

# IMPLICACIONES ÁULICAS DE LA PRÁCTICA PROFESORAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE<sup>731</sup>

Página | 1845

## CULIC IMPLICATIONS OF PROFESSORAL PRACTICE IN TEACHER TRAINING

María Eufemia Freire Tigreros<sup>732</sup>

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES<sup>733</sup>

---

<sup>731</sup>Derivado del proyecto “Evaluación de la práctica pedagógica del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali” con Código de radicado DGI-COCEIN.N°313-621116-C15. Entidad financiadora: Universidad Santiago de Cali/USC.

<sup>732</sup>Licenciada en Biología y Química, Universidad Santiago de Cali, Especialista en Educación Ambiental, Universidad Santiago de Cali, Maestra en Educación y Magister en Educación, Tecnológico de Monterrey/ México y Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia, Docente, Universidad Santiago de Cali, Cali, Valle del Cauca, Colombia. correo electrónico: maria.freire00@usc.edu.co .

<sup>733</sup> Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. [www.rediees.org](http://www.rediees.org)

## 95. IMPLICACIONES ÁULICAS DE LA PRÁCTICA PROFESORAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE<sup>734</sup>

Página | 1846

María Eufemia Freire Tigreros<sup>735</sup>

### RESUMEN

El artículo analizó las diversas formas de intervención que los futuros licenciados realizan en sus prácticas docentes de los cursos/programas de formación del profesorado en Ciencias Biológicas del Instituto de Biociencias de diferentes universidades brasileras. Para ello, se intervino en cinco disciplinas: Práctica como Componente Curricular V; Práctica de enseñanza en Ciencias y Biología Estadio Supervisionado III; Curso de Ciencias Biológicas; Práctica de Enseñanza III; Disciplina de Ciencias Biológicas y Didácticas de la Licenciatura en Biología y dos programas complementarios: Programa de Educación Tutorial y el Programa Institucional de Becas para Iniciación Docente. Los resultados indicaron los dos tipos de formación que debe tener un docente: en contenidos específicos, que serían la ciencia base de la actuación docente, y, en contenidos disciplinares, primordiales para su labor académica. Se destaca la articulación o relación íntima de la práctica con la investigación en la enseñanza de las Ciencias Naturales como oportunidad de iniciación científica. Así, todo docente en formación deberá realizar desde su práctica una investigación de las problemáticas del contexto real escolar desde una perspectiva analítica. Esta fue significativa para estas disciplinas ya que se evidenció la articulación existente de la teoría con experiencias de investigación y práctica pedagógica, como también una fuerte relación de esta última con el currículo y la presencia en cursos y proyectos a lo largo de la formación docente.

---

<sup>734</sup>Derivado del proyecto “Evaluación de la práctica pedagógica del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali” con Código de radicado DGI-COCEIN.N°313-621116-C15. Entidad financiadora: Universidad Santiago de Cali/USC.

<sup>735</sup> Licenciada en Biología y Química, Universidad Santiago de Cali, Especialista en Educación Ambiental, Universidad Santiago de Cali, Maestra en Educación y Magister en Educación, Tecnológico de Monterrey/ México y Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia, Docente, Universidad Santiago de Cali, Cali, Valle del Cauca, Colombia. correo electrónico: maria.freire00@usc.edu.co .

## ABSTRACT

The article analyzed the different forms of intervention that future graduates carry out in their teaching practices in the courses / programs of teacher training in Biological Sciences of the Institute of Biosciences of different Brazilian universities. For this, five disciplines were intervened: Practice as Curricular Component V; Teaching Practice in Sciences and Biology Supervised Stage III; Biological Sciences Course; Teaching Practice III; Discipline of Biological and Didactic Sciences of the Degree in Biology and two complementary programs: Tutorial Education Program and the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation. The results indicated the two types of training that a teacher must have: in specific content, which would be the basic science of teaching performance, and, in disciplinary content, essential for their academic work. The articulation or intimate relationship of the practice with research in the teaching of Natural Sciences is highlighted as an opportunity for scientific initiation. Thus, every teacher in training should carry out an investigation of the problems of the real school context from an analytical perspective. This was significant for these disciplines since the existing articulation of theory with research experiences and pedagogical practice was evidenced, as well as a strong relationship of the latter with the curriculum and the presence in courses and projects throughout teacher training.

**PALABRAS CLAVE:** formación de docentes, práctica pedagógica, enseñanza

**Keywords:** teacher training, pedagogical practice, teaching

## INTRODUCCIÓN

El artículo nace del proyecto de investigación: ‘Evaluación de la Práctica Pedagógica en el Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali’, que evalúa las prácticas pedagógicas en aras a lineamientos y estrategias de intervención. Para evaluarlo, se organizaron tres estrategias: i) Observación participante con los estudiantes de los cursos de Práctica Pedagógica I, II y III del programa de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali; ii) Un grupo focal con seis docentes y diez y ocho estudiantes, que tuvo como eje temático: las prácticas pedagógicas; iii) Entrevista semiestructurada a tres docentes que intervinieron en las prácticas.

Página | 1848

Además, se tuvo en cuenta el Reglamento de Funcionamiento Interno de las Prácticas Pedagógicas en los programas de Licenciatura (Resolución 003 del 06 de noviembre del 2019). Este reglamento tiene como objetivo unificar criterios y estandarizar procedimientos para el acompañamiento pedagógico a los estudiantes que realizan las prácticas pedagógicas en la facultad de Educación. Plantea los aspectos generales y las acciones que deben realizar tanto el docente de práctica como el estudiante en las tres fases definidas para las prácticas pedagógicas: Observación, Inmersión e Investigación en sus tres componentes i) formación teórica, pedagógica y didáctica ii) formación investigativa y c) Articulación del a praxis, ser, saber y hacer del docente.

La investigación fue planteada por etapas. La primera, correspondió al abordaje, construcción y delimitación del problema de investigación, como también a la elaboración y diseño de los instrumentos para la recolección de la información. La segunda al trabajo de campo, a la recolección y organización de la información. La tercera a su análisis e interpretación, es decir, se identificaron los patrones, se interpretaron y se realizó una concepción inductiva, a través de un esquema de carácter descriptivo. Los resultados de este estudio permitieron responder a la pregunta de investigación y objetivos planteados y reevaluar e innovar las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Ahora bien, el proyecto base permitió trasladar y replicar esta experiencia investigativa en contextos de universidades brasileiras, por lo tanto, este capítulo presenta un

análisis de cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y de investigación en los cursos de formación del profesorado de Ciencias Biológicas de tres universidades del estado de Sao Paulo/ Brasil como también el intercambio de experiencias con docentes y estudiantes para la formación de licenciados.

En la literatura revisada, según Francis Salazar (2005), se ha incrementado el estudio del acto pedagógico relacionado con el desarrollo del conocimiento en la enseñanza, esenciales para la toma de decisiones del docente en su hacer pedagógico, en donde una de las categorías más relevantes está relacionada con el conocimiento pedagógico del contenido. Por otro lado, Freire (2006) enseña a enseñar partiendo del ser profesor, en donde se reflexiona sobre los diversos saberes que se requieren para la práctica educativa-crítica. Entonces, siguiendo a Perrenoud (2004), plantea la necesidad de reflexionar la práctica en el oficio de enseñar, en donde la acción juega un papel trascendental en la formación docente. Es por ello por lo que se insiste en saber reflexionar sobre la propia práctica, ¿será acaso este el objeto fundamental de la formación de los enseñantes?

La investigación juega un papel trascendental; en donde reflexionar sobre la propia práctica se hace relevante y necesario. De Lella (1999), caracteriza la formación continua de los docentes en servicio, como también la práctica, la profesionalización y las principales dimensiones del quehacer. Es por ello que la participación activa y creativa del docente es clave en el proceso educativo como también adoptar medidas en torno al campo de la formación docente. Por otro lado, Díaz-Barriga (2011), plantea la importancia que tiene el enfoque por competencias para dar respuesta a las prácticas que construyen los maestros en su quehacer cotidiano como también a la resolución del entorno e interpretación de lo que se hacen en el aula.

Por su parte, De Achával & Gallart (2008) muestran los relatos de maestros en sus prácticas que darán respuesta a los retos que se les presenta en el camino, a los desafíos de su quehacer diario y presenta el modo en que ellos construyen sus prácticas.

Todo lo anterior permitió reafirmar una vez más que las prácticas, tanto de enseñanza como de investigación, en el ejercicio profesoral son relevantes en la formación de todo docente. Para los docentes de la Universidad del estado de Sao Paulo, es de suma importancia fortalecer la formación continuada de los profesores, siendo un factor decisivo en la

transformación educativa. Lo anterior pretende articular la formación continuada que se oferta al docente en ejercicio, con la formación y práctica docente, a diferencia de la formación inicial que es aquella recibida en las universidades del Brasil. En suma, el presente artículo discute la temática en tres momentos: el primero plantea la importancia de la formación docente para la transformación educativa, su organización, estructura y la relevancia que existe entre la formación inicial y la formación continuada.

El segundo está orientado hacia la conceptualización de las dimensiones pedagógicas, aportes relevantes para el análisis de la práctica profesoral y la diferenciación entre las prácticas de enseñanza y de investigación; como también los proyectos que complementan la formación docente. Finalmente, el tercero, presenta una articulación entre la práctica profesoral y su formación docente a través de las implicaciones áulicas.

## DESARROLLO

**Formación docente.** Uno de los aspectos que involucra la calidad de la educación a nivel universal está relacionado precisamente con la calidad de la formación docente que depende en cierta medida de las características de los maestros. Los países que están en constante cambio centran su mirada a la calidad de la formación docente, que debe responder a las necesidades actuales de la educación en una sociedad. Es por ello que se hace necesario dotar a los maestros de nuevos esquemas conceptuales y prácticos que les permitan, además de realizar procesos instituyentes, construir su propia identidad, para ser llevada a la reflexión, crítica, revisión y evaluación permanente. Lo anterior permite pensar que la formación docente debe estar articulada a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, de manera que su desempeño y preparación permita formar a los profesionales de la sociedad.

Las Instituciones de Educación Superior han venido implementando acciones, reflejados en cursos y seminarios, entre otros, que fortalecen la formación docente y que a su vez permiten la mejora de las prácticas de enseñanza de donde se derivan experiencias que contribuyen a que el maestro provoque su propio proceso formativo (Aramburuzabala, Hernández-Castilla, & Ángel-Urbe, 2013 ; Estévez, Valdés, Arreola, & Zavala, 2014; Madueño, 2014; Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra, & Almenárez-Moreno, *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad – ITEES - Edición especial 2020 -*

2010 ). Por consiguiente, un espacio para su formación es consideradas las experiencias derivadas de las prácticas de enseñanza.

**Organización y estructura de la formación docente en Brasil.** El sistema educativo brasilero está regulado por la Ley Federal de Educación de Brasil (Ley N°9.394) publicada en el año 1996 denominada *Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB)*, la cual define la estructura y organiza todos los aspectos de la Educación Básica (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y Educación Superior (Licenciaturas, Profesorados y Posgrados) incluida la formación docente. Este sistema se organiza de forma sistémica (federal, estadual y del Distrito Federal y municipal) y cuenta con dos niveles o grados, como se evidencia en la siguiente tabla.

**Tabla 1**  
*Comparativo de la Organización y estructura de la Educación en Brasil y Colombia*

PAÍS	Brasil			Colombia
	Estructura Organizacional /Brasil	Tiempo de duración en Sao Paulo/Brasil	Edades de los alumnos en /Brasil	COMPARATIVO EN COLOMBIA
<b>EDUCACIÓN BÁSICA</b>	Educación Infantil	0-3 años	Niños hasta 3 años	PRIMERA INFANCIA /JARDINES PRIMARIA
	Ensino-Enseñanza Fundamental 1	1 ciclo /5 años	Niños entre los 6 y 10 años	
	Enseñanza Fundamental 2 Enseñanza Media (destinada a la formación de maestros)	1 ciclo /4 años 1 ciclo /tres años	Niños entre los 11 y 14 años Jóvenes entre los 15 y 17 años	GRADOS 6-7-8-9 GRADOS 10 Y 11
<b>PRUEBA DE INGRESO</b>	PRUEBA VESTIBULAR/ POR FASES Y SEGÚN LA CARRERA			PRUEBA DE ESTADO/ICFES
<b>EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	Grado: Ensino/Enseñanza Superior (Graduación)	4 años/5 años en algunos casos	Graduados/Licenciaturas o bacharelado	LICENCIATURAS
	Post-Graduación	2 años de Maestría 4 años Doctorado	Master y Doctorados	MAESTRÍAS Y DOCTORADOS

Fuente. producción propia (2017)

La tabla anterior muestra ciertas similitudes de la educación entre ambos países, en términos de edades, términos y estructura. Se define la comparación como el estudio o la observación de dos o más fenómenos o acontecimientos con el fin de poder señalar las diferencias y semejanzas, o similitudes. En relación con su uso, Martínez Usarralde (2003) establece dos finalidades, i) como forma de razonamiento intelectual y un arma estratégica en la cotidianidad; ii) como forma sistematizada con carácter científico y comparativo. En

suma, se utiliza la educación comparada para tener referencias externas, ara promover cambios y optimizar los elementos educativos.

**Formación inicial y formación continuada.** La LDB<sup>736</sup> / *La Ley de Directrices y Bases de la Educación* también regula la formación docente continua, articulada con los cursos de formación inicial y con la investigación en el campo de la formación docente. Una de las dificultades que se presentan para su participación se relaciona con los costos de la formación, sin embargo, las políticas gubernamentales de formación continua ofrecen cursos gratuitos para los docentes que permitan su participación y mejora en la calidad educativa.

Son muchos los principios de la Política Nacional de formación de profesores planteadas por el magisterio brasilero, sin embargo, cabe resaltar: i) La articulación entre la teoría y la práctica dentro del proceso de formación docente, abordando los conocimientos científicos y didácticos indispensables para la enseñanza y la investigación y ii) La articulación entre la formación inicial y la formación continua, entre los diversos niveles de enseñanza.

Un aspecto relevante durante la estancia en diferentes universidades del estado de Sao Paulo es la formación continuada de profesores. Es una propuesta que se organiza para los maestros en ejercicio de tal forma que puedan acceder a oportunidades de fortalecimiento en cuanto a su formación docente. La formación inicial<sup>737</sup> es aquella recibida en las universidades brasileras, mientras que la formación continuada busca extender ofertas desde las secretarías federales para que los maestros en ejercicio signan capacitándose. Lo anterior pretende articular la formación continuada que se oferta al docente en ejercicio, con la formación y práctica docente cuyo objetivo central es profundizar los conocimientos para ponerlos al servicio de las aulas a partir de discusiones propias de la educación.

Es por ello por lo que se plantea la necesidad de una revisión detallada de la formación docente, de tal forma que se establezcan directrices para una revisión minuciosa del actual

---

<sup>736</sup> LDB/Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9394/96 trata de la formación docente continua. Esta puede darse a través de la continuidad de estudios en la Educación Superior en cursos y programas de: Posgrados (Maestría y Doctorado), Especializaciones, perfeccionamiento y extensión (Artículo 44, capítulo IV). Estos cursos deberán ser desarrollados en instituciones de Educación Superior (universidades, Facultades, centros universitarios) que serán responsables de la oferta, el desarrollo de los cursos y la certificación de los estudiantes. La oferta de formación continua también se concretiza a través de actividades, congresos, seminarios, entre otros.

<sup>737</sup> Son las acciones de formación inicial y continua que deben garantizar las condiciones para que los profesores puedan desarrollar las competencias requeridas.



modelo, esto permitirá reestructurar y ajustar currículos, como también plantear estrategias entre la relación de la teoría y la práctica.

Para las instituciones encargadas de la formación docente, cuentan con cursos específicos que contienen un componente teórico y práctico. En el primero se parten de textos previamente leídos en donde se intenta profundizar en la discusión de este a partir de actividades de análisis y así comprender mejor el contexto real escolar. En el segundo los futuros licenciados realizan una relatoría de la parte práctica en las escuelas, desde una perspectiva analítica denominada “trabajo de conclusión de curso”. Es por ello que el análisis de la práctica parte de la lectura misma de la clase, de los textos dados por el docente, de la orientación y supervisión, de la misma vivencia en la escuela, que finalmente está representado en una relatoría por duplas incluyendo autores y referencias bibliográficas.

Los cursos de profesorado están orientados hacia la formación de profesores como sujetos de transformación de la realidad en Brasil, para dar respuesta a las problemáticas presentes en las escuelas, de tal forma que asuman una postura crítica y responsable. Como también investigar las complejidades del contexto educativo, de modo tal que puedan ser capaces de dar soluciones.

**Práctica Profesional. Conceptualización de las dimensiones pedagógicas.** Las *Directrices Curriculares Nacionales* de Brasil/DCN para la formación de profesores establecen las dimensiones pedagógicas necesarias para esta formación. En primera instancia plantea la Práctica como Componente Curricular<sup>738</sup>/PCC, el cual debe evidenciarse y cobrar vida desde el inicio del curso para permear toda la formación del profesor, sin olvidar que la dimensión práctica debe articularse con todas las unidades curriculares de la formación general.

Por lo tanto, la práctica pedagógica debe estar enmarcada en procesos de observación y reflexión, atendiendo el contexto real brasileño, a partir de estrategias palpables como relatos escritos y orales por parte de los docentes. Es decir, propende para que el ejercicio pedagógico en las escuelas permita no solo la observación sino también la realización de investigaciones que fortalezcan estas prácticas. Una segunda dimensión importante es la

---

<sup>738</sup> PCC/Práctica como Componente Curricular en articulación intrínseca con las actividades del trabajo académico y con el estadio Supervisando, debe concurrir conjuntamente para la formación de la identidad del profesor como investigador y educador.

Residencia Pedagógica<sup>739</sup> entendida ésta como la práctica en la escuela, el cual será supervisado por la escuela formadora y por la escuela donde se realiza la residencia. Por su parte Cyrino & Souza Neto (2011) señalan que la nueva ley de la etapa (Ley n° 11788/2008) (Brasil, 2008) traza como propuesta la organización de prácticas curriculares abordadas fuera de la escuela, quedando esta delegada para la formación de ciudadanos y docentes que actúan en estos espacios, para enfrentar desafíos y realidades.

**Consideraciones de la práctica profesoral.** Las prácticas docentes deberán ocurrir a lo largo del curso o programa orientado a la formación docente, desde su inicio. Comprenden tanto el ejercicio de la docencia como el ejercicio de diversas funciones del trabajo pedagógico desarrollado en las escuelas, el planteamiento, como también la evaluación de las prácticas educativas y la realización de investigación que dan apoyo a estas prácticas.

Un aspecto relevante presente es el lugar que la práctica tiene en el currículo de la formación docente, la Resolución CNE/CP 2 /2002 introduce el concepto de práctica como Unidad Curricular, en donde se articula la práctica con la teoría, como espacio de reflexión, discusión y análisis de la práctica educativa a la luz de las teorías planteadas en el curso.

**Tabla 2**

*Fuerte presencia de la práctica en los cursos de formación docente*

Idea relevante 1	Tipos de prácticas	Organización de las Prácticas según su interés	Descripción general	Idea relevante 2
<b>Todos los estudiantes tienen acceso a ellas</b>		PCC1/Práctica como Componente Curricular I	-Orientada hacia la formación general	
		PCC2/Práctica como Componente Curricular II	-Asisten a las escuelas y conversan temas relacionados con la sociedad (Biólogo como Educador y profesional). No van a las aulas	
		PCC3/Práctica como Componente Curricular III		
<b>Práctica decisiva para el estudiante</b>		PCC4/Práctica como Componente Curricular IV		Asisten a una única clase
		DOCENCIA/ALUMNOS DE LICENCIATURA	Alumnos de bacharelato/ investigadores/biólogo de empresas/No docencia. Iniciación científica con docentes	
<b>Primera aproximación para entrar al mundo de la escuela</b>	Prácticas de Enseñanza	Práctica de Enseñanza en Ciencia y Biología, estadio supervisionado I		5 créditos

<sup>739</sup> La Residencia pedagógica define algunos tipos de actividades: en aula por medio de observación, ejercicio de la docencia; Proyectos de orientación a grupos de alumnos; Actividades que promuevan la iniciación de los estudiantes en diversos aspectos de la cultura de las instituciones escolares (consejos de escuela y de aula, etc.); Actividades de enseñanza en proyectos educativos desarrollados en diferentes espacios.

		Práctica de Enseñanza en Ciencia y Biología, estadio supervisionado II	4 créditos
		Práctica de Enseñanza en Ciencia y Biología, estadio supervisionado III	10 créditos
		Práctica de Enseñanza en Ciencia y Biología, estadio supervisionado IV	8 créditos
<b>Particularidad de Río Claro</b>	Prácticas de Investigación	PCC5/Práctica como Componente Curricular V	-Elaboración del anteproyecto -Dos docentes acompañan/orientador principal de la clase y el líder del grupo de investigación.)
<b>Se comparten textos para fortalecer la conceptualización</b>		PCC6/Práctica como Componente Curricular VI	-Ofrecen clases sobre pesquisas/Investigación -Desarrollo del proyecto
		PCC7/Práctica como Componente Curricular VII	-Ofrecen clases sobre pesquisas /Investigación. -Desarrollo del proyecto
		PCC8/Práctica como Componente Curricular VIII	-Fin de la investigación

Fuente. producción propia (2017)

La siguiente tabla muestra una fuerte presencia de la práctica profesoral en todas las trayectorias formativas, está presente desde el inicio del curso y se intensifica a partir de la mitad del curso a partir del desarrollo de la práctica en las escuelas.

La práctica en las escuelas denominadas *Residencia Pedagógica* inicia a partir de la mitad del curso, y sus actividades dependen de cada proyecto pedagógico. Dentro de las actividades a realizarse están: analizar la estructura político-pedagógica-administrativa de las escuelas, como también la observación y el desarrollo de actividades de evaluación.

**Práctica de Enseñanza y Práctica de Investigación.** Las prácticas de enseñanza se conciben como una primera aproximación para entrar al mundo de la escuela, se hacen relevantes para aquellos estudiantes que se están formando como futuros licenciados. Souza et al. (2007), afirma que la práctica es la oportunidad para que los alumnos conozcan mejor su área de acción y se inserten en un ambiente ameno y dinámico, como la escuela. Por su parte Pereira & Maknamara (2014) plantean la necesidad de supervisar las actividades de prácticas inspiradas en cotidianos escolares, con el fin de mejorar la formación profesoral de los futuros docentes, como también las competencias curriculares involucradas e intercambiar información sobre la realidad escolar.

Las prácticas de Investigación, sin embargo, son concebidas como prácticas para la construcción y elaboración científica a partir de textos que fortalecen la conceptualización. Están orientadas para aquellos estudiantes que harán propiamente investigación, es decir, trabajo autónomo de investigación en un área específica.

**Tabla 3.**  
*Diferenciación de términos en torno a las prácticas*

País	Término 1	Término 2	Término 3 Relacionados Con Las Prácticas
Brasil	Curso de Ciencias Biológicas	Disciplinas	Práctica de la Enseñanza de las Ciencias de la naturaleza Prácticas de Investigación/en temas relacionados con la Educación en general o enseñanza de las Ciencias (no asisten al aula). Prácticas de enseñanza / para alumnos de Licenciatura que desean ser docentes en formación
Colombia	Programa de Licenciaturas	de Cursos	Prácticas Pedagógicas para las Licenciaturas

Fuente. Producción propia (2017)

En la anterior tabla se muestra la concepción de la práctica en términos según países como Colombia y Brasil.

**Proyectos relacionados con la formación docente.** Son muchas las estrategias que fortalecen la formación de Licenciados. Se presenta a continuación dos programas que contribuyen a la formación del profesor y que ejemplifican la intervención del futuro Licenciado:

PET<sup>740</sup> / *Programa de Educación Tutorial* del gobierno Federal, dirigido a los estudiantes, en donde optimizan su formación como profesionales con actividades de enseñanza, los interesados ingresan por dos modalidades, por becas (a un año) y voluntariados (a un año). Su función es organizar diversas actividades para que sean llevadas a las escuelas y viceversa. Instituido por la Ley 11.180 / 2005<sup>741</sup> y regulado por las Ordenanzas N° 3.385 / 2005, N° 1.632 / 2006 y N° 1.046 / 2007.

PIBID<sup>742</sup> / Otra de las estrategias implementadas en el gobierno brasilero es el programa PIBID, *Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia*, orientado para la formación de profesores, para aquellos estudiantes que después de postularse obtienen una beca para participar en el mismo. Es un complemento a la formación de licenciados.

<sup>740</sup> PET/Programa de Educación Tutorial es desarrollado por grupos de estudiantes, con tutoría de un profesor, organizados a partir de formaciones a nivel de graduación en las Instituciones de Enseñanza Superior del Brasil y orientadas por el principio de la insociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión y de la educación tutorial en donde las actividades se realizan por tiempo indefinido. Sin embargo, sus miembros tienen un tiempo máximo de vínculo: al becario de graduación se permite la permanencia hasta la conclusión de su graduación y, al tutor, por un período de, como máximo, seis años.

<sup>741</sup> El Programa de Educación Tutorial fue oficialmente instituido por la Ley 11.180 / 2005 y regulado por las Ordenanzas N° 3.385 / 2005, N° 1.632 / 2006 y N° 1.046 / 2007. La regulación del PET define cómo el programa debe funcionar, cuál es la constitución administrativa y académica, además de establecer las normas y la periodicidad del proceso de evaluación nacional de los grupos.

<sup>742</sup> PIBID/Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia traduce de forma los principios y el compromiso con la formación de profesores. Se inicia en el 2009 con 3.088 becarios y 43 instituciones federales de enseñanza superior. En el 2014, alcanzó 90.254 becarios, distribuidos en 855 campus de 284 instituciones, Formadoras públicas y privadas (en 29 de ellas hay también programas para las áreas de la educación escolar indígena y del campo).

Dirigido por docentes que orientan diferentes actividades que serán impartidas en las escuelas. Los estudiantes becados y voluntarios son de niveles y cursos diferentes de prácticas de enseñanza, como también de diversas áreas del conocimiento como Geografía, Pedagogía, Ciencias Biológicas, entre otras.

Por su parte, Teixeira Júnior (2014) plantea el papel que tiene PIBID en la formación inicial de profesores, identificando seis categorías: i) incentivo a la docencia; ii) valorización del magisterio; iii) integración universidad-escuela; iv) creación / participación en prácticas de carácter innovador; v) papel del supervisor y, vi) articulación teoría y práctica. Se concluye que la interacción universidad-escuela posibilita a los futuros docentes soportes fundamentados en la práctica docente en pro de una mejora en la perspectiva de su formación. Finalmente se verificó el impacto que ha generado el PIBID tanto para las escuelas como para la formación de los futuros licenciados como también ha posibilitado el aprendizaje sobre la docencia.

**Implicaciones áulicas.** Las implicaciones áulicas tienen la particularidad de ser procesos que dependen de las condiciones contextuales en que se desenvuelve el docente y el estudiante, pues ambos dependen de lo que ellos cosmovisionan como sujetos de enseñanzas y aprendizajes que son, más las influencias de un mundo de tensiones que los nutre en lo social, cultural, político, religioso, académico, así como la actividad que cada uno desarrolla, las relaciones que se mantienen con el otro, las múltiples realidades que tiene tanto el docente como el estudiante consigo mismo y con otros, más las diversas dinámicas de sostenimiento institucional, que en conjunto determinan la manera de como el docente y el estudiante logran identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre la práctica.

**Campos de actuación profesoral.** Durante la pasantía realizada en Brasil se visitó cuatro campus que se relacionan en la siguiente tabla y en donde se hace una caracterización breve.

**Tabla 4.**

*Universidades brasileras visitadas durante la pasantía de Investigación en el estado de Sao Paulo*

<b>Universidad visitada</b>	<b>Campus</b>	<b>Departamento/Dependencia</b>
UNESP/Universidad Estatal Paulista de Sao Paulo	Rio Claro	Instituto de Biociencias
USP/Universidad de Sao Paulo	Ribeirao Preto	Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras
UFSCar /Universidad Federal de San Carlos	San Carlos	Centro de Educación de Ciencias Humanas/ CECH. Departamento de Metodología de enseñanza(ensino)
USP/ Universidad de Sao Paulo	Sao Paulo	Facultad de Educación
USP/ Universidad de Sao Paulo	Sao Paulo	Instituto de Biociencias

Página | 1858

Fuente. Producción propia (2017)

La Universidad Estatal Paulista/UNESP, Campos de Rio Claro. Cuenta con cuatro instituciones: Instituto de Geo-ciencias y Ciencias Exactas /IGCE que cuenta con los Cursos de Graduación: Ciencias de la Computación, Ingeniería Ambiental, Física, Geografía, Geología y Matemáticas; Instituto de Biociencias /IB que cuenta con los Cursos de Graduación: Ciencias Biológicas, Ecología, Educación Física y Pedagogía que se encargan básicamente de la formación docente en los futuros profesionales; el Centro de Estudios Ambientales/CEA es una Unidad complementaria que desarrolla de forma integrada actividades didácticas, científicas y de extensión orientadas para cuestiones ambientales y el *Instituto de Pesquisa en Bioenergía/IPBEN* es el responsable de la coordinación local del Programa Integrado de Postgrado en Bioenergía.

La Universidad de Sao Paulo/USP, Campus Ribeirao Preto. Cuenta con 24 cursos distribuidos en escuelas y facultades como la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirao Preto, entre otras.

La Universidad Federal de San Carlos /UFSCar, Campus San Carlos. Cuenta con un *Centro de Educación de Ciencias Humanas/CECH* que a su vez contiene departamentos pero que la atención está centrada en tres de ellos: el Departamento de Educación que se encarga de fortalecer las teorías y la filosofía en torno a los temas de Educación, el Departamento de

Metodología de la Enseñanza que se encarga de orientar las prácticas y el Departamento de Teorías de Prácticas Pedagógicas.

La Universidad de Sao Paulo /USP, Campus Sao Paulo. Es una de las universidades públicas más grandes del país, destacada en Iberoamérica y el mundo. Responsable de la formación de maestros en el mundo y de la producción científica de este estado y cuenta con once campus, cuatro de ellos en Sao Paulo.

**Escenarios de prácticas en universidades brasileiras.** A continuación, se hace una relación de los escenarios de prácticas visitados en diferentes universidades del Sao Paulo y lo relevante durante la observación e intervención realizada.

**Tabla 5.**

*Escenarios de prácticas visitados en diversas universidades del estado de Sao Paulo/Brasil*

Momento de Encuentro/ Curso	Día/Hora	Lugar	Asistentes	Descripción	Análisis de la Observación
1 Curso de Ciencias Biológicas	2/mayo del 2017 12:30 pm	PET del Campus de Rio Claro /Estado de Sao Paulo.	17 estudiantes	Encuentro con estudiantes que participan en el PET y que hacen parte del curso de Ciencias Biológicas. Indagación a partir de preguntas como: ¿Qué los motiva a participar en el PET? ¿Qué tipo de actividades realizan o tienen programadas? ¿Cómo organizan las actividades?	Muchas de las respuestas estuvieron orientadas hacia el gusto por aprender para poder multiplicar la información en las escuelas donde realizarán las prácticas. Una de las tantas actividades está encaminadas al fortalecimiento de las prácticas para la enseñanza de la Biología a través de un insumo como los laboratorios. A pesar del tiempo y espacio tan reducido para este tipo de reuniones los estudiantes manifiestan que continúan con la organización digitalmente o por las redes sociales como el Facebook y se asignan responsabilidades por cada subgrupo conformado. En términos generales estas actividades permiten orientar y repensar la práctica pedagógica para la escuela y otros contextos externos a ella como también su trabajo en tres áreas necesarias: la Educación, la pesquisa/investigación y la Extensión.
2 Curso de la Práctica de Ensino (enseñanza) en Ciencia y Biología, estadio supervisionado III (10 créditos)	2 mayo 19:15 pm	Centros de aulas UNESP /Rio Claro	9 estudiantes	Conversación con los estudiantes en torno a sus experiencias vividas en las escuelas. Narración de los momentos más representativos de las Prácticas Pedagógicas. Estrategia implementada para el trabajo académico: DUPLAS.	El intercambio de ideas conlleva a repensar en la necesidad de permitir que los estudiantes plasmen de diferentes formas sus sentimientos desde las prácticas en las escuelas y es precisamente que la escritura se acerca a ello. La estrategia utilizada para el trabajo de producción es por DUPLAS (alumno 1 + alumno 2), término poco utilizado en Colombia quien serán los encargados de organizar las actividades a desarrollar y que además el soporte para cada una de las duplas planteadas es una producción escrita individual o producción grupal que pueden presentarse semanalmente y orientadas hacia las reflexiones y sensaciones vividas en el tiempo de práctica. Son muchas las formas de expresar los sentimientos, las sensaciones vividas en las aulas como la música con su explicación para aquellos estudiantes que gozan de todo lo artístico.

3 PCC5 /Práctica como Componente Curricular V (10 créditos)	3 mayo 14:00 Pm	Centros de aulas UNES /Rio Claro Salón 41	25 estudiant es	<p>Socialización de trabajos de grado en la línea de pesquisa/ Investigación: Educación Ambiental.</p> <p>Planteamiento de varios supuestos.</p> <p>Un primer supuesto orientado hacia la <u>Cuestión Ambiental</u> relacionada con la crisis ambiental y la crisis del conocimiento, la Educación como Práctica social debe promover la transformación de la Educación Ambiental.</p> <p>Un segundo supuesto orientado hacia la <u>Cuestión Ambiental como una cuestión compleja</u>, los propósitos de la Educación relacionados con la EA en diferentes concepciones.</p> <p>Ejemplos de proyectos relacionados con la línea de investigación como también las actividades a realizar durante el desarrollo de este.</p> <p>Relatos trabajados en las escuelas para la identificación de problemáticas.</p>	<p>Reflexión en torno a la Educación Ambiental/ EA como espacio de reflexión de la práctica Pedagógica.</p> <p>Estas reflexiones se verán reflejadas en las actividades de la Línea de Investigación en Educación Ambiental /LINHA, como también en los grupos de investigación, grupos de estudio, docentes del grupo para finalmente ser presentada en las revistas científicas.</p> <p>Importancia de los relatos y conversatorios permanentes de sus experiencias ya que son clave para los futuros licenciados.</p>
4 Programa PIBID: Estudiantes de la Licenciatura en Geografía	3 mayo del 2017: 17:00 horas	UNESP/Rio Claro	37(24 becados y 13 voluntari os).	<p>Socialización de los momentos buenos y malos vividos en las aulas.</p> <p>Cierran de la jornada con un compartir.</p>	<p>Reuniones cada quince días en donde actualmente los estudiantes de Licenciatura en Geografía de diferentes años organizan un evento para todas las licenciaturas de la UNESP llamado ENPURC “Encuentro PIBID Rio Claro” a realizarse el 22 y 23 de agosto del 2017 (divulgación por redes sociales y los correos).</p> <p>El objetivo central del programa PIBID es asistir a las escuelas y aprender de la Didáctica de la Geografía a partir de la observación e intervención en las aulas.</p>
5 Curso. Práctica de Enseñanza III	3 mayo del 2017 21:00 horas	UNESP/Rio Claro	22 estudiant es	<p>Acercamientos por subgrupos para socializar las prácticas y experiencias vividas en la escuela.</p> <p>Encuentros semanales para la socialización.</p>	<p>Posibilidad de acercamiento a la escritura a través de relatorías articuladas con autores, producción semanal de las vivencias y socialización en clase de trabajos elaborados como el plan de aula.</p> <p>Posibilidad de amplitud de conocimiento, por ende, su ejercicio de aprendizaje será más significativo y atractivo para todos los asistentes.</p> <p>Posibilidad para construir conocimiento en conjunto.</p>
6 Licenciatura en Biología /Disciplina de Ciencias Biológicas y Didáctica	9 de mayo del 2017 Hora: 14:15 pm	USP/Universi dad de Sao Paulo Campus Ribeirao Preto	20 estudiant es	<p>Análisis previo de un texto por duplas.</p> <p>El subgrupo asignado organiza la actividad y socializa durante la clase.</p>	<p>La práctica en la escuela debe trabajarse junto con la Didáctica.</p> <p>El análisis corresponde a partir de los textos dados por la docente, siendo factor importante la supervisión, las vivencias en las escuelas para finalmente concluir con una relatoría por duplas, que incluya autores y referentes bibliográficos.</p> <p>Análisis de la propia práctica representada en poster, entre otras estrategias.</p>

Fuente. Producción propia (2017)



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El artículo sienta las bases necesarias para la formación docente y mejora de la calidad de la educación, como una preocupación constante que permita renovar las prácticas pedagógicas para la formación de licenciados, pero también plantear mecanismos de diálogo permanentes. Se evidencia una fuerte presencia de la Práctica como Componente Curricular/PCC a lo largo de la formación, relacionada con las actividades que los futuros licenciados puedan desarrollar en otros espacios de formación y está afines con problemáticas de la enseñanza, la cual reconoce la existencia de elementos prácticos y teóricos en las materias. Asegura a lo largo de todo el curso estudios teóricos articulados con experiencias de investigación y práctica pedagógica sistematizadas en los componentes de Investigación y Práctica Pedagógica.

Página | 1861

También se evidencia una fuerte relación de la práctica con el currículo. Edwards (2017) realiza un análisis del currículo y la práctica pedagógica en la formación docente en Chile, en los últimos años manifiesta un interés académico grande por parte de los investigadores en torno al campo educacional como también hace énfasis en las competencias y metodológicas de colaboración para el trabajo docente. Por su parte Peña et al. (2015) plantean las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa en la formación docente, a partir de una estrategia de formación y herramienta metodológica llamada *Lessons Study* que permitió cuestionar la teoría y la práctica docente. A su vez, Gorichon et al. (2015) plantean la relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial para los futuros docentes a partir de cinco principios, siendo relevante el articular la teoría y la práctica mediante la reflexión.

El trabajo final de curso evidencia el interés por la elaboración, el análisis, la sistematización y la socialización de experiencias investigativas y el trabajo pedagógico realizado en la práctica escolar y espacios de formación. Al mismo tiempo fortalece la investigación de los problemas de enseñanza y aprendizaje presentes en las escuelas y relacionados con el área de formación del estudiante.

Otro aspecto importante son las actividades curriculares complementarias permiten la amplitud del universo cultural a partir de la diversidad de espacios de formación para los estudiantes como participación en seminarios y eventos, entre otros. Es por ello que Medina

Rivilla (1995) plantea como actividades complementarias la formación docente y la innovación curricular, necesarias para el desarrollo profesional docente. Concluye que los docentes mejoran profesionalmente cuando el trabajo en el aula es el núcleo de la acción curricular.

Finalmente, la evaluación del aprendizaje debe ser continua, acumulativa, descriptiva y comprensiva reflejada en cuatro momentos: seguimiento de los estudiantes con tutores, construcción de trabajos escritos que reflejen los contenidos impartidos, presentación de resultados de investigación en eventos y evaluación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. Revista de currículum y de formación del profesorado, 17(3), 345-357.

Página | 1863

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

Cyrino, M., & Souza Neto, S. D. (2011). O estágio na pedagogia: a supervisão, as interações entre professor e estagiário na escola e os desafios da prática. In *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores* (pp. 1204-1216). Universidade Estadual Paulista (UNESP).

De Achával, F., & Gallart, M. A. (2008). "La construcción de las prácticas áulicas. Análisis e interpretación de relatos de maestros" (Doctoral dissertation, Tesis de investigación. Recuperado de [www.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/Achavalresumen.pdf](http://www.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/Achavalresumen.pdf)).

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *Ponencia en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. Disponible en la URL: <http://www.oei.es/cayetano.htm>. [Consulta 15/12/2010].*

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. Edwards, V. (2017). El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación docente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (31).

Estévez, E. H., Valdés, A., Arreola, C. G., & Zavala, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6(13), 49-64.

Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2). Disponible en: <http://releve.com.ve/www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750211> > ISSN.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., & Cisternas, T. (2015). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica.

LDB/Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n° 9394/96 regula toda la Educación Nacional.

Recuperado en: file:///C:/Users/house/Downloads/informe\_docentes.pdf

Madueño, M. L. (2014). *La Construcción de la Identidad Docente: Un Análisis desde la Práctica del Profesor Universitario*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Iberoamericana, Puebla, México.

Martínez Usarralde, M<sup>a</sup>. J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla S.A

Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 47(2), 143-160.

Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3), 421-452.

Peña, N., Becerra, A. F., García, S., Rodríguez, J. A., & Vásquez, K. (2015). Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación con las Lessons Studies. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3).

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Pereira, J. D., & Maknamara, M. (2014). Por los caminos de la escuela: valorización de las actividades de prácticas supervisadas en la formación docente en Biología. *Alteridad*, 9(2), 132-141.

Souza, J.C.A; Bonela, L.A.; Paula, A.H. (2007). A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física: uma visão docente e discente. *Movimentum - Revista Digital de Educação Física*, 2(2), 01-16. Ipatinga.

Teixeira Júnior, J. G. (2014). Contribuições do PIBID para a formação de professores de Química. Página | 1865