

## **Reflexiones sobre el papel de la Práctica Supervisada en la formación inicial de docentes en la ciudad de São Paulo: un estudio de caso.**

Autoras:

Ivaneide Dantas da Silva<sup>1</sup>

Marta Serra Young Picchioni<sup>2</sup>

### Resumen

El artículo presente ofrece datos preliminares de una encuesta realizada con los alumnos de la Carrera de Pedagogía del Instituto Superior de Educación de São Paulo – ISESP/Singularidades, sobre el papel de la práctica supervisada en las instituciones de Enseñanza Infantil de Enseñanza Básica, así como el impacto de esa práctica en la formación inicial de los estudiantes y, para aquellos que ya actúan en la docencia, el impacto de la práctica supervisada en la mejora del trabajo realizado junto a la niñez.

Los datos se recogieron por medio de cuestionarios, respondidos por los 26 estudiantes de licenciatura, hacia el final de la cursada de la asignatura de Práctica Supervisada II, correspondiente al segundo ciclo de la Enseñanza Infantil, que abarca a niños y niñas entre los 4 años y los 5 años y 11 meses, en el segundo semestre de 2007.

En líneas generales, se pudo constatar que los alumnos coinciden con el discurso institucional de que la inserción del estudiante de Pedagogía en las unidades de enseñanza,

---

<sup>1</sup> Pedagoga y Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. PUC/SP/Brasil e profesora do ISESP-Singularidades/SP.

<sup>2</sup> Psicóloga – PUC/SP/Brasil; cursando maestría en Educación. FE/USP/Brasil. Profesora do ISESP-Singularidades/SP.

por medio de la práctica supervisada, desde el primer año de la licenciatura, repercute de forma positiva en su formación, puesto que ayuda en el desarrollo de un mirar crítico-reflexivo y permite a los futuros docentes trascender la postura contemplativa, “maravillada” o acusatoria, para una postura que tenga como foco encontrar soluciones para los problemas que sobrevienen de la práctica docente, haciendo intervenciones, transformándola y atribuyéndole significados nuevos.

### Introducción

El presente artículo tiene por origen una encuesta realizada con 26 alumnos de la carrera de Pedagogía de ISESP/Singularidades, en el segundo semestre de 2007. Se buscó investigar los significados que se atribuyen a la práctica supervisada en lo que respecta al papel de esa práctica en el aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía –tanto los que todavía no actúan<sup>3</sup> como aquellos que ya ejercen la docencia.

Nuestro análisis tomó por base las contribuciones de Diker y Terigi (2003), Wasjkop (2006), Perrenoud (2001) y Pimenta & Lima (2004) respecto a la importancia de la relación sistemática entre teoría y práctica en la formación inicial y continua del docente. Dichas contribuciones también forman la base del Proyecto Institucional del ISESP/Singularidades (2006). Conforme el mencionado Proyecto, es en la relación sistemática entre teoría y práctica en donde el futuro docente podrá construir bases reflexivas sólidas para una actuación singular y efectiva con vistas a la educación de la niñez (ISESP/2006).

Estamos de acuerdo con Diker y Terigi (2003) cuando afirman que la inserción del futuro docente en situaciones prácticas reales debe trascender la “perspectiva

---

<sup>3</sup> Del total de participantes, 10 ejercían como docentes en el segundo semestre de 2007.

aplicacionista” (p. 126). Dicho de otro modo, no se trata de aprender en teoría aquello que, en un momento posterior, y de forma mecanicista, se aplicará al contexto práctico. Todo lo contrario: se trata, esto sí, de la construcción de soluciones nuevas, teóricas y metodológicas, que se presentan partiendo de un contexto real, vivido, y que se apoyan en una construcción teórica crítica-reflexiva y apuntan a la posibilidad de ofrecer bases para miradas y propuestas nuevas.

En el proyecto institucional del ISESP/Singularidades, la práctica teorizada se da fundamentalmente en las disciplinas de Supervisión de Práctica a lo largo de los 4 años de la carrera, y también en las asignaturas de Metodología de la Enseñanza.

Los estudiantes de Pedagogía y las exigencias de la formación

El perfil de los alumnos de la carrera de Pedagogía del ISESP/Singularidades es bastante heterogéneo, pero se puede observar que muchos actúan en aulas sin tener la formación adecuada y necesaria al ejercicio de la profesión. Parte considerable de los discentes presenta cuestiones referentes a su propia escolaridad que se expresan bajo la forma de dificultades en la escritura y el dominio de los contenidos mínimos de la enseñanza básica. Aun más, los mencionados discentes provienen de las capas sociales menos favorecidas, conllevando el hecho de que su formación cultural es precaria e insuficiente frente a las exigencias del ejercicio de la profesión docente (Wasjkop, 2006).

Analizando históricamente las condiciones de formación de los docentes en Argentina, Diker y Terigi (2003, p.130) señalan la importancia de incluir un área de investigación educativa, en las instituciones de formación docente, que constituya un “modo distinto” de enfocar la relación entre investigación y práctica educativa. Por “modo distinto” podemos entender la distinción claramente establecida entre la investigación

académica y la investigación educativa, estando la segunda comprometida con la mejoría de la calidad de la enseñanza ofrecida por las instituciones educativas, sobre todo las públicas.

Por esa vía, las autoras procuran atribuir a la investigación educativa una condición altamente valorada y necesaria, que otorga autoría y autonomía al trabajo del docente desde que este adopta la posición de investigador de su propio actuar. Las autoras entienden además que las Universidades – o instituciones de nivel superior en general – son lugares de formación por excelencia, visto que en ellas la producción de conocimiento y el cuestionamiento de la práctica pueden circular y retroalimentarse, contribuyendo efectivamente para la mejoría de la educación cotidiana.

La articulación de la asignatura de Práctica Supervisada con las de Metodología de la Enseñanza de la carrera de Pedagogía del ISESP/Singularidades tiene como finalidad hacer posible que los estudiantes de la licenciatura establezcan relaciones desde distintos ángulos de una misma cuestión: la práctica observada en el aula. En ese sentido, conforme Pimenta & Lima (2004), el currículo de formación de profesores del ISESP/Singularidades, no constituye un conjunto de disciplinas centradas en sí mismas y sin articulación con la realidad que pretende entender.

Se debe subrayar que, hacia la finalización de las asignaturas, elaboran los alumnos proyectos de intervención con base en los supuestos teóricos discutidos y deben dialogar con la realidad observada.

La práctica pedagógica: observación, reflexión y cambio.

Perrenoud (2001) utiliza el concepto de *habitus*, creado por Bourdieu para caracterizar los automatismos de adaptación necesarios a la vida en sociedad, para explicar los automatismos inconscientes en la actuación de los docentes. Ese autor defiende una formación pedagógica que tenga como objeto la movilización del *habitus*, vivido y absorbido desde las primeras experiencias escolares, para un movimiento que denomina *toma de conciencia*. En ese nuevo nivel, el docente tendrá condiciones para trascender el actuar habitual poco reflexivo para volverse un innovador de sí mismo y de la propia práctica.

Perrenoud (2001, p.174) propone algunos mecanismos formativos necesarios para que el *habitus* pedagógico se pueda desestabilizar y poner rumbo en dirección a una actuación educativa más consciente y autoral por parte de los docentes: a) “la práctica reflexiva”; b) “el cambio en las representaciones y en las prácticas”; c) “la observación mutua”; d) “la metacognición con los alumnos”; e) “la escritura clínica”; f) “la videoformación”; g) “la entrevista de explicitación”; h) “la historia de vida”; i) “la simulación y el desempeño de roles”; j) “la simulación y la experiencia”.

Con base en esos supuestos entendemos que en el proceso de formación de docentes se deben asegurar espacios de intercambio continuo en los modelos de la supervisión de la práctica, pues esto, a nuestro entender, además del aprendizaje con referencia a la realidad inmediatamente observada, promueve la generalización de manera de dialogar con otras prácticas, como las de los colegas. En algunos casos, existe la posibilidad de resignificar cuestiones referentes a la escolaridad previa.

Coincidimos con Davini (2003) y Perrenoud (2001), en cuanto a la posibilidad de utilización de las narraciones escolares sobre las experiencias previas y actuales (biografía escolar o historia de vida) en la construcción de marcas nuevas y distintas que se puedan

inscribir en la historia del docente-aprendiz. Creemos en la posibilidad de que pese a lo tardías, puedan tener esas inscripciones efectos limitados, puesto que la constitución de la identidad del docente, como la de cualquier otra persona, está en constante proceso de (re)formulación y, por lo tanto, puede modificarse.

Para que esto tenga lugar, sin embargo, necesario se hace comprender que la posición ocupada por el docente no es ya la de aquel que apenas enseña. Como aprendiz, (re)formula maneras nuevas de actuar; como investigador cuestiona e investiga el actuar “natural”; en esta dinámica, inscribe en sí mismo una distinta manera de relacionarse con el enseñar y el aprender.

En las clases de Supervisión de la Práctica, se torna claro que muchas veces la actuación de los estudiantes de la licenciatura se pauta por la experiencia vivida como alumno en la escolaridad previa. Así, la redefinición de ese papel, ahora como alumnos de la carrera de Pedagogía, permitirá la inscripción de marcas nuevas, y su actuación educativa podrá cuestionarse y perder su carácter de cosa “natural”.

De esa manera, el docente-aprendiz se sitúa en un lugar privilegiado y tiene la posibilidad de construir su papel en cuanto docente, tomando como referencia su propia actuación en cuanto alumno: su compromiso, su responsabilidad frente a la producción solicitada, su frecuencia y asiduidad. Desenvolver de manera concomitante la postura de alumno y de docente es, por lo tanto, fundamental.

Por fin, llamamos la atención hacia aquello que llama Perrenoud (2001) *escritura clínica*, o en nuestras palabras, el *registro sistemático de la propia práctica y/o de la práctica observada*. Escribir sobre la práctica es un instrumento poderoso para la toma de consciencia, referida tanto a las propias representaciones como a las intervenciones

didácticas, planeadas o no, durante la acción docente. El registro riguroso de la práctica espeja aquello que, de otra manera, se hubiese concretizado como mero *habitus*.

En el caso que aquí se analiza, los registros obedecen a las Pautas de Observación, que actúan como guías para el mirar investigativo del estudiante. Dichas pautas permiten el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en base a objetos claramente delimitados y explicitados que orientan la mirada del docente aprendiz.

#### Análisis preliminar de los resultados.

En base a nuestra experiencia docente en las asignaturas de Práctica Supervisada, notamos algunos puntos que son de importancia fundamental: a) la creación de un espacio para el intercambio acerca de las prácticas observadas; b) la construcción de aquello que denominamos “mirar extranjero”, o sea, la actitud inquisidora y cuestionadora frente a lo que pareciera ser la única manera posible de actuar del docente; c) el respeto a los actores que toman parte en las narraciones; d) el desarrollo de una ética profesional que supere el discurso meramente acusador o contemplativo. Estos puntos seleccionados encuentran eco en las manifestaciones de los alumnos.

Es importante aclarar que el análisis preliminar de los resultados se hizo a partir de los datos ofrecidos por los cuestionarios respondidos por los alumnos de la asignatura Práctica Supervisada II. Para nuestros fines, se juzgó innecesario proceder a la tabulación y cuantificación de las respuestas más o menos frecuentes. Se optó por seleccionar pasajes significativos del conjunto de los cuestionarios y analizar cualitativamente las representaciones y funciones de la práctica notadas por los discentes al comienzo de la carrera de Pedagogía. Se intentó la articulación de las representaciones de los estudiantes

con el discurso de la institución y el discurso teórico que adoptamos como supuesto de nuestro análisis.

Observamos que una gran parte de los alumnos corrobora el discurso de la institución, como lo evidencian los ejemplos que se siguen: “la discusiones en aula son indispensables para conocer las diversas prácticas y solucionar dudas” (Danuza<sup>4</sup>); “en base a mi experiencia personal, el papel de la práctica supervisada en la formación del docente es de prepararlo para la práctica propiamente dicha, haciendo posible un maestro crítico y en formación constante” (Gisele). Se demuestra, pues, que la teoría es un aporte fundamental para obviar el “intuitivismo” pedagógico o, como dice Perrenoud (op. cit), el habitus.

El mecanismo que le quita el carácter de naturalidad a las prácticas se explicita en la siguiente declaración de la alumna Kátia:

Yo tenía como modelo la institución en la cual cumplí mi práctica supervisada, principalmente porque gozaba de buena fama. En la práctica, descubrí que las cosas no eran como parecían; por ejemplo, hubo una vez que la maestra se ausentó, dejando solos a niños y niñas de 6 años. Como tardaba, me sentí preocupada, pues habían pasado ya 20 minutos. Fui a ver lo que pasaba y vi a la maestra tomándose un café y conversando. Por más que no quisiera yo ver lo que pasaba, no tenía cómo ignorar la realidad [...]

La “buena fama” concluye en que es un valor vacío. Cuanto más se acerca la alumna a la institución, con una mirada investigadora y reflexiva, más cuestiona prácticas que, hasta aquel entonces, consideraba “naturales” y “normales”. La “buena fama” de esa institución está asegurada por aquellos que se mantienen en la oscuridad del habitus. Nuestro objetivo, no obstante, es hacer posible que el futuro docente pueda adelantar el discurso denunciador y contribuir con alternativas a las prácticas corrientes observadas.

---

<sup>4</sup> Para preservar las identidades de los participantes, todos los nombres de alumnos son ficticios.

Con referencia a los obstáculos institucionales, con los cuales el futuro docente acaba por enfrentarse, está la necesidad de definir su papel en el contexto escolar, y en qué medida es simple observador o agente con libertad para sugerir actividades y cambios. Depende del espacio concedido por la institución y de la voluntad del estudiante/docente para ocuparlo y de qué forma. Narrando su experiencia, la alumna Tania dice:

La institución me recibió muy bien. Pero noto que no hay un compromiso entre la escuela y el estudiante en práctica supervisada. No hay libertad para sugerir y actuar, aunque digan que sí se puede. Cuando presenté mi propuesta de secuencia didáctica, mis sugerencias se rechazaron, como si la institución fuese tan buena que era “intocable”, inmejorable.

Es evidente que el lugar institucional del estudiante en práctica supervisada tiene que ser negociado. La escuela abre sus puertas al observador, pero recibe con reticencia sugerencias, proposiciones, cambios.

Hay alumnos que dan mucha importancia al hecho de que el docente responsable por la asignatura les haga cumplir los deberes y los plazos establecidos<sup>5</sup>. Este aspecto apunta a la necesidad de reforzar el sentido de autonomía de los futuros docentes, que en algunos casos se comportan todavía con heteronomía, necesitando presión externa para poder producir.

Aunque no se pueda ni se deba generalizar, esto nos demuestra que con frecuencia el alumno tiene claridad sobre la importancia de la observación reflexiva y del registro sistemático, pero solamente en la teoría, habiendo necesidad de remontar obstáculos para que esa claridad se traslade también a la práctica. Una vez más, se nota la importancia de que el alumno/aprendiz tome conciencia de su papel y sus obligaciones en la relación docente/alumno, de implicaciones tanto en la posición de aprendiz como en la de docente.

---

<sup>5</sup> Durante el curso de la disciplina, los alumnos deben elaborar un portafolio con registros de observaciones y reflexiones sobre los textos teóricos y las discusiones en clase.

Otros alumnos definen la experiencia de la práctica como decisiva, por confirmar o negar las facultades de cada uno para ser un buen docente: “o confirmas que quieres trabajar con la niñez o simplemente te dan ganas de escapar corriendo sin mirar hacia atrás” (Roberta).

En declaraciones como esta subyace la discusión sobre la existencia o no de un don o talento innato adecuado al oficio de maestro. Frente a los discursos que dicen de un cierto “don” profesional, debemos reafirmar el papel crucial de la experiencia práctica-reflexiva y del aprendizaje continuado, enfatizando que un docente se hace en la praxis pedagógica.

El desarrollo de lo que denominamos “ética profesional” aparece de forma bastante madura en el dicho de una alumna de la carrera de Pedagogía:

Desde el primer día de la práctica supervisada procuré a cada momento ponerme en el lugar de la maestra y preguntarme como reaccionaría yo. Muchos fueron los momentos en los cuales me sentí bastante crítica con relación a sus actitudes, pero al reflexionar me di cuenta que lo que más me molestaba era notar que también yo actuaba como ella con mis alumnos.

Observamos que la alumna toca dos puntos fundamentales. El primero se refiere a la importancia de trascender la mirada acusatoria para desarrollar una mirada comprensiva y constructiva (el estudiante en práctica puede proponerle al docente nuevas actividades, hacer sugerencias etc.). El estudiante en cumplimiento de práctica supervisada no es raro que sea tomado como intruso, espía o delator. La postura del estudiante, más o menos constructiva, podrá o no favorecer que una relación de mutuo apoyo se pueda establecer con el docente junto al cual practica.

El segundo punto, tan o más importante que el primero, pone en evidencia el papel del maestro titular como modelo para el estudiante-docente, insertados ambos en ambiente profesional. La alumna pudo notar, en un proceso reflexivo y normativo, que sus críticas al modelo de actuación observado provenían, en gran parte, del hecho de verse ella también

como agente de actitudes inadecuadas. Sin embargo, le era mucho más fácil reconocer los errores en las actitudes de otros que no en ella misma.

### Consideraciones finales

En base a el análisis de los datos provistos por la encuesta, se puede afirmar que, de una manera general, el discurso de los alumnos confirma el discurso de la institución. Esto nos pone frente a dos hipótesis: que,

a) al llegar al IPESP/Singularidades, el alumno conoce ya algo de la propuesta de la carrera de Pedagogía, que estaría de acuerdo con sus necesidades profesionales; la opción por cursar esta y no otra sería, por lo tanto, activa y deliberada;

b) los alumnos reproducen el discurso de la institución en un intento de comportarse de acuerdo a lo que presumen sea lo que los profesores y la institución misma quieren. Este discurso, desprovisto de significado, aparece, por ejemplo, en el habla de la alumna que pone énfasis en la necesidad de rigor en relación a las exigencias de cumplimiento de las tareas y sus plazos, demostrando que todavía no ha absorbido en su práctica aquello que verbaliza.

Pensamos que ambas hipótesis coexisten, con la primera siendo más frecuente entre los estudiantes que actúan ya en clase y sienten la necesidad de comprender mejor los mecanismos de la enseñanza y del aprendizaje. La segunda hipótesis aparece con más frecuencia entre los estudiantes más jóvenes y sin experiencia en el actuar docente y que quieren probar la “actuación docente”, estudiantes que no tienen bien definida su opción profesional.

Por otro lado, acompañando el desarrollo de cada alumno en los años de la carrera, comprobamos que, de forma gradual, el discurso gana singularidad y autoría o, para decirlo con otras palabras, la carrera de Pedagogía impacta de forma notable las prácticas docentes de los aprendices. Otro indicador importante es el bajo índice de abandonos de la carrera, demostrando que aun los alumnos que querían solamente “probar a ver” como es el “ser docente” acabaron por adoptar la causa de la educación.

Por fin, un desafío que persiste vigoroso corresponde a las lagunas en la formación previa de los estudiantes, sobre todo en lo que a la escritura y a la oralidad se refiere. Aunque actuemos a través de las disciplinas de Práctica de Lectura y Escritura I y II, es necesario en trabajo conjunto y articulado de todas las materias de la carrera para hacer posible un progreso real en las modalidades de lenguaje oral y escrito del futuro docente. De lo contrario, el lenguaje no podrá expresar el pensamiento de manera de hacer posible la comprensión del lector e interlocutor.

Entre posibilidades y desafíos, concluimos que las disciplinas de Práctica Supervisada y Metodología de la Enseñanza contribuyen de forma significativa para la formación de la carrera de Pedagogía, formando y desarrollando el pensar crítico, la lectura de las realidades observadas y la iniciativa constructiva. Adicionalmente, ofrecen instrumentos metodológicos para la actuación de cada futuro docente frente a su grupo singular de niños y niñas, contribuyendo también para el resignificar de su propia biografía escolar.

## Bibliografía

DIKER, G. y TERIGI, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.

ISESP. *Projeto Pedagógico Curricular*. São Paulo, 2006 (mimeo). Paginação irregular.

PERRENOUD, P. (2001). O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência, In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P, ALTET, M., CHARLIER, É. (orgs) *Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?*, Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, S, G. E LIMA, M. S. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

WAJSKOP, G. (2006) *La cultura y La escuela en la formación docente: principios e contenidos de una experiencia curricular en curso* In: MALAJOVICH, Ana (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial – una mirada latinoamericana*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.