

El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente

The critical partner Paradigm and its contribution to the Practicum in Initial Teacher Training

Angélica Vera Sagredo ¹

Pilar Jara – Coatt ²

Recibido: 03-06-2018

Aceptado: 03-08-2018

RESUMEN

El propósito de este trabajo es revisar aquellos fenómenos que afectan la labor pedagógica desde las problemáticas existentes en la separación de la teoría y la práctica en la formación de profesores. Se reflexionará en torno al paradigma socio crítico, sus principales seguidores y la contribución de este a la educación y a la formación de profesores nóveles. Finalmente, se revisan las consideraciones finales centradas en la perspectiva democrática participativa, específicamente, en el proceso compartido de la elaboración del conocimiento en relación a la realidad social y cultural.

Palabras clave: paradigma socio crítico, teoría v/s práctica, profesores nóveles.

1 Dra©Angélica Vera Sagredo, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, avera@ucsc.cl

2 Mg. Pilar Jara-Coatt, Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción, pilarjara@ucsc.cl

ABSTRACT

The purpose of this work is to review those phenomena that affect pedagogical work from the existing problems in the separation of theory and practice in teacher training. It will reflect on the critical partner paradigm, its main followers and its contribution to education and the training of new teachers. Finally, final considerations centered on the participatory democratic perspective are reviewed, specifically, in the shared process of the elaboration of knowledge in relation to social and cultural reality.

Keywords: critical partner paradigm, theory v/s practice, novice teachers.

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar las principales características del paradigma socio crítico como respuesta a las críticas realizadas a las concepciones tradicionales del positivismo y la concepción interpretativa. Además, efectuar una mirada reflexiva al Prácticum en la Formación Inicial Docente.

Este último aspecto adquiere relevancia, ya que entre los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial deben proveer, de acuerdo al consenso internacional, está la iniciación de la práctica de la enseñanza bajo la guía de un docente experimentado, lo que se ha denominado el prácticum. El prácticum persigue como objetivo general formar al estudiante en un contexto real, donde pueda complementar su formación teórica con la práctica (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Latorre, 2007; Zabalza, 2011, 2016). Con ello se trata de posibilitar la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito y de provocar un diálogo nutrido entre teoría y práctica (Hirmas y Cortés, 2013).

Desde la mirada socio crítica se espera que la educación sitúe a la teoría dentro de la práctica, invitando a los encargados de la educación a una reflexión desde y para la práctica docente. Donde el compromiso sea la emancipación a través de la transformación social mediante el currículo, el diálogo democrático y el debate. En este sentido el papel del docente se ve ampliado, convirtiéndose en un intelectual transformador.

En este trabajo se espera responder a las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las principales características del paradigma socio crítico? ¿Cómo influye este paradigma en la educación? ¿Qué efectos podría tener la concepción socio crítica en las prácticas de los estudiantes de formación inicial docente?

2. Orígenes del paradigma socio crítico y sus principales seguidores

Algunas denominaciones para el paradigma socio crítico, orientadas en el contexto de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, han estado vinculadas a distintos términos como: crítico, emancipatorio, sociopolítico, reconstructivo, participativo, democrático, militante, orientado a la acción, comprometido socialmente, entre otros. Para este trabajo lo denominaremos paradigma socio crítico.

El paradigma socio crítico tiene su fundamento principal en la teoría crítica, originalmente se definió en oposición a la teoría tradicional. “Este paradigma representa el tipo de teorización “cientista” guiada por los ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de investigaciones libres de valoración” (Frankenberg, 2011, p. 68). Los autores de la teoría crítica comprenden que los objetos y sujetos observadores se constituyen socialmente, ya que deben ser analizados e interpretados dentro del contexto social y cultural en el que se encuentran insertos. Para Orozco (2016) este paradigma permite las transformaciones sociales fundamentadas en la crítica social con un aporte importante de la reflexión. Herrán, Hashimoto y Machado (2005) señalan que sus orígenes se remontan a la Alemania después de la segunda guerra mundial, a partir de la Escuela de Francfort. Desde entonces el movimiento crítico ha tenido numerosas vertientes: alemana, inglesa, estadounidense, australiana, latinoamericana y española.

Para Habermas (1981) es necesario que los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad. Pero para lograr estos cambios primero se debe comprender a la sociedad en su desarrollo histórico. Por esta razón, Habermas (1977) propugna que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes, llamados por él «técnico», «práctico» y «emancipatorio». El primero de éstos, el interés técnico, corresponde a aquel en que los seres humanos quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales. El saber resultante de este interés, es típicamente, un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas. No obstante, al decir que este tipo de saber depende de un interés técnico, no implica que la búsqueda de tal género de conocimiento esté siempre motivada por la preocupación tocante a la aplicación técnica del mismo, al contrario, la forma que asume dicho saber exige una actitud «desinteresada»; además se apresura a señalar cómo el interés técnico ha producido buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos, y que tal forma de conocimiento seguirá siendo necesaria para que la humanidad pueda gozar de las ventajas materiales de la producción. No es intención de Habermas, por tanto, denigrar el saber técnico, sino únicamente rechazar toda pretensión de que éste sea el único tipo de saber legítimo.

Al rechazar esta pretensión, Habermas aduce que el conocimiento del dominio simbólicamente estructurado de la «acción comunicativa» no es reducible a un saber científico. Para comprender a otros es preciso haber captado los significados sociales que son constitutivos de la realidad social. Acudiendo a la tradición hermenéutica, este autor afirma que los métodos del *verstehen* (comprensión) proporcionan un saber que sirve a un «interés práctico», al comprender y clarificar las condiciones para comunicaciones y diálogos significativos (Casanova y Lozano, 2004; Hernández, 2011). En este sentido, el «interés práctico» genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico.

Desde la última perspectiva el interés «práctico» hacia la comunicación sólo se persigue adecuadamente una vez identificadas y eliminadas las condiciones alienantes: Existe según Habermas un interés humano básico en la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Tal interés emancipador exige que se ultra pase cualquier preocupación estrecha con los significados subjetivos, a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que puede producir la comunicación y la acción social. De ese conocimiento objetivo quiere ocuparse esencialmente la ciencia social crítica (Carr y Kemmis, 1986). Este paradigma va más allá de la descripción e interpretación, sino que permite la transformación. En este sentido esta perspectiva busca ser parte de situaciones reales para crear condiciones en las que el individuo sea capaz de transformar la práctica para lograr la emancipación del ser humano (Fernández, 1995; Gil, León y Morales, 2017).

3. Principales características del paradigma socio crítico

La investigación socio crítica comienza de un concepto social y científico, pluralista e igualitaria que permite a los seres humanos ser cocreadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. En el mismo sentido, Ramírez (2009) señala que esta concepción se entiende y se desarrolla como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Conocimiento, acción y valores son parte del proceso cognitivo y viabilizan la pretensión de emancipación por el conocimiento, el cual es liberador y facilita la autorreflexión como

práctica liberadora del hombre.

De acuerdo con lo señalado por González (2003) en la investigación socio crítica se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base. Es decir, participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad (p. 133).

Para Alvarado y García (2008) este paradigma desarrolla una unidad dialéctica que entrelaza lo teórico y lo práctico. En este mismo sentido Rincón (2006) plantea que el paradigma crítico nace de la unión entre la teoría y la práctica, de esta forma ambas se complementan, ya que la primera de ellas permite la fundamentación, y la segunda, se basa en la experiencia, lo que reconoce una interacción constante. De esta forma los individuos mantienen un diálogo continuo, reflexionando individual y colectivamente para conocer la realidad de su contexto (Freire, 1980).

Por otra parte, Arnal (1992) señala que este paradigma es una ciencia social que no es solamente empírica o solamente interpretativa, sino que es parte de las contribuciones de la comunidad en un contexto específico, que promueve las transformaciones sociales considerando la participación de todo el colectivo. A esta definición Alvarado y García (2008) añaden que este paradigma se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter reflexivo, considera que el conocimiento se autoconstruye para y por las necesidades de los sujetos que pretenden una autonomía racional y liberadora. Por ello es necesaria una autorreflexión constante que permita tomar conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo y de esta forma situar a cada individuo en la acción necesaria para el cambio a través de la crítica. Desde esta perspectiva el conocimiento se desarrollará a través de un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la reflexión que nazca desde la teoría y la práctica.

Popkewitz (1988 citado en Alvarado y García, 2008) afirma que algunos de “los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento

hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable” (p. 190). A lo anterior, se suma la importancia de la teoría de la acción social, puesto que está impactada por una serie de cambios ocurridos en la modernidad contemporánea, que ha dado lugar a nuevos procesos de estructuración social con los cuales las formas de vida, de pensar y de hacer, presentan cambios que, a su vez, han influido sobre el pensamiento de occidente y las prácticas sociales de los diferentes actores sociales (Ramírez, 2009). Como sostienen Carr y Kemmis (1986), la teoría social crítica surge de la vida cotidiana y de los problemas que ella suscita. La perspectiva es la solución de los problemas que se presentan en esa cotidianidad. En consecuencia, es pertinente estudiar e interpretar la realidad, pero lo de mayor significación es transformar esa realidad social.

Ramírez (2009) señala que los principios sobre los que se sustenta el paradigma socio crítico son:

- a) Tiene como objetivo central el análisis de las transformaciones sociales.
- b) Busca dar respuesta a los problemas que se producen debido a las transformaciones sociales.
- c) Enfatiza en el conocimiento y comprensión de la realidad como praxis.
- d) Tiende a la unión de teoría y praxis. Esta convergencia es entendida como conocimiento, acción y valores.
- e) Procura la emancipación del saber.
- f) Se erige sobre la base de orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre.
- g) Sus objetos de estudio están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.

Para Angulo (2013) el paradigma socio crítico, sin duda es una concepción teórico filosófico. Sin embargo, no los clasifica en paralelo con el positivismo y el paradigma interpretativo, ya que considera al menos dos razones. La primera, tiene que ver con que la concepción positivista, como la interpretativa delimitan ámbitos metodológicos inconmensurables y propios, es decir, cada una de estas concepciones se expresan, respectivamente, a través de criterios de racionalidad de las representaciones propias. Frente a ellos la concepción crítica no posee dichos criterios propios, que por ejemplo, metodológicamente se encontraría en la concepción positivista y/o en la interpretativa. La segunda razón, en lo referente a la

racionalidad de la acción, la concepción crítica también ha de aceptar en principio las delimitaciones de la acción tecnológica o práctica, y también aquí, esta concepción radicaliza estos presupuestos ideologizándolos, haciendo que funcione abiertamente según la orientación determinada: la emancipación de los seres humanos.

4. Paradigma socio crítico en educación

Fernández (1995) señala que un elevado número de autores se refieren a tres formas de acercamiento a la realidad educativa, inspirados unos, en el positivismo lógico (estructura de la racionalidad científica), otros en la corriente interpretativa o simbólica (hermenéutico-fenomenológica) y, finalmente, la concepción socio crítica (política). Desde la visión del último enfoque se presenta una perspectiva global y dialéctica de la realidad educativa, una configuración democrática participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos, una posición revolucionaria y transformadora de la epistemología y su interrelación e interacción con la realidad comunitaria, espacio fundamental para activar y dinamizar la participación a través de las formas de trabajo social que la caracterizan y que se asumen como medio didáctico por excelencia: una educación comunitaria crítico reflexiva (Unzueta, 2011).

Freire (1980) basado en la teoría socio crítica deja de manifiesto que la educación debe situar a la teoría dentro de la práctica. Para este autor parece claro que el interés emancipador significa no sólo que se mezclan los papeles del diseñador e implementador del currículo para liberar la educación, sino que se resuelve la contradicción educador-educando al proponer que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Este último punto se basa en que es necesario que se respete el contexto y la cultura, considerando la sabiduría popular, ya que no se puede esperar resultados positivos en la labor educativa que no tome en cuenta la visión del mundo que tenga el pueblo.

Habermas (1981) por su parte realiza importantes aportes al considerar en esta visión crítica de la educación tres dimensiones básicas. La primera *dimensión técnica*, que hace referencia a las relaciones entre personas y naturaleza concentradas en un trabajo productivo y reproductivo. La segunda *dimensión social*, que comprende las interacciones entre sujetos centradas tanto en la cultura como en las normas sociales. Finalmente, la *dimensión de emancipación*, que se constituye en un interés natural primario del ser humano que lo impulsa

a liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e inter subjetiva. Para Young (1993) la teoría crítica trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes en forma evolutiva.

Herrán et al. (2005) señalan las premisas más importantes de esta concepción asociadas a la educación, dentro las cuales están:

- Es posible construir ciencia social no puramente empírica y no puramente interpretativa, si se reconoce que todo lo socialmente construido, como puede serlo la educación, está comprometido con opciones de valor.
- El objetivo de análisis socio crítico es desarrollar una lectura política de las relaciones entre escuela, educación, enseñanza y sociedad, y el modo en que los condicionantes económicos y políticos influyen en las concepciones de conocimiento, currículum y enseñanza.
- Entre estas relaciones se encuentran los intereses de clase, que tienden hacer que la educación sirva de propósitos reproductivos de desigualdades.
- La razón de ser de esta perspectiva es la transformación social, en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho entre razas, clases y sexos.
- Un medio puede ser la investigación orientada a un fin éticamente compensador de opresiones y condicionamientos.
- Para el crítico no tiene sentido ignorar la evidencia, salvo que se carezca de conciencia para apercibirse de ella.

Los mismos autores señalan que la estructura interna del paradigma socio crítico está compuesta por dos contenidos fundamentales:

- 1) Un núcleo interpretativo
- 2) Una expansión ideológica política

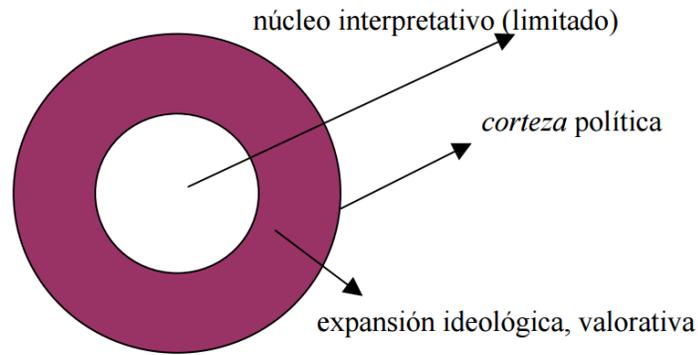


Figura 1. Estructura interna del paradigma socio crítico

Fuente: Herrán et al. (2005, p. 50)

Se puede apreciar que el núcleo interpretativo del paradigma socio crítico no es idéntico al paradigma interpretativo, porque sus significados están inmersos en percepciones ideológicas y valorativas de naturaleza social desde la educación.

Torres (2004) reconoce que este paradigma ha generado una teoría muy rica, pero difícil de realizar y frecuentemente alejada de las necesidades de los profesores, no siempre motivados por estos ideales. Posiblemente, las problemáticas concretas y las circunstancias sociales de los contextos determinen en gran medida su pertinencia, que puede fácilmente sincronizarse con metas educativas de carácter curricular. El compromiso educativo basado en el paradigma socio crítico no se reduce a la ineludible relación de convivencia con quienes se encuentran implicados en el contexto estudiado, sino a un compromiso político de reforma y concientización social, un interés de emancipación. Esta es la idea de fondo de este enfoque, de modo que, no conformándose con comprender e interpretar los contextos, tiene como finalidad última lograr la transformación social a través del currículum, mediante el diálogo democrático y el debate. En consonancia con lo anterior, el papel docente se ve ampliado, y su función ya no es, simplemente, interpretar una realidad, sino que se convierte en intelectual transformador, que ha de organizar, negociar e impulsar el currículum. Se exige que dicha negociación se dé entre los implicados, y se problematiza el qué, el para qué y el cómo del cambio, de tal manera que se produzca una participación igualitaria de sus miembros en la toma de decisiones políticas, sociales, económicas y culturales (Ferrada, 2001).

Escudero (1987, citado en Ricoy, 2006, p. 18) considera que los presupuestos más característicos del paradigma socio crítico vinculados a la educación son los siguientes:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.

De acuerdo con Sáez (1988) la tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva con el objeto de ir logrando la mejora de la situación existente. El fin de la teoría crítica de la educación, no es la contratación de las hipótesis con el fin de criticarlas o falsarlas para comprobar su grado de valoración científica, sino la emancipación humana personal y social. La teoría crítica de la educación no se tiene como objeto a sí misma para detectar su grado de cientificidad o para prescribir acciones orientadas hacia un fin sino que su objeto es supra-educativo: mejorar la sociedad humana.

5. Una mirada socio crítica al Prácticum en la Formación Inicial Docente

La formación práctica de los futuros profesionales de la educación es uno de los elementos clave de cualquier sistema formativo. Aun considerándose así, en el ámbito de la educación formal, no siempre se le ha dado el lugar que debiera ocupar en el currículo de formación. En más ocasiones de las deseadas, esa etapa era dejada en manos del azar y de la improvisación, sin ningún tipo de planificación por parte de sus gestores. En las últimas décadas, se ha tratado de organizar su ejecución dotándola de recursos humanos y materiales que posibilitaran hacer de ella un período verdaderamente profesionalizador pues, no en

vano, el período de prácticas, es considerado un momento clave de la vida formativa de cualquier profesional (Rodicio e Iglesias, 2010).

Vargas y Rondón (2012) manifiestan que desde el enfoque socio crítico en la formación del profesorado puede asumir una motivación intrínseca en su práctica cotidiana en el que es necesaria la reflexión y la evaluación consensuada de la comunidad educativa, siendo estos los responsables de construir los saberes pedagógicos contextualizados a la realidad histórica y social de su entorno. En este contexto las instituciones de educación superior deben apuntar a una formación del docente reflexivo que observa, analiza y se mueve en función de las necesidades de la comunidad educativa (CINDA, 2015).

En relación al último aspecto Habermas (1981) hace una descripción de las funciones de la universidad, dando una fundamentación general de la educación crítica, que puede aplicarse tanto a la formación de profesores como a cualquier otro campo de la educación. En este sentido señala que la universidad tiene cuatro funciones:

- La transmisión de técnicas;
- la socialización de los estudiantes en normas, valores y competencias apropiadas a la práctica de las profesiones elegidas;
- la transmisión, análisis crítico y desarrollo de la cultura; y
- la politización de los estudiantes.

Desde este punto de vista de Kemmis (1993) hace una reflexión en cuanto a que la formación universitaria de los profesores implica la primera de estas funciones, la transmisión del conocimiento y técnicas necesarias para enseñar (conocimiento de la pedagogía, contenidos curriculares, organización escolar, etc.). También señala que la segunda función, es la de desarrollo de valores educativos y de la norma de la prácticas profesional (por ejemplo, los valores y las normas, incluidos el respeto a los estudiantes, el compromiso con el mantenimiento y la mejora de la sociedad democrática, y ciertas normas profesionales, como tacto y discreción). Una gran parte de la formación profesional de los estudiantes se dedica a cumplir estas dos funciones. El conocimiento relevante de los valores y las técnicas deben ser acrecentados y mejorados mediante la práctica: en la formación inicial del profesor, a través de la práctica de la enseñanza y mediante la formación formal y no formal del profesor en activo, a todo lo largo de la carrera.

La tercera función, la de la transmisión, el análisis crítico y el desarrollo de la cultura, es tratada en la mayoría de los cursos de formación de profesores, aunque no siempre correctamente. Por lo general, los cursos de formación del profesorado constituyen en alguna medida la transmisión de la cultura (tanto dentro de la profesión, como en relación a la sociedad en general) por medio de estudios filosóficos, historia y teoría de la educación o pedagogía y currículo. Pocos cursos de formación hacen un buen análisis crítico de la cultura (tanto de la cultura en general como de la profesional). La cuarta función, la de la politización de los estudiantes, se trata poco en los cursos de formación del profesorado. Desde el punto de vista de Habermas, la educación universitaria también debería ser politizante, permitiendo a los estudiantes reconocer y comprender estos procesos, de forma que puedan emitir conscientemente juicios críticos sobre su papel en la sociedad y sobre las consecuencias políticas y morales que desprenden de su propia forma de cumplir los roles sociales que se despliegan ante ellos. Por lo tanto, y en relación con la tercera y cuarta función, la formación del profesorado debe ser crítica.

En nuestro país la realidad de la formación inicial ha mejorado sustancialmente desde la década de los noventa. Por ejemplo, hoy se dispone de un sistema de estándares nacionales y de acreditación que permite mantener un ojo vigilante sobre la calidad de los programas de formación y de un régimen de prácticas docentes progresivas que debiera asegurar un mejor nivel de aprendizaje del oficio docente (Ávalos, 2004). Al respecto los profesores en ejercicio realizan una positiva evaluación de la formación recibida, tanto en contenidos disciplinarios como en estrategias didácticas, pero sostienen una actitud muy crítica sobre la escasa incorporación de experiencias prácticas del sistema escolar durante la formación inicial (Díaz, Solar, Soto, Conejeros y Vergara, 2015). En este sentido Flores (1998) señala que se evidencia una separación entre la teoría y la práctica, y que esta ha sido objeto de revisión en diferentes campos del saber, incluida el área pedagógica.

Este distanciamiento tiene su justificación, entre otras razones, por las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. La crítica al respecto recae primordialmente en el docente, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la educación en la que se desempeña. En la realidad, las prácticas pedagógicas han sido antecedidas por teorías poca o nada contextualizada socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados procesos formativos (Lacueva, 1999). De acuerdo con Carr (1996) la teoría

orientada, entendida desde la racionalidad positivista, tiene repercusiones en el ámbito pedagógico orientado al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio cultural e histórico en el que participa como profesional (Vargas y Rondón, 2012).

Las contradicciones permanentes entre la teoría y la práctica en el campo pedagógico, se traduce en definir a los docentes como profesionales intelectuales, con competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él. De allí la teoría debe ser una construcción humana de carácter social, pública, holista, crítica y ecológica, donde se integren y potencien tanto la comprensión y transformación como la descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculado a la práctica pedagógica (Freire, 1994).

En el caso de la pedagogía en educación superior el docente debe ser capaz de interactuar la teoría con la práctica y comprender que el saber pedagógico también debe ser orientado a través de la experiencia y el contexto educativo en el que se encuentre. Los profesores, dada su formación de pedagogos, pueden fortalecer su función social como sujetos transformadores y críticos del proceso formativo (Egido y López, 2016; Vargas y Rondón, 2012).

Desde esta perspectiva es necesario advertir que la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo que involucra un giro conceptual y posiciones fundamentales sobre lo que se cimienta en la comprensión de la vida cotidiana. Para comprender la brecha que existe entre la teoría y práctica pedagógica es necesario entender, por una parte, la conceptualización y, por otra parte, la importancia de este proceso en la educación, en este caso, en la formación docente.

La formación del profesorado centrada en la práctica reflexiva, denominado modelo “crítico reflexivo” “indagativo” o “de investigación” (Cáceres et al., 2003), parte del supuesto que la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para auto-regular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos. González, Araneda, Hernández y Lorca (2005) manifiestan que todas las dificultades relacionadas con la práctica pueden generar un fuerte impacto en las concepciones pedagógicas, en la autoestima y la imagen profesional de los docentes noveles, lo que podría

llevarlos incluso a dejar la profesión docente, especialmente cuando se ha recibido una formación marcada por la teoría y alejada de la realidad práctica.

Los estudios realizados en Chile han puesto de manifiesto la gravitación de la experiencia práctica en la formación del futuro docente, no sólo ello, el conocimiento profesional que se demanda de un docente es eminentemente práctico, y por lo tanto, es en este espacio donde el estudiante habrá de manifestar, de construir y reconstruir su quehacer pedagógico (Hirnas, 2014). Otros autores como Correa (2011) y Lessard y Bourdoncle (1998) advierten que es evidente que el aporte de las experiencias docentes en terreno es fundamental para el proceso de formación de los estudiantes, sin embargo, son recurrentes las dificultades que se producen al vincular la teoría y la práctica y el hecho de movilizar los saberes formales del aula a situaciones reales del ejercicio profesional. Sin embargo, los estudiantes tienen una muy buena percepción de las prácticas, ya que sienten que están aprendiendo a ser docentes.

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente (Gálvez y Pardo, 2011). En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar (Sánchez, Díaz, Fuentes y Osorio, 2017). Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial (Ávalos, 2004; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2017).

Consiente del potencial transformador de la teoría crítica en los grupos sociales, para mejorar, en este caso las prácticas docentes desde su formación, no sólo es una idea de las autoras de este trabajo, sino que está implícito en el último enfoque declarado en la mayoría

de los currículos de las carreras de pedagogía en Chile, el que ya hemos revisado durante la narración de este artículo, enfoque crítico reflexivo. Desde este enfoque la práctica pedagógica no debe ser sólo considerada como “un proceso de prueba del proceso de formación”. Por el contrario, la práctica pedagógica correspondería a un proceso complejo en el que no basta con la transmisión de conocimientos, se trata de una actividad crucial en la formación inicial docente donde los futuros profesores definirán su rol profesional, por lo que debe ser una instancia de reflexión y análisis. El proceso de práctica profesional debiese contemplar el reconocimiento del futuro profesor como un sujeto socio histórico, “que posee marcos de referencia (*habitus*) que son estructurados y estructurantes, y que han sido formados como fruto de un proceso de aprendizaje por observación” (Labra, 2011, p. 43).

Schön (1983) sostiene que el docente como profesional reflexivo será capaz de analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que pone en marcha cuando se enfrente a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde su acción pedagógica, le permitirán ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de educación que requieren sus alumnos. En este sentido la praxis docente debe conducir a dos niveles reflexivos, uno que permite emitir juicios o apreciaciones cualitativas de las situaciones, denominado por Schön “reflexión desde la acción o desde la práctica”. Por otro lado, este autor también menciona la reflexión sobre o acerca de la práctica, la cual es definida como la tarea que debe ser emprendida por el profesional reflexivo para transformar aquellas teorías implícitas a explícitas a través de la reflexión sobre la práctica (Duarte, 2017; Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, 2005). Desde este punto de vista se espera que los programas basados en el paradigma crítico - reflexivo deberían promover tanto el análisis, de carácter más individual, de las acciones de los estudiantes practicantes –capacidad reflexiva– como la posibilidad de reflexionar en forma colectiva (Fuentealba y Galaz, 2008).

Finalmente, es preciso considerar que en el proceso de prácticas, el supervisor cumple con un rol importante que debe ser analizado para dar paso a la reflexión continua de quien enseña y de quien aprende. En este sentido Gaete (2003) reconoce tres modelos distintos para el desarrollo de la supervisión: tecnológico, clínico y crítico. En el caso de este trabajo queremos referirnos al último mencionado. El enfoque de supervisión crítica se caracteriza

por la indagación de grupos, que potencia la autonomía y la conciencia social, facilita la reflexión crítica acerca de la propia racionalidad subyacente a la práctica de aula y fomenta el compromiso y la responsabilidad ética. El autor propone cuatro momentos para la realización de la práctica crítica. El primero corresponde a un autodiagnóstico, los practicantes se preguntan por cómo es su práctica; un segundo momento donde analizan las concepciones implícitas expresadas en el quehacer en el aula. En tercera instancia, el futuro profesor se pregunta cómo cambiar y en último momento se analizan las razones, las creencias, las intenciones, los valores y las ideologías implícitas. Todos estos momentos apuntan a una supervisión reflexiva y colectiva.

De acuerdo con Sierra y Pérez (2007) este tipo de docente exige que pensemos seriamente en una formación inicial y permanente que dote de recursos intelectuales y herramientas teóricas capaces de facilitarles una tarea que ellos puedan dirigir de principio a fin. Del mismo modo, al reivindicar tan frecuentemente que los docentes sean profesionales reflexivos, a menudo se considera que, en el movimiento reflexivo, el objeto es la práctica, considerada principio y fin de la «reflexión». Se olvida que «la cosa», el objeto sobre el que se flexiona, ha de ser la mencionada articulación teoría práctica, y que ambas constituyen un binomio inseparable.

6. Consideraciones finales

La principal promesa del paradigma socio crítico está en la reflexión, emancipación del ser humano y la transformación de la sociedad, pero todas estas premisas no tendrán sustento si no se realizan acciones concretas, que vayan más allá del discurso de la liberación a través de la reflexión sobre la praxis. Considerando lo anterior se hace indispensable que la comunidad educativa, específicamente, el profesorado considere el contexto social en el que se desempeña profesionalmente para crear las mejores condiciones y transformar la práctica en base a la continua reflexión (Gil, León y Morales, 2017). Pero también los encargados de la educación superior, y concretamente los que toman las decisiones, deben apuntar a formar estudiantes más reflexivos, que observen y analicen las necesidades de la comunidad educativa (CINDA, 2015), para que de esta forma fortalezcan la función social como sujetos transformadores y críticos en función de su comunidad (Egido y López, 2016).

Unzueta (2011) nos invita a considerar una perspectiva democrática participativa del proceso compartido de elaboración de conocimiento y la integración con la realidad comunitaria, donde exista un espacio fundamental para activar y dinamizar a través de formas de trabajo social, es decir, una educación comunitaria crítico reflexiva. Desde este punto de vista es clave la integración del alumnado en la implementación del currículo basado en el derecho y la responsabilidad social que este tiene, y por qué no decirlo, a través de las propias experiencias que han tenido en su practicum. Los antecedentes teóricos revisados en este trabajo dejan de manifiesto las debilidades en este aspecto.

Estas debilidades pueden ser cruciales a la hora de ejercer profesionalmente, ya que la práctica permite una aproximación progresiva de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilita la construcción e internalización de su rol docente. González et al. (2005) son claros al señalar que la experiencia en la práctica genera un fuerte impacto en las concepciones pedagógicas, en la autoestima y en la imagen profesional de los docente nóveles, lo que podría llevarlo incluso a dejar la profesión docente, especialmente cuando se ha recibido una formación marcada por la teoría y alejada de la realidad práctica.

En este sentido Torres (2004) reconoce que el paradigma socio crítico es una teoría muy rica, pero difícil de realizar y frecuentemente alejada de las necesidades de los profesores que no siempre están motivados por estos ideales. Pero sería importante preguntarse ¿Le hemos entregado los espacios y oportunidades a los profesores o futuros docentes de participar activamente en los procesos curriculares? ¿Se ha consultado a los estudiantes cuáles son sus problemas en el momento de las prácticas progresivas o profesionales?, y si lo hicimos ¿Buscamos una solución?

Personalmente creemos que conocemos las problemáticas existentes, como las señaladas en el marco teórico de este artículo. Entendemos que existe una descontextualización entre la cátedra del docente y lo que realmente deben realizar los alumnos en los establecimientos; comprendemos además que las instituciones de educación superior no dan abasto para una planificada y rigurosa supervisión en los contextos escolares; y finalmente, es una realidad que los estudiantes de pedagogía que asisten a los distintos establecimientos, se ven enfrentados a profesores guías que no siempre cuentan con las competencias para un buen desarrollo de una clase en aula. No obstante, y a pesar de las

distintas dificultades que se presentan en este aspecto, es necesario realizar una reflexión para y con los estudiantes involucrados con el objetivo de participar en procesos de mejoramiento de las instituciones educativas responsables de la formación del profesorado.

En palabras de Habermas (1977) una de las consideraciones de la visión crítica está en la posibilidad que tiene el ser humano de liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e inter subjetiva. Desde esta visión el gran desafío de la comunidad educativa es el contemplar una estructuración curricular, donde exista una relación directa entre las materias y el prácticum, esto será un hecho significativo, si se involucra a los principales protagonistas del aprendizaje, o sea al estudiante.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187- 202.
- Angulo, F. (2013). *Breve introducción a la Epistemología de la educación*. Grupo de Investigación L.A.C.E. Didáctica y Organización Escolar, España.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile.
- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., Garcia, R., Bravo, G., Cañedo, C., y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

- Casanova, H., y Lozano, C. (2004). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona. España.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- CINDA (2015). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Santiago: Copygraph.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 50 (2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., Conejeros, M., y Vergara, J. (2015). Temas claves en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva docente y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569.
- Duarte, N. (2017). Teoría crítica y Educación. *Dialéctica: Revista de Investigación educativa*, 13(2), 35- 47.
- Egido, I., y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M1. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza*, 13, 241-259. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20489/consideraciones_sobre.pdf
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Flores, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza del derecho*, 9 (17), 67 -84. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf
- Freire, P. (1980). *Educación y acción cultural*. Madrid: Zero Zyx.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuentealba, R., & Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En J. Cornejo, & R. Fuentealba (Edits.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente:*

- ¿Qué las hace eficaces?* (Primera ed., págs. 141-148). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Gaete, M. (2003). *Evaluación de las prácticas profesionales: El desafío de evaluar procesos. Congreso Internacional de la Función Docente*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Gálvez, S., y Pardo, A. (2011). Las Experiencias Laborales: Sello distintivo de la formación inicial docente de la Facultad de Educación U. A. Hurtado. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_37/pdf/articulo37.pdf
- Gil, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125- 135.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J., y Lorca, J. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- Habermas, J. (1977). *Theory and Practice*, traducción de John Veiertel, Heinemann, Londres.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Herrán, A., Hashimoto, E., y Machado (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- Hernández, M. (2011). Apuntes en torno al Verstehen Hermenéutico-Ontológico, a partir de las aportaciones de Dilthey, Heidegger y Gadamer. *Revista Tales*, 4, 45-56.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2013). *Investigación sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Santiago de Chile.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 127-143. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art08.pdf>
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la escuela*, 19, 15- 38. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/19/R19_2.pdf

- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., & Fuentealba, R. (2005). La investigación - acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (2), 137-143.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Lacueva, A. (1999). La investigación en la escuela necesita otra escuela. *Investigación en la escuela*, 38, 5-13.
- Latorre, M. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Lessard, C., y Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et focalisation des savoirs pratiques: utilité et limites. En D. Raymond e Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. (11-33). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para Formación de docentes. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 19 (5), 5-17.
- Ramírez, E. (2009). La investigación educativa. *Comunicación cultura y política*, 1 (1), 11 - 14.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodicio, M., e Iglesias, M. (2010). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf

- Sáez, J. (1988). El debate teoría praxis en ciencias de la educación y su repercusión en pedagogía social. *Revista Pedagogía Social*, 3, 9-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576916>
- Sánchez, G., Díaz, S., Fuentes, A., y Osorio, J. (2017). Representaciones sobre el ejercicio de la docencia en contextos de vulnerabilidad de profesores de ciencias sociales en práctica. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 33, 64-82.
- Serrano Rodríguez, R., y Pontes Pedrajas, A. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18.
- Sierra, B., y Pérez, M. (2007). La comprensión de la relación teórico-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_25.pdf
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Torres, R. (2004), “Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”, *Revista Colombiana de Educación*, 47, 31-52.
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Integra Educativa*, 4 (2), 105- 144. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Vargas, A., y Rondón, L. (2012). El enfoque socio crítico en la formación docente en la UPEL-IPB. *Revista Educare*, 16 (2), 176-190. Recuperado de <http://es.slideshare.net/aliriotua/el-enfoque-socio-crtico-en-la-formacin-docente>
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43
- Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, V1(1),1-23. Recuperado de <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/viewFile/15/42>

