenso de 25% de ingresos en los últimos doce años y Pedagogía en Educación General Básica ha sufrido un descenso sostenido en la matrícula de primer año de casi un 75%, lo que podría poner en riesgo la tasa necesaria de recambio. Esta tendencia es similar a lo proyectado en Estados Unidos para este año (Sutcher et al, 2016).

En Chile, quienes ingresan a las carreras de pedagogía provienen mayoritariamente de familias de menores ingresos económicos, de padres con menores años de escolaridad y trayectorias académicas menos destacadas comparativamente con otras carreras universitarias (Mizala, 2011). Por su parte, Rufinelli y Guerrero indican que los docentes tenderían a desempeñarse en escuelas de un nivel socioeconómico similar al de su establecimiento de origen de la educación media lo que podría continuar reproduciendo un sistema segregador y de oportunidades dispares (2009).

En ese escenario, la ley del Desarrollo Profesional Docente busca generar mecanismos que favorezcan el ingreso de estudiantes con mejores trayectorias escolares y establecer criterios de calidad para la formación de profesores. Es así como uno de los aspectos claves en el currículo para la formación es el ingreso temprano a experiencias educativas sistemáticas en establecimientos escolares o prácticas progresivas:

Comprende una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de al menos un semestre (Comisión Nacional de Acreditación, p.8).

1.2. El prácticum en la formación de profesores

Las actividades educativas en contexto real o práctico son de larga data en la formación de profesores (White & Forgasz, 2016; Zabalza, 2011). Se plantea que compartiría lógicas del aprendizaje de los oficios (Schön, 1998;) en un espacio auténtico de desempeño laboral idealmente con modelos expertos. También se ha descrito como un puente entre la teoría y la práctica, el lugar donde el estudiante puede comenzar a desarrollar sus competencias personales como profesor (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Darling-Hammond, 2006). Esta segunda perspectiva enfatizaría la práctica como una acción reflexiva y no como un espacio de aplicación de conocimientos adquiridos previamente (Pérez-Gómez, 2010).

Es así como los espacios de prácticas progresivas permitirían disponer de oportunidades de aprendizajes bajo condiciones protegidas de formación para los estudiantes que les ayuden a tensionar su saber, integrar la teoría con la resolución de problemas de aula, y desarrollar habilidades nuevas que los lleven, en el futuro, a un mejor desempeño profesional.

Una revisión sistemática realizada por Hirmas (2014) sobre formación práctica en Chile establece dos grandes ámbitos problemáticos, el currículum y la triada formativa. En el currículum predominaría un enfoque técnico-instrumental asociado a la reproducción de modelos de enseñanza y curricular aplicacionista de la teoría a la práctica. Esto implica una acumulación de saberes más que una integración entre conocimientos y competencias que requieren ser ensayadas, retroalimentadas y reflexionadas. Respecto de los roles de la triada, se presentarían desacuerdos epistemológicos entre supervisores, guías y estudiantes que dificultarían la evaluación del proceso de práctica; una escasez de metodologías y prácticas de enseñanza en la formación práctica y de criterios para la selección de profesores guías, además de una baja o nula claridad respecto del rol del profesor guía o colaborador

Estos resultados son coherentes con otras investigaciones que reportan un desajuste entre la formación inicial y el medio escolar (Martinic et al, 2015; Montecinos et al 2011). En general se plantea que existen limitadas conexiones entre el proceso formativo, el desarrollo profesional y las necesidades de los establecimientos educacionales lo que tensiona el desempeño práctico que deben realizar en la escuela (Rufinelli, 2014). Este desajuste o tensión se vincula a los modos de relación entre los espacios de formación y el espacio de práctica como entes separados, lo que genera visiones contrapuestas entre los actores (establecimiento educativo y universidad). Por ejemplo, las escuelas perciben que los profesores en formación (y la universidad en general) no contextualizan, no consideran su realidad ni se involucran con el proyecto educativo. Por otra parte, la universidad ofrece un repertorio de posibilidades o estrategias de enseñanza que cuando el profesor en formación se enfrenta al aula estas

no se ajustan a la realidad cotidiana ni a los problemas concretos que se presentan en una situación de aprendizaje escolar.

1.2. La pregunta por el aprendizaje en situaciones de práctica

Se ha señalado el valor de la triada formativa como núcleo central de proceso de aprendizaje en contextos de formación práctica de profesores. La triada compuesta por estudiante, profesor guía y profesora supervisora.

Los procesos de aprendizaje y enseñanza en contexto de formación práctica se caracterizan por situar al estudiante en una modalidad de aprendizaje sustancialmente diferente a la lógica tradicional. Ello requiere de un estilo docente que sea capaz de, al mismo tiempo que cumplir con las labores propias de su tarea, acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje de estos futuros profesionales. Es así como el docente guía estaría mediando de manera simultánea a sus propios estudiantes con el contenido a aprender y al mismo tiempo a los educadores o profesores en formación respecto al cómo proceder como profesor (Labarrere, 2016).

En esa línea, es posible situar el modelaje de parte del docente como un proceso de mediación donde el docente en formación internalizará modos o prácticas que pueden resultar más o menos exitosas para su propia formación y práctica futura (Sebastián & Lissi, 2016). Es por ello, que la presencia de un buen modelo sería clave para el proceso de transformación hacia un buen profesional no por la reproducción del modelo sino por un guía que acompaña y genera los espacios para el desarrollo de las habilidades.

Se sabe que los docentes en contextos escolares presentan algunas dificultades para promover aprendizaje en sus propios estudiantes, especialmente en contextos vulnerables (Treviño, Varas, Godoy y Martínez, 2016). Si bien no existen reportes respecto al valor del colaborador en la formación de profesores, se podría inferir que si un profesor en general tiene dificultades para enseñar a sus propios estudiantes, difícilmente, y en función de sus múltiples tareas, podría acompañar además el proceso de aprendizaje de los nuevos profesores. Y sin embargo, lo hacen.

Es ahí donde la figura del profesor supervisor de la universidad puede resultar clave. Se podría plantear que las experiencias en el campo de la práctica per se no resultarían promotoras de habilidades de nivel superior pues sería necesario un acompañamiento sistemático que permita, incluso ante la presencia de un modelo no tan eficiente, tomar conciencia de las complejidades del proceso completo. En esa línea, el acompañamiento de los procesos que observa y vive el estudiante pueden ser una gran oportunidad para desarrollar lo que Shulman plantea como atributos mínimos del saber profesional (1998).

Por la importancia de la formación de profesores en la situación de Chile, la búsqueda de una comprensión mayor del impacto del proceso formativo que conlleve un

mejoramiento en su desempeño como docente se decidió indagar cómo los distintos actores visualizan el proceso de aprendizaje en contexto de práctica.

El propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación con enfoque cualitativo centrada en identificar aspectos centrales de la dinámica de aprendizaje que se despliega en los procesos de práctica, visibilizando aquellos puntos de convergencia y divergencia entre los distintos actores involucrados en el proceso.

2. Método

2.1. Enfoque metodológico

El diseño del estudio se sustentó en la metodología cualitativa con una lógica lógica descriptiva y analítica (Flick, 2012) que permita revelar las representaciones de los participantes respecto a este tópico en particular. Esto permite organizar el conjunto de creencias, asociaciones e imágenes que estarían a la base de las experiencias relatadas por los participantes.

2.2. Participantes

El universo de estudio correspondió a estudiantes, profesoras colaboradoras y supervisoras involucradas en cursos de práctica intermedias y avanzadas de Educación de Párvulos y Pedagogía en una universidad privada. En total ambas carreras cuentan con aproximadamente 240 estudiantes. El 80% realiza alguna práctica, contando con cerca de 50 convenios en establecimientos escolares. Cerca del 70% de los estudiantes es la primera generación de la familia en ingresar a una carrera universitaria. La escolaridad de la madre es mayoritariamente de enseñanza media completa. En las prácticas intermedias los estudiantes tienen permanencia de dos jornadas semanales por seis horas durante 15 semanas en un establecimiento escolar. En el caso de la práctica profesional esta se realiza durante cinco días a la semana por seis horas durante 15 semanas en un solo establecimiento.

Se realizó un muestreo intencionado por conveniencia para abordar a los distintos actores en diversos niveles. Los participantes se seleccionaron gradualmente siguiendo la lógica del muestreo teórico (Flick, 2012) en función del contraste entre la teoría y la información emergente generada a partir de la interpretación y análisis de los datos producidos. En total se entrevistó a 33 personas, 21 estudiantes (5 entrevistas grupales), 2 profesoras supervisoras pertenecientes a la universidad y 11 profesoras guías o colaboradoras de diferentes o establecimientos escolares. Cada participante accedió de manera voluntaria a ser parte del estudio firmándose un consentimiento informado.

2.3 Herramientas y técnica de análisis de datos

Como herramientas de recolección de datos se realizaron entrevistas en profundidad focalizadas (Flick, 2012). Estas estuvieron enfocadas en abordar la experiencia del participante respecto de una situación (Merton, Fiske y Kendall, 1956) intentando reconstruir la experiencia vivida (Canales, 2006). Se trabajó con un guion temático que abordaba cinco tópicos: qué se entiende por aprendizaje en la práctica, qué se aprende, quién o quienes enseñan, cómo se organiza el aprendizaje y quién evalúa. La duración de cada entrevista fue de 50 minutos en promedio, con un mínimo de 30 y un máximo de 75 minutos. Los lugares fueron definidos por los participantes, especialmente en el caso de profesores colaboradores, las que fueron realizadas en su lugar de trabajo.

La unidad de análisis del estudio fueron los relatos de profesore/as y estudiantes que participaban en prácticas. Estos relatos fueron grabados en audio y analizados siguiendo las directrices de la teoría fundamentada, codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002). Este análisis fue apoyado con el software Atlas ti.

Como estrategia de validación de los datos se empleó la triangulación del investigador mediante un acuerdo intersubjetivo. Esta se aseguró a través de la participación de dos analistas en el proceso.

3. Resultados

3.1 El aprendizaje en la práctica

La dinámica de enseñanza-aprendizaje que ocurre en los establecimientos escolares se presenta respondiendo a tres preguntas ¿Cómo se aprende? ¿Qué se aprende? y ¿Qué dificultades se perciben en el dispositivo pedagógico que pueda limitar el aprendizaje?

3.1.1. Cómo y qué se aprende en contexto de práctica

Se desprenden dos visiones respecto al cómo se aprende en los procesos de práctica en espacios escolares. Tanto estudiantes como profesoras guías señalan que se aprende en el hacer, por ensayo y error, resolviendo problemas y a través de la observación de modelos. Sería la experiencia la que enseña: enfrentarse a los problemas, reconocer la diversidad e ir creando su propio estilo o posición como docente, resultan claves.

“Yo creo que esa es la forma que hemos ocupado la gran mayoría para aprender, cometiendo errores, tratando de seguir patrones de la educadora o patrones de quien tú crees que está haciendo lo correcto, intentas replicarlo. De la gente que se encuentra en el nivel a uno los va ayudando, a desenvolvernos...” (Estudiante)

Adicionalmente, las profesoras supervisoras señalan la necesidad de la reflexión de ese quehacer, tomar una posición respecto a lo observado, reconocer la complejidad de las resoluciones y el rol profesional. Este sería su principal rol en el proceso: “ayudarles a darse cuenta y reflexionar sobre lo que hacen y sobre lo que hacen los demás también, yo creo que esa es la principal tarea” (Supervisora). Para todos los actores, se percibe el trabajo en aula como una actividad llena de contingencias donde es imposible prever todas las situaciones.

Respecto a qué se aprende o se espera se aprenda en los distintos talleres de práctica, entendidos estos como objetivos de aprendizaje, tanto estudiantes como profesoras guías describen tener escasa claridad respecto a lo que se espera que cada estudiante desarrolle como habilidades durante el proceso. Así mismo llama la atención que la progresión entre un curso de práctica y otro no es claro tampoco para ambos grupos de actores (estudiantes y profesores colaboradores). Es así como se señalan aspectos generales vinculados al desempeño pedagógico, donde lo que se aprende se asocia a asumir de manera progresiva el protagonismo del aula. Lograr sentirse en confianza, hacer la clase y ser capaz de generar actividades desde el conocimiento de los niños emergen como habilidades esperadas y desarrolladas:

“Se aprende mucho y estando al frente, porque es, no se ahora es mucha diferencia entre que uno va [por] primera vez a la práctica que uno se siente tan observado, estás tan nerviosa de hacer algo, escribes en la pizarra así como tiritando, no sabes qué hacer, y después, se van, se va volviendo costumbre, a medida que uno va participando, se te va haciendo más natural, ya que te observen cuarenta niños es diferente” (Estudiante).

3.1.2 Dificultades del dispositivo pedagógico de la práctica

El dispositivo pedagógico desarrollado para promover aprendizaje en estos contextos presenta una serie de dificultades no siempre fáciles de manejar y resolver. Estas se clasifican en cinco problemáticas centrales: la participación de la entidad formadora en los establecimientos escolares, las características del contexto escolar, las relaciones estudiante- colaborador, y la relación teoría-práctica.

Respecto a la presencia de la universidad o vínculo entre las instituciones, un número importante de estudiantes refiere a sentirse solas en el proceso de instalación en los establecimientos educativos y también durante su período de práctica. Esta tarea es principalmente responsabilidad de la supervisora quien debe presentar a los estudiantes en los centros y realizar las visitas de supervisión. Sin embargo, se critica que esto no siempre ocurre con la formalidad y el tiempo necesario para que todos comprendan las tareas a realizar:

“hay una cosa personal de cada supervisor y ahí es donde yo noto cuando hay preocupación, cuando no vienen porque no... o vienen y uno nota en realidad que es como por cumplir o cuando hay un interés real en preguntar cómo está, o qué falencias ve” (Profesora colaboradora).

Esto es una dificultad que todos los actores perciben, pero que no visualizan posibilidades de cambio en el corto plazo:

“No alcanzas tú a dar la vuelta con todos los estudiantes, simplemente para ir a observar las clases, aparte de los otros procesos que los chiquillos vienen a la retroalimentación” (Supervisora).

Sobre las características de los establecimientos donde les ha correspondido realizar sus experiencias de formación práctica, las supervisoras valoran la diversidad de contextos pues aquello les permitiría conocer distintas realidades y estar mejor informadas para su futuro laboral. Sin embargo, las estudiantes, también lo aprecian, pero matizan su valor en relación a su propio cuidado personal:

“Yo siento que en el jardín (infantil) que más aprendí era el más vulnerable que estaba en (comuna), aprendí mucho, mucho, pero se pone en riesgo uno como persona. En este jardín existía mucho el tema de las balaceras entonces nosotros decíamos ¿qué pasa si estamos en el paradero y empieza una balacera?” (Estudiante)

Asimismo ocurre con la sensación de la falta de herramientas para manejar la violencia dentro del aula. Este parece ser un elemento clave de considerar, vinculado además a una cierta sensación de incertidumbre respecto del cómo actuar en los espacios de práctica. La tensión entre el deber ser y hacer, si operar como profesor o estudiante se vería acrecentada en este tipo de situaciones que son difíciles de manejar:

“Y tú en realidad no te puedes meter, no puedes, es que no puedes agarrar al niño, y yo lo encuentro ilógico, porque te retan a ti, por agarrar al niño para que no se pelee” (Estudiante).

El relato de las estudiantes permite reconocer las representaciones respecto a cómo el contexto socioeconómico del establecimiento y por consecuencia el de sus estudiantes, operaría como una condición de base que afectaría las oportunidades para desarrollar habilidades en los niños, considerando que los establecimientos privados tendrían una mayor ventaja formativa para los niños que los establecimientos públicos, donde ellas probablemente se desempeñarán.

En cuanto al establecimiento de un vínculo con los profesores guías y los establecimientos se reportan variedad de vínculos, algunos muy buenos y otros donde las dinámicas de relaciones son más tensas, lo que conlleva a menor posibilidad de intervención en el aula. Así mismo las estudiantes revelan comportamientos considerados inadecuados entre profesores y estudiantes de los cursos, los que generalmente quedan solo en la reflexión con la profesora supervisora o las propias compañeras.

Algunas estudiantes perciben que frecuentemente se les da más responsabilidad de lo que pueden asumir o se les encargan tareas de otra índole que no les correspondería realizar (como reemplazar a profesores en otros cursos, vigilar el patio en los recreos o hacerse cargo del aula).

Finalmente, la relación entre la teoría y práctica parece tener una vinculación débil tanto como la vinculación que realiza la universidad y los establecimientos educativos. Del relato de las estudiantes y de las profesoras colaboradoras lo que ocurre en el contexto de práctica se vincula más bien con el quehacer cotidiano que poco tiene que ver con lo que se espera desde la universidad: “porque todos los elementos teóricos que le puede haber entregado la universidad no son suficientes sin la práctica” (Colaboradora). La relación entre el conocimiento disciplinar y pedagógico que se trabajaría en la universidad solo alcanzaría sentido en la realidad de la sala de clases y sería el o la propia estudiante quien debe hacer el ejercicio de integración entre ambos mundos.

Sin embargo, esta situación parece generar más bien una disociación entre ambas realidades, el profesor en formación responde así a los requerimientos de la profesora colaboradora y a los de la profesora supervisora sin, necesariamente hacer una integración o síntesis de ambas necesidades:

“si la universidad quiere algo, yo digo que lo hice así, pero el que me va a ver va a ser mi profesor que está en el colegio, entonces claro, como lo dice él, es lo que hice...” (Estudiante).

Por su parte, la presencia del profesor supervisores reconocida como escasa por parte de todos los actores, y su acompañamiento en la sala de clases, sería validar la aplicación de ciertos saberes en un contexto real por lo que el trabajo de integración también quedaría en un segundo plano:

“Yo creo que nosotros siempre adoptamos la postura del deber ser, y yo le digo al estudiante, lo que pasa es que tú tienes que acercarte al deber ser a la realidad, esa es la tarea y mientras más lo acerques mejor va a ser el proceso educativo para los niños” (Supervisora).

“Yo lo veo así que son, son terrenos diferentes, donde deberían estar integrados porque estamos potenciando al mismo individuo, pero como no existe la instancia la cual el profesor guía sepa exactamente lo que tiene que hacer y se reúna con el supervisor para consensuar ciertas acciones, cada uno va a hacer lo que puede dentro de las indicaciones que recibe” (Supervisora).

3.2 Categorías emergentes

3.2.1 Quién enseña: el rol de los aprendices

La situación de aula, la dinámica del contexto, muestra a los estudiantes el espacio en que se desarrollarán profesionalmente. En ese sentido, del relato de los participantes se desprende que esta situación pone de manifiesto el trabajo real, poniendo en juego la vocación respecto de esa actividad. En esa misma línea, los niños y niñas que habitan el aula, a veces olvidados en la dinámica del aprendizaje de profesores en formación, son relevados como actores claves por los estudiantes. Serían ellos que a través de su

conducta, su comportamiento y de sus dificultades los que fuerzan al estudiante a desarrollar estrategias e intervenciones novedosas.

“Ellos mismos nos van como guiando, porque como, por ejemplo, si están haciendo una prueba y la profesora está adelante y ellos levantan la mano... tía María, llaman y quieren que uno vaya donde ellos, entonces ellos nos hacen preguntas y nosotros tenemos que saber responder a la necesidad que tienen esos niños” (Estudiante).

“Me pasa que no puedo llegar a controlar al curso, la profe tuvo que salir de urgencia, me dijo ¿puedes hacer la actividad? yo le dije sí ningún problema porque igual me sirve, y no, no pude controlar al curso, es el curso más desordenado del colegio y me he ganado como a los niños más desordenados pero aun así como que empiezo todos a conversar y no, me ha costado mucho manejarlo” (Estudiante).

Serían los niños los que finalmente darían evidencia respecto a los resultados de las intervenciones y el reconocimiento de un rol profesional durante el proceso de práctica.

3.2.3. Emociones del estudiante en práctica

Las estudiantes relatan la necesidad de afrontar las emociones negativas que emergen en el proceso de inserción a la práctica en los establecimientos. Reportan emociones de miedo y soledad, y una sensación de agobio producto de la percepción de no estar a la altura de las responsabilidades encomendadas.

Otras estudiantes reportan también sensación de frustración por no poder realizar las actividades ya sea porque no disponen de los espacios formales, porque sienten que no tienen las habilidades o porque las actividades no tienen los efectos que ellas esperan. Se suma a esto la calificación que realiza la supervisora mediante las visitas a los establecimientos que aumenta la ansiedad respecto del resultado.

“Yo igual puedo decir que ahora tengo una educadora excelente porque anteriormente igual tuve una muy mala experiencia de que la educadora cuando me iban a supervisar me dejaba sola. Yo decía *chuta* qué hago. Estuve en sala cuna menor, con los dos bebés en brazos llorando y yo sola ahí. Como que igual en esa situación [...] uno se frustra, y a parte tú recibes la mala nota y dices cómo lo mejoró. (Estudiante).

Finalmente, las estudiantes se conciben motivadas hacia el trabajo, especialmente en aquellos espacios donde han establecido un buen vínculo con el profesor colaborador, eso les hace sentir la confianza para experimentar y realizar acciones en el aula.

3.2.4. Imaginario del estudiante actual

Para los profesores guías los estudiantes actuales, si bien con matices, carecerían de la capacidad para situarse en la escuela como un lugar de aprendizaje y como un lugar de trabajo. Reconocer la escuela como un lugar de trabajo implicaría identificar que cada

establecimiento tiene ciertas reglas que se deben cumplir, como por ejemplo el horario, las pautas de trabajo y los compromisos: “les cuesta entender que es un espacio laboral entonces faltan como si estuvieran faltando a una clase y no, están faltando al trabajo” (Colaboradora). Por otro lado, cuestionan la iniciativa de los estudiantes quienes deben ser impulsados a trabajar con mayor creatividad:

“Es que ahora las chiquillas encuentro que se relajan mucho y traen cosas que a veces son fomes (aburridas), [...]. Deberían ser más creativas, se relajan, hacen una planificación más o menos fomecita [aburrida], entonces ahí les digo saquen ideas nuevas, algo entretenido, algo dinámico para el niño, no esas cosas porque ya pasó de moda esas cosas de siéntate, miremos el libro, entonces le empiezo a exigir y aportan con nuevas ideas cuando se le empieza a exigir” (Colaboradora).

Por su parte, las supervisoras consideran que los y las estudiantes tienen dificultad para dialogar respecto de las críticas su desempeño, con baja capacidad para realizar ejercicios de autocritica sobre su quehacer:

“son hiper sensibles, sobre la forma en que se dirigen a ellos, porque para nadie es fácil aprender y que te digan que tiene, que tienes errores, o que te equivocas, entonces eso va a generar, ciertos roces” (Supervisora).

4. Síntesis de resultados y conclusiones

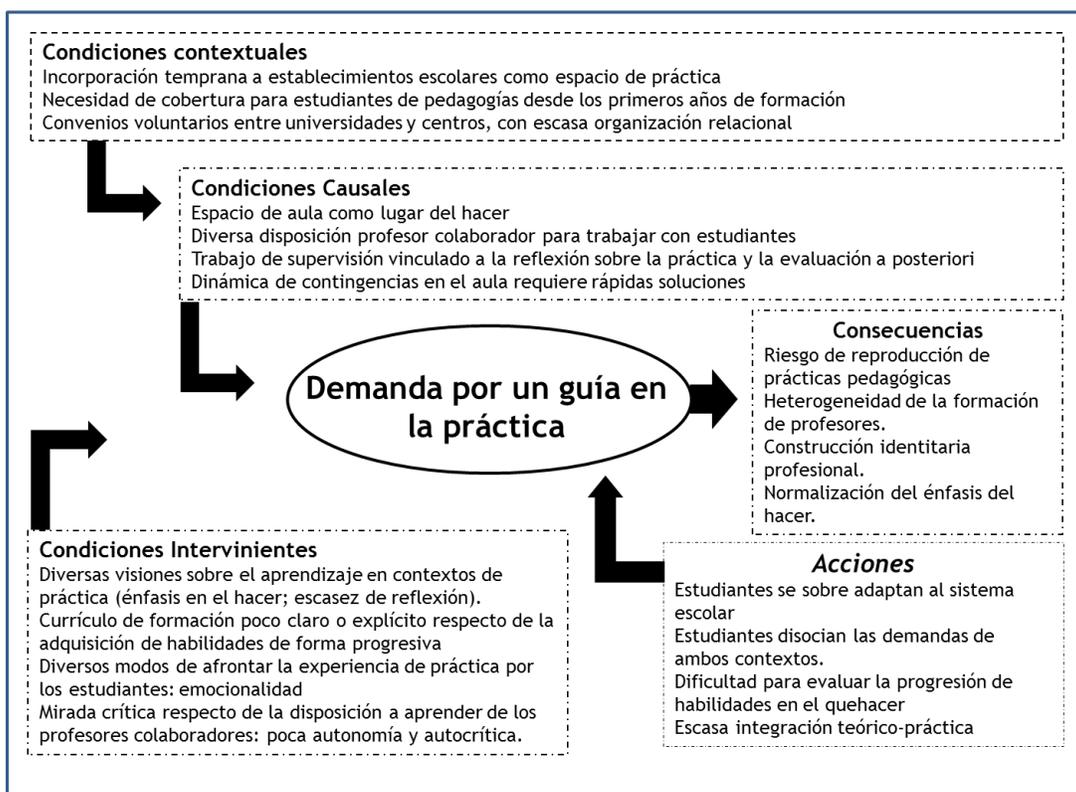
La figura 1 presenta un análisis relacional de los resultados, planteando como foco un fenómeno problemático en la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las prácticas progresivas. El fenómeno emergente central es la demanda por una guía en la práctica. Se plantea que el rol de quien enseña queda desdibujado, no siendo una función explícita del profesor/a colaborador/a ni del profesor guía o supervisor/a. Quedaría en manos del estudiante realizar un ejercicio de validación, reflexión y apropiación de las experiencias que le permitan desarrollar habilidades profesionales.

Entre las condiciones del contexto que favorecen esta situación está la necesidad de incorporar a los estudiantes de forma temprana a establecimientos escolares, lo que conlleva la urgencia de gestionar vínculos con establecimientos escolares que puedan albergarlos. Todo ello sin una posibilidad real de seleccionar centros ni profesores que estén dispuestos a acompañar estudiantes, ni suficientes profesoras supervisoras que puedan disponer de más tiempo para el acompañamiento in situ. Las instituciones educativas, establecidas por convenio, en lo cotidiano tienen escasa vinculación entre ellas. Las dificultades reportadas son coherentes con esta realidad y operan como condiciones causales: gestión del aula como un espacio que requiere respuestas contingentes que favorezcan la reflexión sobre la realidad cultural, el manejo del grupo y la articulación entre teoría y didáctica; diversidad en la relación con el profesor colaborador que influye tanto en las oportunidades como en la retroalimentación en la

acción, el rol de la supervisión más bien lejano a la situación didáctica y de carácter mayoritariamente calificativo. Si bien el diseño de la práctica incorpora un taller para el análisis del quehacer, este no está circunscrito a lo que ocurre en el aula.

Otras condiciones que intervienen en este fenómeno refieren a distintas visiones sobre el aprendizaje. En este contexto se enfatiza el quehacer, la prueba y error como una acción habitual, que no siempre implica un proceso reflexivo en ninguna etapa de la actividad. Asimismo un currículo poco claro o explícito no favorecería el diálogo entre ambas comunidades ni la verificación del desarrollo de habilidades. Esta poca claridad lleva a estudiantes a reportar sensaciones emocionales vinculadas a la incertidumbre y soledad de su trabajo, lo que podría conllevar a una pérdida del sentido de este y una dificultad para construir una identidad profesional vital. Por su parte los docentes reportan concebir a los estudiantes como poco autónomos y poco autocríticos, lo que tensionaría aún más la construcción de relaciones favorecedoras para el aprendizaje.

Figura 1. Análisis relacional dinámica de Enseñanza-Aprendizaje en contextos de formación práctica.



Fuente: Elaboración propia.

La carencia de guía se resolvería mediante una sobre adaptación al sistema educativo. Los estudiantes responden según los requerimientos de la escuela como de la universidad y se dificulta la articulación teórico práctica. Así mismo el desconocimiento de parte de los actores respecto a qué es lo que se debe desarrollar en la práctica haría

más complejo el proceso de adquisición y la evaluación sobre la utilidad de este espacio formativo.

Finalmente, la demanda por un guía y la falta de uno puede tener consecuencias que favorezcan la reproducción de prácticas pedagógicas que han demostrado su poca efectividad, una heterogeneidad en la calidad de la formación, una dificultad para construir una identidad profesional crítica y una normalización del énfasis del hacer por sobre la reflexión que puede en riesgo el carácter formativo de la organización del dispositivo pedagógico de práctica.

5. Discusión

A continuación se discuten algunos hallazgos considerados relevantes para estudiar el aporte de los espacios formativos de prácticas progresivas.

Parece haber un acuerdo respecto a que la realidad de la escuela genera oportunidades de vivenciar el aula y desarrollar habilidades docentes que no ocurren sino en ese lugar. Se enfatiza la idea del aprender desde el quehacer, dejando en un plano secundario a la reflexión. Esta distinción parece también poner en tensión la relación entre teoría y práctica y también la de la universidad y la escuela.

Álvarez (2015) nos recuerda que en sus orígenes la enseñanza infantil y primaria no experimentaba esta tensión dado que el saber procedía de la experiencia docente, sin teorías educativas más allá del sentido común de la propia acción. Así también señala que la distancia existente entre la universidad y la escuela se relacionaría con los objetivos que guían el quehacer académico (producir conocimiento) y los que guían al docente (planificar y ejecutar procesos de enseñanza). Ambos aspectos parecen tener una fuerte presencia en la dinámica relacional entre los actores y las instituciones.

La tensión entre lo académico y el mundo real parece concebirse como análogo a la relación entre teoría y práctica. Ambas enfrentan al estudiante en sus experiencias concretas. Este conflicto podría ser considerado una oportunidad de aprendizaje desde la lógica del conflicto cognitivo (Peralta, 2010). El aprendizaje sería el resultado de una tensión, entre la resistencia y el cambio, por lo que esa condición sería positiva y estaría dada por la distancia entre el saber académico y el saber de la práctica (Bourgeois, 2009). La puesta en evidencia de las diferencias, la capacidad de responder adecuadamente o no a los requerimientos académicos y de trabajo en aula podría permitir al estudiante transformar su modo de comprender el aprendizaje y la enseñanza en contextos de educación formal y llevarlo a desarrollar competencias que puedan cambiar el modo habitual de las prácticas de aula. Sin embargo, la resolución de este conflicto solo será posible en la medida que el dispositivo de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesores

esté organizado e implementado con las condiciones necesarias para llevar a cabo la tarea (Bourgeois & Nizet, 1997).

Hoy, serían los estudiantes de pedagogía los que generarían un puente entre el conocimiento actualizado sobre lo disciplinar y lo pedagógico y la realidad del aula. Por eso resulta clave fomentar la reflexión, el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo y la discusión sobre cómo mejorar las prácticas de enseñanza, es decir organizar el dispositivo de tal forma que utilice las tensiones presentes como insumo para el trabajo de aprendizaje, disminuyendo la sobre adaptación al contexto y la reproducción de prácticas poco efectivas para la enseñanza escolar. La reflexión no implica solamente un proceso de revisión del quehacer sino un proceso de cuestionamiento que va acompañado de conceptos y teorías que permiten incorporar nuevos puntos de vista y sostener nuevas formas de trabajar la clase. En ese sentido, desde los relatos queda la idea que los estudiantes no parecen haber desarrollado aún una capacidad reflexiva que les permita comprender que cualquier actividad que ocurra o se diseñe en el aula se sostiene por un conjunto de comprensiones más complejas respecto del desarrollo humano, de las relaciones sociales y de la capacidad del docente de generar condiciones de transformación. De no ocurrir una reflexión más compleja la tarea de enseñanza podría convertirse en un quehacer sin sentido, un activismo sin sustancia. Así también, se entrelaza con una construcción de una identidad profesional que debe ser movilizadora hacia una comprensión positiva y crítica de su rol, reconociendo que continúan siendo estudiantes, pero su participación e involucramiento en las actividades de contexto real los acerca más a una noción profesional de ser profesor (Barbier, Bourgeois, De Villers y Kaddouri, 2006)

Es por ello que se considera que el elemento central que parece estar invisibilizado en este contexto de formación universitaria refiere a quién es el encargado de generar las condiciones para que los estudiantes aprendan. Los participantes destacan que es el contexto de la dinámica de aula la que primero enseña, es decir, muestra la realidad e impone una resolución de problemas. Planteo que este imaginario debilita la asunción de responsabilidades de todos los actores, especialmente los profesores colaboradores y supervisores que deben consensuar un estilo de trabajo en pro de la formación profesional. Las prácticas progresivas siguen siendo un espacio de formación, por lo tanto intencionado, sistemático y organizado de responsabilidad institucional en diálogo con las escuelas. Sin embargo, esta relación parece aún estar vinculada a la buena voluntad y disponibilidad de todos los interesados.

Es necesario reconocer que generar un cambio en esta línea puede ser complejo tanto por la diferencia de las lógicas institucionales como por el escaso rol que tiene actualmente el profesor colaborador en el dispositivo. Pese a ello, se considera que apoyar el rol formador del colaborador también puede ser cumplido mediante una organización más clara, explícita y participativa en el dispositivo de práctica, gestionando las tareas

entre todos los actores, consensuándolas y generando “acuerdos interinstitucionales” (Huberman & Levinson, 1988) que le den coherencia a las prácticas.

Por otra parte, las condiciones y características de este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje en establecimientos escolares, con una mayor presencia de estudiantes de pedagogía de distintos niveles requiere también de un mayor compromiso y autonomía de parte de los estudiantes. Un manejo inadecuado de estas experiencias podría derivar en tensiones asociadas a la formación o resoluciones no siempre en la línea de un proceso educativo de calidad. El manejo de expectativas diferenciales entre las demandas de los espacios formativos (universidad y escuela) puede llevar a generar respuestas inadecuadas (Kaddouri, 2008) que pueden influir en un aprendizaje superficial respecto de lo realmente importante del rol docente, favorecer una pérdida del interés de este trabajo e impedir reconocer la complejidad del proceso de enseñanza escolar.

Finalmente, se concuerda con la posición de Zeichner (2010) quien considera que más importante que la cantidad de prácticas es promover un alineamiento entre los propósitos del sistema escolar y de las instituciones universitarias. Es decir un trabajo conjunto entre ambas organizaciones (Montecinos, Walker, Cortez, 2015), pero manteniendo la responsabilidad en la institución universitaria de establecer condiciones claras de trabajo y responsabilidades en todos los involucrados.

Espero que este trabajo contribuya a problematizar este espacio formativo que abre grandes oportunidades y desafíos. En esa línea, una proyección de esta investigación es estudiar la relación entre la tarea prescrita por el programa de práctica y la tarea real que se realiza en los centros, profundizando además en el rol de los profesores colaboradores en la generación de oportunidades de acción y reflexión en el contexto de trabajo real.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII, 148. 172-190.
- Ávalos, B. (2014). Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Barbier, J., Bourgeois, E. De Villers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2009). *Apprentissage et transformation du sujet en formation*. En Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G., & Ruano-Borbalan, J.-C. (Eds.). *Encyclopédie de la formation*. Presses Universitaires de France.

- Bourgeois, E., E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (comp.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Editores.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). 2017. Informe OFD° 1: la evolución de la matrícula en carreras de formación inicial docente (2005-2017). Disponible en http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&id=1207. Consultado 22 de mayo de 2018.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st- Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314
- Dubet, F. (2013). El declive de la institución. *Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata S.L.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. doi: <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos XL*, 1, 127-143.
- Huberman, M. Levinson, N. (1988), Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas, *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E, Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec
- Labarrere, F. (2016). La Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56.
- Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., & Calderón, M. (2015). Diseño dispositivo de práctica profesional y docencia universitaria en establecimientos escolares con subvención pública. En P. U.C. Chile, *Concurso Políticas Públicas 2015. Propuestas para Chile*.

- Martinic, S. Moreno, R. Muller, M. Pimentel, F. Rittershaussen, Calderón, M. Cabezas, H. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios Pedagógicos*, *XI*(1), 179-196.
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1956). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. Glenconl III.
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. (2011). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Estudios Pedagógicos*. *XLI*(2) 157-176
- Montecinos, C., Walker, H., Rittershaussen, S., Nuñez, C., Contreras, I., y Solís, M. C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 278
- Mizala, A. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de Pedagogía. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - Ministerio de Educación, Chile. Disponible en www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Determinantes.pdf
- Nuñez, I. (2007). La Profesión Docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, *41*(2), 149-164. Consultado en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, *18*, 315-341.
- Peralta, N. (2012). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. *12*(2), 121-145.
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*, (24,2), 37-60.
- Ruffinelli A., Guerrero, A. (2009) Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: Destino laboral de egresados de pedagogía. En *Revista Calidad en La Educación*, N° 31. Consejo Nacional de Educación. Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/64/cse_articulo_832.pdf

- Rufinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 229-242. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100014>.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Sebastián, C., & Lissi, M. (2016). El aprendizaje como proceso psicológico superior: hacia una comprensión histórico-cultural del desarrollo del proceso de aprender. En P. Freire, R. Moretti, & F. Burrows, *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (pp. 19-47). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(8), 511-526.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Codificación abierta (cap. 8). En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (pp. 110-133). Editorial Universidad de Antioquia.
- Treviño, E., Varas, L., Godoy, F., Martínez, M. (2016). ¿Qué caracteriza las interacciones pedagógicas de las escuelas efectivas chilenas?: una aproximación exploratoria. En Manzi, J., y García, M. (2016). *En Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes.* Santiago, Ediciones UC.
- White, S. Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In Loughran, J. Hamilton, M.L. (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*. doi: https://doi.org/10.1007/978/10-0366-0_6.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Cómo citar este artículo:

Calderón Soto, M. (2020). Desafíos para el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena.

Desafíos para el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena

Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(2), 202-222. DOI:
10.30827/profesorado.v24i2.14075