

La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización

Enrique Correa Molina

Université de Sherbrooke, Canadá.
enrique.correa@usherbrooke.ca



Recibido: 3/11/2014

Aceptado: 21/1/2015

Resumen

Las prácticas durante la formación inicial constituyen una forma de alternancia que, según su organización, contribuyen en mayor o menor medida a la profesionalización docente. El pasaje entre universidad y escuela durante las prácticas es susceptible de inducir el desarrollo de competencias y de una identidad profesional, pero también genera tensiones. Este artículo presenta elementos conceptuales que permiten situar las prácticas como dispositivo de formación concebido en una dinámica de alternancia y de profesionalización. Luego, por medio de dos trabajos de investigación que han estudiado el desarrollo de competencias por medio de un dispositivo metodológico inspirado de la «argumentación práctica» (Fenstermacher, 1996), presentamos algunos resultados que apoyan la perspectiva de las prácticas como espacio de formación y profesionalización. Concluimos sealando que si bien la profesionalización, como dinámica individual y colectiva de desarrollo de competencias, es una perspectiva atractiva para orientar la formación inicial, ciertas condiciones son necesarias.

Palabras clave: competencias; profesionalidad; pr cticum; argumentación pr ctica.

Resum. *L'alternança a la formación inicial docent: via de professionalització*

Les pràctiques a la formación inicial constitueixen una forma d'alternança que, segons la seva organització, contribueixen en major o menor mesura a la professionalització de la professió docent. El passatge entre la universitat i l'escola al llarg de les pràctiques   susceptible d'induir al desenvolupament de competències i d'una identitat professional, però també genera tensions. Aquest article presenta alguns elements conceptuals que permeten situar les pràctiques com a dispositiu de formació concebut en una din mica d'alternança i de professionalització. Després, mitjançant dues recerques que han estudiat el desenvolupament de competències amb un dispositiu metodològic inspirat en «l'argumentació pr ctica» (Fenstermacher, 1996), presentem alguns resultats que posen en valor la perspectiva de les pràctiques com a espai de formació i professionalització. Concloem senyalant que tot i que la professionalització, com a din mica individual i col·lectiva de desenvolupament de competències,   una perspectiva atractiva,   necessari complir certes condicions i disposar dels recursos per tal fer possible aconseguir les expectatives que l'enfocament genera.

Paraules clau: competències; professionalitat; pr cticum; argumentació pr ctica.

Abstract. *Alternance in initial teacher training: A pathway to professionalization*

Internships during teacher training programs constitute a form of alternance education which, depending on how they are organized, contribute in varying degrees to the professionalization of the teaching profession. This passage from the university to the school setting permits the development of competencies and a professional identity, but also creates tension. This article presents conceptual elements that situate internships as a training device conceived in a dynamics of alternance and of professionalization. Based on two research studies that examined the development of competencies using a methodological approach inspired in the “practical arguments” of Fenstermacher, we present some results that support the notion of internships as a space of teacher training and professionalization. We conclude that although professionalization as an individual and collective dynamics for the development of competences is an attractive perspective, certain conditions must be fulfilled in order to meet the expectations of such an approach.

Keywords: competencies; professionalism; internship; practical argument.

Sumario

- | | |
|---|---|
| <p>1. Introducción</p> <p>2. La profesionalización: una apuesta por el mejoramiento de la calidad de la formación docente</p> <p>3. Las prácticas: ¿alternancia en la formación o formación en alternancia?</p> | <p>4. La investigación en el contexto de las prácticas: algunos resultados</p> <p>5. Conclusión</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|---|

1. Introducción

Hoy en día, en los programas de formación profesional el contacto de los estudiantes con el medio laboral es una etapa muy valorada. Esto es porque con el paso del tiempo y la investigación en esa área, se ha comprendido la importancia que estos periodos de permanencia en el medio profesional revisten en el desarrollo de las competencias que caracterizan una profesión respecto a otra y en la construcción de la identidad profesional. Sin embargo, como la organización del pasaje entre medio académico y medio laboral durante el transcurso de la formación del futuro profesional puede concebirse de variadas maneras, el modelo de alternancia elegido podría tener una mayor o menor influencia en el desarrollo de competencias y de identidad profesional durante la formación profesional.

En el marco de este artículo nos referiremos a una profesión en particular, la docente, y a la dinámica de la formación en alternancia entre medio académico, la universidad, y medio profesional, la escuela. En las primeras secciones del texto trataremos de la noción y modelos de alternancia para, enseguida, hablar de los beneficios, límites, tensiones y condiciones de un modelo de formación docente en alternancia. Todo esto bajo el paradigma de la profesionalización que le otorga a las prácticas un rol fundamental en el desarrollo

profesional de la persona. Apoyamos lo último con algunos resultados de investigaciones y concluimos señalando que, entre otras, el compromiso institucional y el acompañamiento constituyen condiciones esenciales para todo programa de formación orientado por ese paradigma.

2. La profesionalización: una apuesta por el mejoramiento de la calidad de la formación docente

Las nuevas realidades de la sociedad, sean éstas políticas, culturales u otras, han llevado a replantearse la formación docente en vista de adaptarla a las características y necesidades de una sociedad en cambio constante. En ese sentido, el rol del docente ha experimentado una transformación profunda, ya que hoy en día se le concibe más como un facilitador del aprendizaje que como un transmisor de conocimiento. Bajo ese paradigma, el docente es un profesional capaz de leer la situación y de actuar en función de la decodificación que realiza de los datos que recoge durante su interacción con su grupo clase. Como profesional se le reconoce una autonomía profesional y, en ese sentido, la capacidad de establecer redes de colaboración con otros miembros de su comunidad escolar para actuar no sólo de manera individual sino también colectiva en la realización del proyecto educativo del que forma parte. En esa línea se sitúa la idea de profesionalización que apuesta por una formación susceptible de preparar las futuras generaciones docentes para responder de manera apropiada a los requerimientos de las nuevas generaciones de alumnos.

Hablar de profesionalización implica considerar que este concepto articula dos procesos, uno de naturaleza interna y otro de naturaleza externa que, aunque diferentes, se complementan uno respecto al otro (Lang, 1999). La profesionalización asocia la idea de construcción de competencias específicas al ejercicio de la actividad profesional. Ejercicio que a su vez se realiza en un contexto dado y que es compartido por un grupo caracterizado por la manifestación de esas competencias específicas. La formación universitaria debe, entonces, ser capaz de conjugar la adquisición de saberes propios a la disciplina ligada a la profesión y organizar los espacios necesarios para la manifestación de las competencias requeridas al ejercicio de esa profesión (Correa Molina, 2014). Este proceso de construcción de competencias, de naturaleza interna y que algunos llaman «profesionalidad» (MEQ, 2001), requiere, entre otros elementos, la adquisición y movilización de saberes, actitudes y cualidades del individuo. Por su parte, la formación continua, la ejecución eficaz y realista en las respuestas dadas a una situación dada; el compartir de la experticia y la formalización de los saberes propios del ejercicio profesional para contribuir así a su transmisión, son también algunos aspectos que llaman al compromiso del individuo con su profesión. De naturaleza externa, el segundo proceso se refiere al reconocimiento social de la profesión. Es lo que traduce el término *profesionismo* (profesionalismo colectivo) (Bourdoncle, 1991, en MEQ, 2001), que designa al conjunto de estrategias desplegadas por un grupo para otorgarle un estatus y un valor a la actividad que lo caracteriza, en este caso, la activi-

dad docente. Es en referencia a esto mismo que la formalización de los saberes generados por el ejercicio profesional adquiere una gran importancia. En efecto, el reconocimiento no puede lograrse sin la formalización de aquellos saberes que caracterizan la profesión y que deben, a la vez, contribuir al proceso de la formación inicial. La participación del colectivo profesional y el compromiso del futuro docente en su proceso de formación permiten afirmar que el desarrollo profesional se inscribe necesariamente en una dinámica individual y colectiva (Correa Molina y Gervais, 2011).

Si lo adscribimos a esta idea de profesionalización constituida por dos procesos inseparables, podemos aceptar el hecho que el llamado desarrollo profesional de los docentes comienza desde la formación inicial, en un espacio bien particular, las prácticas, y en una dinámica de alternancia (Correa Molina, 2013). La sección siguiente expone algunos elementos relativos a este espacio de formación y a la dinámica de alternancia.

3. Las prácticas: ¿alternancia en la formación o formación en alternancia?

Las prácticas constituyen el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes (Correa Molina, 2011a, 2014). En efecto, aunque los futuros docentes hayan estado expuestos al rol docente durante todos los años de educación primaria y secundaria, es durante las prácticas de su programa de formación que comienzan, progresivamente, a asumir el rol que ellos observaron durante sus años en la escuela. Las prácticas son entonces un espacio único en la formación inicial, ya que es allí donde realmente se movilizan, adaptan y combinan los recursos necesarios para la acción o intervención profesional. Como las competencias requeridas para el ejercicio de la docencia se manifiestan en contexto auténtico, es en la escuela que los estudiantes en prácticas pueden demostrar la progresión en la adquisición de éstas.

Bastante literatura se ha escrito en torno al tema de las prácticas y al de los factores que la caracterizan como espacio de profesionalización. Partamos diciendo que las prácticas constituyen un espacio temporal de transición entre formación y profesión (Pelpel, 1989), un espacio generador de tensiones identitarias (Kaddouri, 2008), un espacio de actualización de competencias (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008; Correa Molina y Gervais, 2014), una instancia de desarrollo profesional tanto para el futuro docente como para los formadores que lo acompañan en ese espacio (Correa Molina, 2011a, b). No obstante esos avances en la investigación en el área de la formación docente en contexto de práctica, para Contreras et al. (en prensa) no existe aún suficiente información empírica sobre el logro de la formación práctica en el mejoramiento de la calidad docente, ni tampoco sobre el impacto de los modelos que orientan la formación inicial docente. Independientemente de esto último, no se puede negar la importancia de este espacio en la formación profesional de los futuros docentes.

Las prácticas se inscriben en un paradigma de formación en alternancia que apuesta por una integración de experiencias y saberes provenientes de

ambos medios de formación; es decir, la universidad y, en este caso, la escuela. Es de acuerdo al modelo de alternancia elegido que la apuesta por la profesionalización puede tener mayor o menor éxito. Es decir que, si bien estamos de acuerdo en señalar que la práctica permite que el futuro profesional alterne periodos de permanencia en uno y otro medio formativo, los efectos de esta alternancia estarán estrechamente ligados a la organización de la práctica y al tipo de alternancia que el programa haya implementado. En la figura siguiente tratamos de describir tres tipos de alternancia:

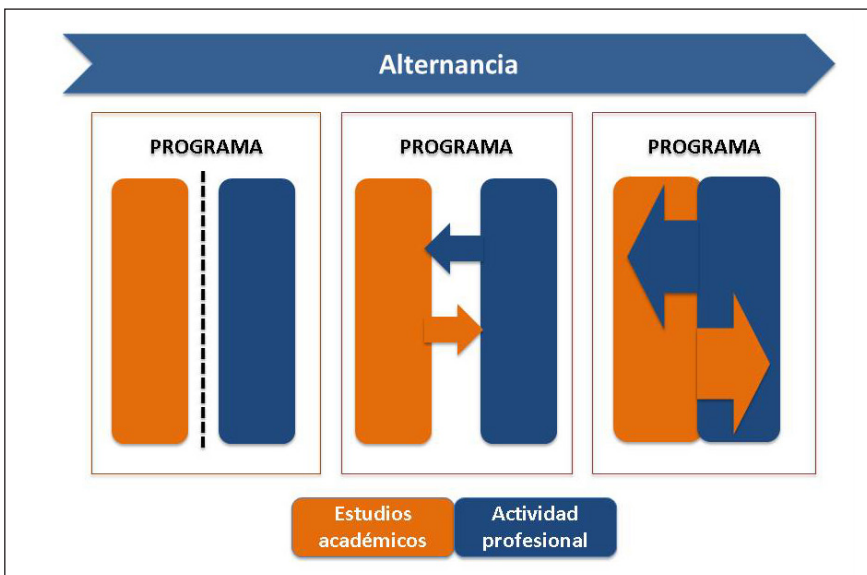


Figura 1. Tipos de alternancia.
Fuente: elaboración propia.

Esta figura intenta representar la diversidad de formas de alternancia entre medio académico y medio profesional. Así, podemos observar que la alternancia puede estimular, más o menos, la comunicación entre estos dos medios formativos y, en consecuencia, la integración de saberes característicos de cada uno de ellos. En el primer caso, se observa una alternancia tipo muy utilizada y que consiste simplemente en la organización de periodos de pasantía en el medio profesional sin que exista conexión entre las experiencias vividas en la práctica y los contenidos de los cursos que se siguen en la universidad. Esto representa una concepción más bien aplicacionista de las prácticas que ve al medio, en este caso la escuela, como el lugar donde se experimentan los modelos teóricos vistos en clase. Hay entonces una circulación unidireccional del conocimiento y una visión sesgada respecto a la construcción del saber docente. En este caso se puede hablar de alternancia en la formación, ya que el

estudiante pasa de un medio al otro como puede ser, por ejemplo, una práctica situada al final de la formación. En el segundo caso, se observa la emergencia de instancias de comunicación entre ambos contextos de formación. Tentativas de aprovechamiento de experiencias en terreno y saberes teóricos en pos de una integración teoría-práctica. A diferencia del modelo de alternancia precedente, aquí vemos que hay una intención de recuperar lo que los estudiantes viven en sus prácticas para analizar esas vivencias en función de las teorías estudiadas en la universidad y, al mismo tiempo, observar en la práctica la aplicación de modelos teóricos para analizar sus efectos desde el ángulo empírico del terreno y adaptarlos en función del contexto real de la práctica. Esta manera de concebir la alternancia es relativamente utilizada en aquellos programas que apuntan hacia una mayor integración de los saberes teóricos y prácticos, pero no constituye necesariamente una intención transversal a todo el programa de formación. El tercer caso intenta representar una integración que podríamos calificar de «ideal» entre las actividades de formación académica y la formación en contexto de práctica. Con esto se intenta graficar que los contenidos de los cursos están articulados tanto desde un punto de vista horizontal como vertical para preparar, progresivamente, al estudiante a vivir su práctica de manera que pueda aprovechar todo el potencial formativo que esta experiencia representa en el desarrollo profesional del futuro docente. Aún considerando su carácter integrativo y su potencial formador, este modelo de alternancia es extremadamente exigente, porque requiere un cambio radical en el modo de concebir el programa de formación. En efecto, este tipo de alternancia se presta bien en programas de carácter profesionalizador apoyados en un enfoque por competencias y cursos articulados bajo la lógica de un enfoque programa.

3.1. Enfoque por competencias y enfoque programa: una breve reseña

Recordemos que la profesionalización confiere un rol importante a las prácticas en la formación inicial docente. Esto obedece a que se considera que es en el terreno de la acción misma que se validan las competencias necesarias al ejercicio de esa profesión. Así, de manera progresiva y organizada, se espera que el futuro profesional demuestre que él cumple con los requisitos exigidos en el desarrollo de sus funciones. Sin embargo, a pesar que difícilmente se podría cuestionar la lógica de este predicado, necesario es reconocer que, debido a su carácter polisémico, el concepto de competencia provoca ciertos resquemores. A pesar de ello, este concepto tiene una pertinencia en la formación práctica de los docentes. Según Correa Molina y Gervais (2014), el concepto de competencia ofrece un marco de referencia para comprender la práctica profesional, le da un sentido al concepto de alternancia y pone en relieve el carácter progresivo e individual del desarrollo profesional en el contexto de las prácticas profesionales. Efectivamente, si bien es en el contexto académico que el estudiante da cuenta de la adquisición de saberes de diversa índole, es en el contexto escolar donde él puede demostrar que esos saberes combinados y

movilizados en contexto real producen el efecto deseado, que esos saberes se transforman en una acción coherente con el objetivo de dar la respuesta más adecuada a la situación que éste confronta en el ejercicio de sus labores docentes (Correa Molina, 2013).

Organizar la formación docente según un enfoque por competencias implica articular la misma en torno a un enfoque programa (MEQ, 2001). Es decir, una articulación coherente de los contenidos en función de las competencias que los estudiantes deben manifestar progresivamente en cada una de las prácticas que estos deben tener a lo largo de su formación. Con esto partimos situándonos en un continuo progresivo de manifestación de competencias que hace eco al tercer modelo de alternancia presentado anteriormente. No obstante, aunque este modelo nos parezca altamente interesante, es necesario señalar que no es fácil de llevar a cabo (Correa Molina, 2012, 2013).

Según Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), el enfoque programa se caracteriza por ser un «proyecto de formación» concebido y realizado colectivamente por el conjunto de profesores y responsables del programa. Guiados por la visión del profesional a formar, los valores y actitudes que éste deberá adquirir, las competencias que deberá desarrollar y la organización de esas competencias en los cursos del currículo, ellos deben decidir de manera conjunta las líneas directivas, los principios, la aplicación y organización de «su programa». El espíritu de colaboración y colegialidad requerido debiera evacuar el sentimiento de «propiedad» de un curso en particular, porque finalmente todo pertenece al programa y no a un profesor en particular (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009). Este enfoque se opone al tradicional «enfoque curso», caracterizado por una visión más bien individualista de la enseñanza, por una gestión más bien vertical, por una fragmentación de las responsabilidades y una cierta falta de relación o de articulación entre los cursos (*ibid*).

Un programa basado en el desarrollo de competencias debiera organizarse bajo el ángulo del enfoque programa, porque además de trabajar en torno al desarrollo de las competencias propias a la disciplina, éste estimularía, entre otros aspectos, el manejo de los recursos personales, la comunicación, la relación con los otros y la innovación (Evers, Rush y Berdrow, 1998, en Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009; MEQ, 2001). En otras palabras, estimularía la transferencia de conocimientos, la adaptación, combinación y movilización de recursos en función de la situación confrontada.

El enfoque programa requiere sin embargo ciertas condiciones como, por ejemplo, la confianza recíproca, el liderazgo compartido, una gestión rigurosa sin que ésta sea rígida, una gran coordinación entre las distintas instancias del programa y una valorización explícita de la enseñanza (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009).

Finalmente, no obstante las bondades recién expuestas del enfoque programa, es necesario señalar que este enfoque, más colaborativo y colectivo, requiere un trabajo en equipo altamente exigente para poder asegurar la coherencia entre todos los componentes del programa. Además, la coordinación entre todos los formadores que participan en él implica una inversión finan-

ciera que en los tiempos actuales no es evidente, por no decir difícil. A pesar de ello, existen experiencias de programas de formación inspirados en este enfoque y que han logrado articularse para dar una mayor coherencia a la formación por competencias que ellos imparten. Es el caso de algunos programas de formación docente en Quebec, Canadá (Correa Molina, 2013).

La formación docente regida por un enfoque por competencias, e idealmente orientada por un enfoque por programa, debe organizar no sólo el contenido teórico del programa formativo, sino también el contacto constante y progresivo con la realidad de la profesión, es decir, la presencia del estudiante en la escuela a través de las prácticas. En la sección siguiente evocamos algunas características y tensiones de este espacio formativo.

3.2. *Las prácticas: espacio de formación*

Habiendo ya descrito las prácticas como ejemplo de alternancia, veamos ahora algunos detalles de éstas como espacio formativo. Partamos entonces diciendo que si tradicionalmente han formado parte de los programas de formación profesional, su significado ha evolucionado. Así, de ser consideradas como lugar de demostración de aprendizajes académicos, es decir, de aplicación de saberes, hoy en día ellas son consideradas como espacio de formación, como un espacio de aprendizaje que posee no sólo saberes que le son propios (Correa Molina, 2014), sino también dinámicas y actores como, principalmente, los de la triada: estudiante en prácticas, supervisor universitario y profesor colaborador. Aparte de permitir que el estudiante entre progresivamente en contacto con la realidad de la docencia (*ibid*), su carácter profesionalizador pone también en evidencia la responsabilidad individual y colectiva del desarrollo profesional de los actores que participan en ese espacio (Correa Molina y Gervais, 2011). Es decir, que en contexto de formación inicial, el estudiante en prácticas requiere tanto el acceso a saberes disciplinares, didácticos, pedagógicos y de experiencia como a un acompañamiento de formadores de terreno (supervisor y profesor colaborador), aptos para ayudarle a construirse como profesional.

El acompañamiento sería entonces un aspecto vital para sostener el desarrollo profesional del futuro docente. Sobre todo si se tiene claro que durante las prácticas se producen una serie de tensiones propias al pasaje de un estatus de estudiante a uno de profesional en construcción, en donde se confrontan las representaciones de los dos medios de formación (universidad y escuela) y la representación que el propio estudiante tiene sobre lo que significa ser un docente. Estas tensiones, ligadas a la identidad profesional, pueden ser un estímulo al progreso del futuro profesional (Kaddouri, 2008), a condición que, durante la práctica, éste tenga acceso a un acompañamiento eficaz (Correa Molina, 2011; Kaddouri, 2008).

Otro aspecto no menos importante en el acompañamiento es el de estimular el desarrollo de las competencias de los estudiantes en prácticas. Por definición, una competencia se manifiesta en contexto auténtico de acción profe-

sional (Tardif, 2006) y constituye una respuesta a una situación, siempre renovada, por la que el profesional moviliza, combina y adapta los recursos internos y externos que tiene a su disposición (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002).

En ese sentido, la formación por competencias, orientada por un enfoque programa, y el prácticum, son piezas maestras de la profesionalización en contexto de formación inicial docente. Diferentes experiencias dan fe de la articulación entre estos tres aspectos de la formación docente. Al respecto, damos algunos datos que permiten contextualizar esta situación en Quebec para, finalmente, entregar algunos resultados de investigación llevados a cabo durante las prácticas profesionales.

3.3. La formación docente en Quebec: breve síntesis de la situación

Las dos últimas reformas que el gobierno de Quebec ha promovido produjeron importantes cambios en la formación inicial de los docentes de esta provincia canadiense. Por medio de la reforma de 1994, el Ministerio de la Educación de Quebec (MEQ) pretendió unir de manera más armónica las dimensiones disciplinaria, didáctica y pedagógica de la formación y se le dio un mayor espacio a la formación en contexto de práctica. Desde entonces, el estudiante debe pasar un mínimo de 700 horas en la escuela haciendo prácticas. Esto produjo que toda la formación docente (*Baccalauréat en enseignement*) pasara de tres a cuatro años. Además, esto conllevó al reconocimiento de la escuela como espacio de formación (Gervais y Desrosiers, 2005), ya que se considera que, al acoger a los estudiantes en prácticas, ella colabora en la formación profesional de los futuros docentes. Esto no es sólo un reconocimiento simbólico, porque cada docente que decide acoger un estudiante en prácticas en su clase recibe de parte del MEQ un monto de unos 660 CND\$ para que éste pueda formarse y así ejercer una función de formador. En el año 2001, el MEQ impone un referencial de 12 competencias que rige desde entonces la formación inicial docente de la provincia. Ese referencial señala que una formación basada en un enfoque de desarrollo de competencias profesionales debe orientarse en la línea del enfoque programa, descrito en secciones precedentes.

Frente a esto, desde el año 2003 los programas de formación docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke se renuevan para orientarse en la línea de un enfoque programa. Las prácticas en la Facultad de Educación se sitúan en unas 900 horas de presencia en la escuela y aparecen las llamadas actividades de integración, que apuestan por establecer una articulación entre los saberes provenientes de la teoría y aquellos que provienen de las experiencias de práctica profesional. A título de ejemplo, mencionamos, entre otros: clínicas de intervención, proyectos de integración y de investigación, memorias profesionales, portafolios y ciberfolios. Necesario es sin embargo precisar que si bien nuestros programas se orientan en un enfoque programa, debido al coste en recursos humanos y financieros, no logran cumplir con las condiciones requeridas para vivir un tal enfoque en su plenitud y potencial.

4. La investigación en el contexto de las prácticas: algunos resultados

Al ser considerado como el espacio ideal para constatar la progresión en el desarrollo de competencias, las prácticas han despertado también un interés creciente por la investigación. Así, temas como las competencias de los formadores de terreno (supervisores universitarios y tutores escolares), las dinámicas de acompañamiento, las dificultades de los estudiantes en prácticas, las etapas de desarrollo de competencias, entre otros, han sido objeto de investigación. Algunos resultados de estos estudios dan cuenta de etapas de desarrollo de competencias de los estudiantes en prácticas, identifican aspectos ligados a la identidad de los supervisores en su rol formador, ponen en evidencia el desfase entre discurso y realidad de la práctica reflexiva en contexto de formación inicial, etc. Veamos a continuación algunos elementos del marco teórico y metodológico de los estudios que presentamos más adelante.

4.1. Algunas informaciones de orden conceptual y metodológico

Si la práctica, según Pelpel (1989), debe preceder y preparar al estudiante a la inserción profesional, ella debe habilitarlo a aprender de su propia práctica a través de la reflexión sobre los fundamentos de su acción. En otras palabras, es en el contexto de la formación en terreno que los formadores (supervisores y profesores colaboradores) deben estimular el estudiante al análisis de su práctica. Según Barbier (2000), el análisis de la práctica como actividad individual o colectiva permite la formalización de procesos y solicita el uso de herramientas o dispositivos de orden intelectual. El análisis de la práctica profesional puede realizarse por medio de diversos enfoques. Mencionamos, por ejemplo: la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983); el trabajo de Perrenoud (1996) sobre el hábito; la actualización de las intenciones de St-Arnaud (1992), que se inspira de los trabajos de Argyris y Schön; el razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman y Richert, 1987); la entrevista de explicitación (Vermesch, 1994); la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987, 1996). Independientemente de sus características, semejanzas o diferencias, estos enfoques consideran, de una u otra manera, el saber originado en la práctica profesional (Correa Molina y Gervais, 2010). De estos, fue el enfoque de la argumentación práctica el que suscitó nuestro interés, ya que este dispositivo presenta dos estrategias que cuadran con nuestro contexto de intervención y de investigación: el trabajo en colectividad y el uso de vídeo.

Utilizadas al mismo tiempo, estas estrategias permiten reflexionar conjuntamente sobre la acción profesional grabada en vídeo. Al reflexionar de manera conjunta con el participante sobre las acciones registradas, se puede utilizar el episodio o evento grabado para comprender la acción y co-construir saberes útiles para el desarrollo profesional y personal de los participantes (Correa Molina y Gervais, 2010). Además de la intersubjetividad de este tipo de análisis, el dispositivo nos permitía respetar la dinámica natural del trabajo docente del estudiante en práctica y de los formadores de terreno.

Para Fenstermacher (1996), un argumento práctico se compone de una serie de premisas de acción constituidas de las intenciones del docente, de sus valores, de sus saberes empíricos o teóricos, de su conocimiento del contexto. Además de estas premisas, el argumento práctico considera una conclusión que debiera conducir a una nueva acción. La construcción de un argumento práctico requiere la presencia de un «otro»; rol que, según diversos trabajos, puede ser asumido por un colega o grupo de colegas de trabajo, un investigador o toda persona que posea los atributos necesarios o, incluso, por la misma persona que es capaz de tomar una distancia reflexiva de su propia práctica profesional (Fenstermacher, 1996; Boody, East, Fitzgerald, Heston e Iverson, 1998; Morgan, 1993).

Dos fases: la explicitación y la reconstrucción participan en la construcción de un argumento práctico (Fenstermacher, 1996). Estas fases estimularían al docente a reflexionar sobre los fundamentos de su acción en clases, a clarificar las razones que guiaron su actuar y, de ese modo, a reconstituir su argumento práctico. Este proceso permitiría que el docente pudiese adquirir habilidades de análisis y aprender de su propia práctica. Es lo que postula Fenstermacher cuando indica que si bien el trabajo realizado por los docentes se caracteriza por tener que tomar muchas decisiones en muy poco tiempo sin poder pensar en todo lo que ellos hacen ni en por qué lo hacen de ese modo, es posible ayudarlos a comprender que no poder pensar a veces en tiempo real, no justifica una falta de análisis *a posteriori* de la acción realizada.

4.1.1. Simplificación del enfoque

Nuestra postura de investigación considera al docente como productor de saber por la argumentación de su acción y se apoya en la convicción que la creación de saber pasa por la comunicación entre pares que proceden al análisis de una situación profesional (Correa Molina y Gervais, 2010). De ahí nuestro interés por el enfoque de la argumentación práctica que se inserta en una perspectiva metodológica interpretativa a partir de la realidad del actor y que considera la participación del mismo para poder acceder a su experiencia. Sin embargo, debido a que nuestro foco de interés es el estudiante en prácticas y no el docente experimentado, procedimos a una adaptación del enfoque original.

A fin de adaptarnos a los tiempos de práctica de los estudiantes, optamos por utilizar sólo la primera fase del enfoque: la explicitación. Fase que adaptamos porque no disponíamos de todo el tiempo señalado por el autor del enfoque (Fenstermacher utiliza hasta 20 horas de registro de vídeo y la construcción de un solo argumento puede ocupar varios meses de trabajo individual entre investigador y docente). Así, le pedimos a los participantes grabarse durante una clase y seleccionar un segmento significativo para ellos (una actividad exitosa, una dificultad, etc.), de tres a cinco minutos, para que lo presentasen al grupo. Esto constituye otra diferencia con el enfoque original, porque no es el investigador el que selecciona y no es sólo el investigador con el participante los que analizan la acción. Efectivamente, en nuestro caso, el

rol del «otro» fue asumido por el o los investigadores, los profesores colaboradores, los estudiantes en prácticas en la escuela o los supervisores, según el caso. Además, como nuestro objetivo era suscitar el análisis de la práctica, a diferencia de Fenstermacher, no les pedimos a los participantes enunciar, al final del proceso, su argumento práctico del evento analizado.

Optamos por este modo de trabajo porque quisimos siempre respetar la dinámica natural del trabajo de los participantes. Así, nos desplazamos a la escuela, dejamos el material para que ellos hicieran uso a su discreción, les dejamos la libertad de elegir ellos mismos el segmento del vídeo a compartir con el grupo. Era importante para nosotros que asumieran el rol protagónico de esta experiencia. Nuestro rol fue el de acompañarlos en el análisis de su práctica, suscitar la discusión y el cuestionamiento, jamás el enjuiciamiento, del acto pedagógico que ellos decidían compartir con nosotros (Correa Molina y Gervais, 2010).

4.2. Resultados de la investigación

Como equipo, hemos trabajado en varios estudios, cuyo protocolo se inspira en el enfoque de la argumentación práctica de Fenstermacher (1987, 1996). Presentamos sucintamente dos de ellos y algunos resultados.

4.2.1. Competencias ligadas al acto docente

La construcción de competencias profesionales ligadas al acto docente en contexto de formación inicial fue el foco del estudio conducido por Gervais (CRSH¹ 2003-2007) y en el que participaron 22 estudiantes de 2º a 4º año de formación docente para la enseñanza secundaria, 15 profesores colaboradores y 6 supervisores. Preguntas como, ¿qué competencias son manifestadas por los estudiantes en cada año de formación?, ¿qué recursos son identificados?, ¿es posible identificar algunas fases en el proceso de desarrollo de las competencias?, sirvieron de guía a este estudio.

El análisis de datos permitió observar una clara progresión en la manifestación de las competencias de los estudiantes participantes durante sus prácticas docentes. El dispositivo metodológico (análisis de la práctica con apoyo videoscópico) les permitió clarificar el nivel de desarrollo de sus competencias (aquellas ligadas al acto de enseñar) e identificar los recursos movilizados a medida del avance de su formación (Gervais, Correa Molina, Lepage, 2008):

- En su segunda práctica (2º año de formación) lo que predomina en ellos son las creencias personales sobre lo que significa aprender o enseñar, la importancia dada al dominio del contenido disciplinario, la toma de consciencia de la importancia que tienen las relaciones personales, la atención a los recursos externos (material, lecturas, etc.) sugeridos por el profesor colaborador.

1. Conseil de recherche en sciences humaines, Canadá.

- Durante la tercera práctica docente se percibe que los estudiantes le otorgan una mayor importancia a los conocimientos del contexto escolar a fin de adaptarse de mejor manera a la realidad de los alumnos con quienes trabajan durante la práctica. Se evocan también los valores o metas que guían sus acciones.
- En la última práctica docente (4º año), emergen con fuerza los conocimientos del contexto, los recursos externos, los saberes teóricos utilizados antes y después de la acción, es decir, durante la etapa de planificación y concepción de situaciones de aprendizaje y de la reflexión sobre la acción, pero no durante la acción misma en la sala de clases.

En resumen, este estudio nos permite identificar al menos tres fases en el proceso de construcción de competencias ligadas al acto docente: concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje, planificar y pilotar esas situaciones, organizar y supervisar el funcionamiento de la clase. Esa fases son (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008):

1. Comprensión renovada de la competencia.
2. Desarrollo de esquemas de acción² y de rutinas, descentración del contenido.
3. Consolidación y comprensión refinada de la competencia.

Considerando la organización de las prácticas en Quebec, estas etapas corresponden aproximadamente a las tres últimas prácticas de los estudiantes y consideran evidentemente las variaciones, a veces importantes, entre los individuos. Lo que es interesante señalar aquí es que durante la última práctica, la más extensa, el hecho de asumir completamente la docencia de la clase provoca en ellos una toma de consciencia de la responsabilidad que asumen en el aprendizaje de los alumnos que ellos tienen a su cargo (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008; Correa Molina y Gervais, 2010).

4.2.2. *Competencia reflexiva*

Durante las prácticas los formadores de terreno deben guiar y estimular la reflexión de los estudiantes bajo su responsabilidad (Correa Molina y Gervais, 2014). Más aún, ellos deben evaluar la manifestación de esa supuesta competencia (en otro texto defendemos la idea que la reflexión constituye más bien una metacompetencia)³. Así, debido a que el estudio precedente ponía en relieve la importancia de la reflexión en la construcción de las competencias ligadas al acto docente, decidimos estudiar el desarrollo de la reflexión en el contexto de las prácticas de estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de formación inicial docente. Para ello tuvimos la propuesta de Korthagen y

2. La expresión esquema de acción tiene aquí el significado de estructura de las acciones que se transforman o se generalizan.
3. Revista *Éducation et francophonie*. Vol. XXXVIII, nº 2, 135-154.

Vasalos (2009) porque los contenidos de reflexión de su estudio (misión, identidad, creencias, competencias, comportamientos, ambiente) están en resonancia con las premisas de acción del método de la argumentación práctica utilizado por Fenstermacher (1996), del que se inspira nuestro enfoque metodológico.

Las frecuencias de contenidos de reflexión evocados por los estudiantes en prácticas de nuestro estudio, a lo largo de sus prácticas de 2º, 3º y 4º año, nos permiten trazar una complejidad creciente de la reflexión a medida del avance en su formación, porque cada vez más, gradualmente, ellos realizan conexiones entre esos contenidos (Chaubet, Correa Molina y Gervais, 2013). Esta interpretación coincide con la apreciación de los formadores de terreno de esos mismos estudiantes que señalan que progresivamente estos establecen más vínculos entre los diferentes recursos brindados por su formación. Según los formadores, esto les permitiría responder adecuadamente a situaciones cada vez más complejas y a adoptar una postura de docentes cada vez más segura (Correa Molina y Gervais, 2014).

5. Conclusión

En este artículo tratamos distintos aspectos relativos a la formación docente bajo el ángulo de la profesionalización. Desde esa perspectiva expusimos la importancia de la práctica como espacio de profesionalización y de su organización bajo una concepción de espacio de formación y de un modelo de alternancia que permita la integración de saberes característicos de los dos medios en los que el futuro docente transita durante su formación: la universidad y la escuela. Es desde esa postura que decimos que esta dinámica representa una serie de ventajas como las señaladas en este texto. Recordamos, entre otras: confrontación con la realidad de la profesión, apropiación de un modelo de identidad profesional, desarrollo de competencias, apropiación progresiva de la profesión, responsabilización de un desarrollo profesional continuo, etc. No obstante esas ventajas, la alternancia y su aporte a la profesionalización requiere ciertas condiciones que, en el contexto actual, constituyen a la vez algunos de sus límites. En el marco de este artículo, nos contentamos con señalar algunas de esas condiciones. Así, si la alternancia universidad-escuela se limita sólo al envío de estudiantes a los centros de práctica, para que estos tengan un contacto con la escuela, sin que exista previamente un trabajo de reconocimiento y de concertación entre ambos contextos de formación; si no se logra el compromiso de los actores de la escuela en la misión de formar las futuras generaciones docentes, compréndase los directores de las escuelas y los docentes que acogen los estudiantes en prácticas en sus clases; si no se forma o capacita a los supervisores y tutores escolares, la formación inicial docente no logrará alcanzar el objetivo de formar profesionales capaces de integrar en todo su potencial los saberes propios a cada uno de esos contextos formativos. Cabe señalar aquí que, según estudios realizados en contexto de alternancia (Correa Molina, 2011; Gervais, 2008; Kaddouri, 2008), sin el

acompañamiento de formadores de terreno competentes, el estudiante en prácticas no logra retirar todo el potencial formativo que releva de las prácticas profesionales. En consecuencia, la formación en alternancia, que pone en relieve la importancia de las prácticas para el desarrollo de competencias, requiere el compromiso de distintas instancias (académicas, profesionales, políticas, entre otras), la inversión de tiempo y recursos para la necesaria concertación entre universidad y escuela, para la formación de los formadores de terreno y para la investigación que ayude a la formalización del conocimiento que se genera en el terreno. Sin ello, la apuesta por la profesionalización se quedará, como otras, en una declaración de buenas intenciones.

Referencias bibliográficas

- BARBIER, J-M. (2000). « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles ». En: Claudine BLANCHARD-LAVILLE y Dominique FABLET. *L'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- BOODY, R.; EAST, K.; FITZGERALD, M.; HESTON, M. y IVERSON, A. (1998). «Talking, teaching and learning: using practical argument to make reflective thinking audible. *Action in Teacher Education*, XIX (4).
- CHAUBET, P.; CORREA MOLINA, E. y GERVAIS, C. (2013). « Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à “ réfléchir ” ou à “ faire réfléchir ” sur sa pratique en enseignement ». *Phronesis*, 2 (1), 28-40.
- CONTRERAS VALENZUELA, I.; RITTERSHAUSSEN KLAUNIG, S.; CORREA MOLINA, E.; SOLÍS ZAÑARTU, C.; NÚÑEZ VEGA, C. y VÁSQUEZ LARA, N. (en prensa). «IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en el aula: su generación y validación». *Revista de Estudios Pedagógicos*.
- CORREA MOLINA, E. (2011a). «La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional (Le stage : une opportunité de développement professionnel)». *Revista Perspectiva Educacional*. Vol. 50 (2), 77-95.
- (2011b). « Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 307-325.
- (2012). «La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque programa». *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 153-169.
- (2013). *La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?* Actes du VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España), 27-36.
- (2014). «Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente». En: I. CORTÉS y C. HIRMAS (dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Santiago: OEI, Chili, 23-38.
- CORREA MOLINA, E. y GERVAIS, C. (2010). « Une adaptation de l'approche de Fens-termacher pour explorer la communication du savoir d'expérience ». En: F. YVON y F. SAUSSEZ (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 229-250.
- (2011). « Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective ». *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 231-236.
- (2014). « Compétence : pertinence du concept en formation pratique d'enseignants ». En: M. TARDIF y J-F. DESBIENS (dir.). *Les approches par compéten-*

- ces dans les formations à l'enseignement et la profession enseignante : bilan critique et perspectives d'avenir*, Québec: Presses de l'Université Laval, 145-165.
- CORREA MOLINA, E.; MALO, A. y GERVAIS, C. (2013). «La reflexión compartida: ¿estrategia de facilitación en inserción profesional? (« La réflexion partagée : stratégie de facilitation en insertion professionnelle? »). En: E. CORREA MOLINA; M. CIVIDINI; R. FUENTEALBA e I. BOERR (dir.). *Inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación (Insertion professionnelle : Défis et pistes de facilitation)*. Santiago: OEL, Chili, 137-157.
- FENSTERMACHER, G. (1987). «Prologue to my critics, and a reply to my critics». *Educational Theory*, 37.
- (1996) « Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline », *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3).
- GERVAIS, C. (2008). « Pour communiquer son expérience : l'explicitation argumentée des savoirs d'enseignants associés et de stagiaires ». En: E. CORREA MOLINA; C. GERVAIS y S. RITTERSHAUSSEN (dir.). *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 191-204.
- GERVAIS, C. y DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, C.; CORREA MOLINA, E. y LEPAGE, M. (2008). « Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitations de pratiques pendant les stages ». En: E. CORREA MOLINA y C. GERVAIS (dir.) *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 153-175.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruselas: De Boeck Université.
- KADDOURI, M. (2008). « L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires ». En: E. CORREA MOLINA y C. GERVAIS (dir.). *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2009). «Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession». En: N. LYON (dir.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, 529-552.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. París: PUF.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4ª ed. París: Éditions d'Organisation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MORGAN, B. (1993). «Practical rationality: a self-investigation». *Journal of Curriculum Studies*, 25 (2).
- PELPEL, P. (1989). *Les stages de formation*. París: Bordas.
- PERRENOUD, P. (1996). «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience». En: L. PAQUAY; M. ALTET; É. CHARLIER y P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruselas: De Boeck.
- PRÉGENT, R.; BERNARD, H. y KOZANITIS, A. (2009). *Enseigner à l'Université dans une approche-programme*. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.

- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Traducido y adaptado por J. Heynemand y D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- WILSON, S.; SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987). «150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching». En: J. CALDERHEAD (dir.). *Exploring thinking*. Londres: Cassell.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.