



LA INICIACIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL FUTURO DOCENTE

Espacio de articulación entre la teoría y la observación reflexiva-investigativa

THE INITIATION TO THE PROFESSIONAL PRACTICE OF THE FUTURE TEACHER
Articulation space between theory and reflective-investigative observation

FLORBELA ANTUNES RODRIGUES ¹, MARIA EDUARDA ROQUE FERREIRA ²

¹ Instituto Politécnico da Guarda - CI&DEI, Portugal

² Instituto Politécnico da Guarda - CI&DEI, Portugal

KEYWORDS

*Initiation to professional practice
pedagogical practice
teacher training
Investigation action
Observation*

ABSTRACT

Articulating theory and critical-reflective observation of pedagogical practice, seeking to bring students closer to the research-action methodology, constitutes a central axis of the training of future teachers and the subject of Initiation to Professional Practice (IPP) assumes that dimension. This study aims to identify it in IPP reports. The analysis data is from 2017-2021 and contemplates the observation of the non-formal context in primary education. Discursive textual analysis was the methodology used to analyze the selected reports. The results indicate problems in the appropriation of reflexive questioning and the construction of argumentation.

PALABRAS CLAVE

*Iniciación a la práctica profesional
Práctica pedagógica
Formación de docentes
Investigación-acción
Observación*

RESUMEN

Articular teoría y observación reflexiva-crítica de la práctica pedagógica, buscando acercar los estudiantes a la metodología de investigación acción, constituye un eje central de la formación de los futuros docentes y la asignatura de Iniciación a la Práctica Profesional (IPP) asume esa dimensión. Este estudio tiene por objetivo identificarla en los informes de IPP. Los datos de análisis son de 2017-2021 y contemplan la observación del contexto no formal en la educación primaria. El análisis textual discursivo fue la metodología utilizada para analizar los informes seleccionados. Los resultados indican problemas en la apropiación del cuestionamiento reflexivo y la construcción de argumentación.

Recibido: 10/ 06 / 2022

Aceptado: 20/ 08 / 2022

1. Introducción

La sociedad en que vivimos está sometida a constantes cambios, por lo que necesita docentes capaces de afrontarlos (UNESCO, 2021; Rodrigues & Ravasco, 2021; Sihler.; Cordeiro & Bessa, 2019; De Ketele, 2018; Diane & Cogling, 2017; Bourn, 2016; PROVED, 2016; UNESCO, 2015; Freire, 2011), ejercitando un papel fundamental de agente de mudanza para las nuevas generaciones. La formación de esos docentes, es de este modo, considerada primordial. Formar profesores de excelencia va a permitir tener en la sociedad, ciudadanos también ellos de excelencia. Invertir en educación es esencial tanto para el crecimiento personal como para el desarrollo económico (Anderson, 2004). La Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030 (UNESCO, 2016, p.7) reconoce “el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos”. Se pretende mejorar y cambiar a gran escala las vidas de las personas a través de la educación.

“Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes” (UNESCO, 2021, s/p). La sociedad no puede dejar la educación en un segundo plano, tiene que ser un ámbito prioritario y privilegiado. Es un elemento clave para pensar en el progreso, es un sistema que genera la población, es el principal mecanismo de reducción de desigualdades y generador de oportunidades. La formación del profesorado debe ser una etapa a la que se dedique mucha atención y preocupación para que el futuro educativo y el futuro de la humanidad sea cada vez mejor (OECD, 2009; UNESCO, 2003; Boudersa, 2016). Las instituciones formadoras de docentes tienen este rol crucial y por eso siempre tendrán presente este reto.

La formación del profesorado tiene esta relevancia decisiva, por eso ésta debe ser una prioridad. Se confirma, en los últimos años, esta preocupación en mejorar y “reforzar la preparación de los futuros maestros” (Martín-Sánchez, 2016, p.7). Para enseñar, el docente necesita tanto de conocimientos teóricos como de experiencias prácticas, añadiendo también cualidades personales (Darling-Hammond, 2006; Robinson, 2006; Tatto, 2015). La fase, en la formación, que permite averiguarlo es la práctica profesional. Ésta constituye una etapa de formación estructurante en la formación de futuros maestros, tiene como objetivo desarrollar competencias didácticas y pedagógicas en contexto de trabajo, envolviendo una tríade interrelacionada: estudiante en prácticas, profesor cooperante y supervisor de la institución de formación. Su posición es crucial en la estructura curricular, ya que proporciona la relación entre las asignaturas del grado, el vínculo entre la teoría y la realidad de los contextos y procesos educativos institucionales, permitiendo el proceso de reflexión de las prácticas pedagógicas. En este enfoque, el supervisor de la institución universitaria es el mediador de esta dimensión formativa.

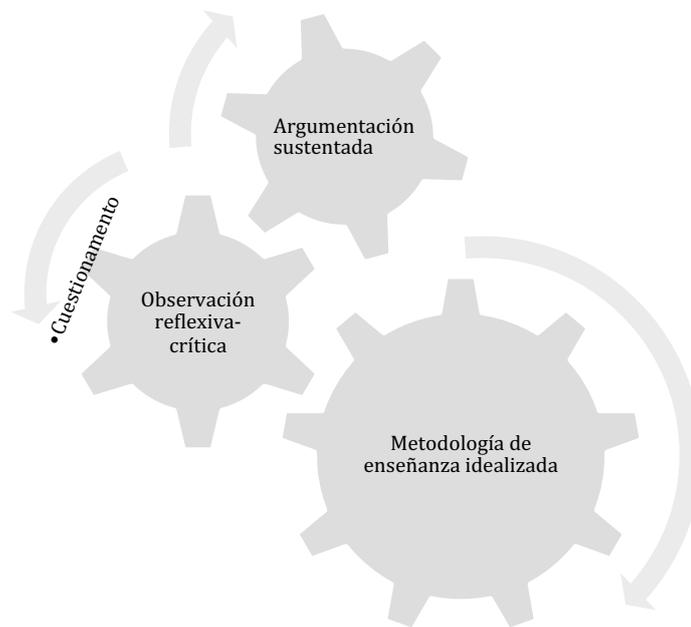
La asignatura de iniciación a la práctica profesional le da la oportunidad al estudiante de desarrollar el primer contacto con las escuelas, ejercitar la reflexión crítica sobre la observación de las prácticas de enseñanza efectuadas en contextos formales y no-formales institucionales de la educación infantil y educación primaria, constituyendo, también, la posibilidad del alumno (re)afirmar su opción por la futura profesión – ser profesor. Esta asignatura, en esta institución portuguesa de enseñanza superior, tiene como objetivos: integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje profesional de forma progresiva y orientada; conocer el potencial educativo de los contextos educativos en espacios no formales; analizar estrategias de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación no formal; reflexionar sobre estrategias/actividades de enseñanza en el contexto de la educación formal; desarrollar habilidades en términos de observación y reflexión; promover la adquisición de hábitos de investigación desde una perspectiva teórico-práctica; estimular el inicio de trabajos de investigación enmarcados en la articulación de aprendizajes, currículo, entre diferentes contextos educativos (formal, no formal e informal).

El informe es el instrumento de evaluación en el que, a través de la observación de las prácticas docentes, se estimulan a los estudiantes a reflexionar e investigar el contexto real, observado y lo proyectado como ideal, sea dentro o fuera del aula. En este proceso, el estudiante construye conocimiento en el marco conceptual de la autonomía autorregulada. La iniciación a la práctica profesional obliga a los profesores de esta asignatura a encontrar estrategias didácticas que estimulen la observación reflexiva en la complejidad de la acción y promuevan la investigación-reflexiva sobre esas prácticas pedagógicas observadas.

Las prácticas están diseñadas para ofrecer al estudiante en prácticas la oportunidad de reutilizar los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria y desarrollar sus habilidades a través de la inmersión en un entorno laboral real. El aprendiz observa e integra las prácticas proporcionadas por su profesor cooperante; en cuanto a los fundamentos teóricos estudiados en la universidad, sirven para alimentar su reflexión sobre su propia práctica (Nadler, 2018; Keogh, Dole & Hudson, 2006).

La observación es un momento primordial en la formación pedagógica (figura 1). El estudiante aprende en el momento dedicado a la observación, está prestando atención a un maestro que es un modelo. Para sacar mejor provecho de este período, debe no solamente observar sino reflexionar sobre lo que observa. Observar prácticas no significa solo mirar, debe incluir un análisis de la actividad. Además, las prácticas no consisten en una sencilla aplicación de teorías, los docentes reflexionan, verbalizan sobre sus prácticas de clase, formalizan las ideas, creencias, conocimientos, valores, afirmaciones, opiniones, que son la base de sus acciones.

Figura 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje observado con intencionalidad educativa



Fuente: propia

El estudiante inicia con una observación pura y a medida que progresa, enriquece esta etapa. La observación reflexiva debe aparecer, pues es imprescindible, el estudiante observa, ahora con filtros, que le permiten construir un saber más completo, más rico y más coherente. El construye, a partir de sensaciones, un informe, dominando las técnicas de descripción, de análisis y de interpretación de hechos y de situaciones educativas (Mialaret, 2004). La observación deberá crear la necesidad de investigar sobre cómo mejorar/innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje observado. Esta actitud didáctica está basada en el cuestionamiento crítico-reflexivo de metodologías de enseñanza que permita adaptar/(re)construir/innovar la enseñanza en proceso de desarrollo. Significa ser capaz de (re)construir metodologías de enseñanza a través de la investigación.

El estudiante en prácticas además de reflexionar debe también investigar. Solo con estas dos componentes podremos considerar que su postura intenta ser completa. Es preponderante que la investigación esté presente en el cotidiano del docente porque le ayuda a resolver los problemas didácticos que surgen durante las prácticas de enseñanza. A lo largo del día, el docente puede confrontarse con una serie de momentos inseguros, con dudas y para prepararse para superar estos obstáculos, él es obligado a cuestionarse, reflexionar, analizar, comparar, investigar, planificar, descubrir soluciones, encontrar estrategias para mejorar sus prácticas educacionales, así como la comprensión de esas prácticas y las situaciones en que sucedieron (Stringer & Aragón, 2020; Diane & Cogling, 2017; Menter, Eliot, Hulme, & Lewin, 2011; Mills, 2011; Anderson *et al.*, 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009). A partir de ese momento, se puede afirmar que la investigación está presente en un contexto de aula. Y, teniendo en cuenta todas sus características, se puede afirmar la investigación acción es esencial en contexto educativo porque implica a que los agentes en el proceso intenten siempre lograr lo mejor. Los procesos investigativos y de reflexión crítica acerca de la práctica (acción observada) son fundamentales para el perfeccionamiento de la calidad educativa, más que un proceso de adquisición de conocimientos didácticos, es un cambio en diversos niveles. “El docente está obligado a tener las cualidades y habilidades de adaptación en su entorno académico, se hace necesario el proceso de fortalecimiento continuo en las prácticas pedagógicas y cualidades personales, que contribuyan en la mejora del proceso educativo” (Cruz, 2020, p.74). Subyacente al proceso de enseñanza, aparece un conjunto de opciones metodológicas, específicamente estrategias y recursos didácticos, por parte del docente (Ferreira, *et al.*, 2019). La posición reflexiva sobre cómo enseñar, examinando todas las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, es quizás el camino a seguir (Ferreira & Pitarma, 2021). La investigación, la reflexión permiten hacer cambios pedagógicos y obliga a nuevas prácticas, implica el surgimiento de la innovación, nuevos comportamientos, nuevas actuaciones, con el objetivo de mejorar la calidad y promover la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de actuar cambia el rol del docente, él es un profesional que reflexiona, es un interviniente activo en su propia acción, interacciona con su entorno, adapta sus prácticas para que sean más pertinentes, oportunas y adecuadas a las situaciones educativas que pretende. La profesión docente es un proceso integral del desarrollo del docente, pero será siempre inacabado por las constantes transformaciones y cambios, por eso la investigación

y la reflexión deben ser constante para enriquecerse y poder contribuir de la mejor forma en la transformación de la sociedad (Egmooseh; Hauggaard-Nielsen & Gaarsmand 2022; Stanišić & Maksić, 2014). Esta actuación sale del contexto educativo y se transpone también para la sociedad y así podrá promover un cambio social. Esta visión holística puede parecer un poco utópica, pero es con la articulación de la investigación en la educación y en el valor de sus intervenciones que se conseguirá formar ciudadanos bien preparados y juntos podrán construir una sociedad mejor (Sharma, 2020).

Partiendo del entendimiento de que existe un continuum entre el aprendizaje desarrollado en el aula y en un ambiente no formal y que las opciones pedagógico-didácticas condicionan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, este estudio busca aportar nuevas miradas a la discusión de una asignatura de IPP en la (esperada) mediación entre la observación de las prácticas docentes, el cuestionamiento y la investigación de metodologías docentes más efectivas y/o innovadoras.

2. Objetivo del estudio

Este estudio tiene por objetivo identificar, en los reportes de la asignatura de iniciación a la práctica profesional, del 3º año del grado de educación básica de una institución universitaria portuguesa, el cuestionamiento reflexivo y la construcción de argumentos razonados sustentados en la investigación sobre metodologías de enseñanza observadas en las prácticas docentes de maestros de educación primaria.

3. Metodología

Cuestionar y argumentar son acciones mediadas por el lenguaje escrito, en las que la observación de la praxis pedagógica desencadenó el cuestionamiento reflexivo, planteando la necesidad de nuevos/otros entendimientos (re)construidos a través de la investigación. Dado que los datos de este estudio son los informes de la asignatura de iniciación a la práctica profesional, el análisis textual discursivo (Moraes & Galiuzzi, 2016) fue la metodología utilizada para el análisis de los informes seleccionados. Así que, intentamos identificar, el cuestionamiento reflexivo y la construcción de argumentación fundamentada basados en las observaciones de prácticas de enseñanza realizadas.

En este estudio, existieron las siguientes etapas: selección del período analizado (fueron seleccionados los informes entre 2016-2020, por haber dos años antes y dos años después de la pandemia Covid-19) para que los resultados sean actuales. Se analizaron todas las “introducciones” de los informes relacionados con la “educación primaria” y se seleccionaron los informes que mencionaron la educación formal como el contexto educativo observado, por favorecer la diversidad de metodologías (Oliveira & Gastal, 2009) y por el potencial educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la articulación con el aula (Kisiel, 2013; UNESCO, 2006; Ainsworth & Eaton, 2010).

Así, examinamos un total de 20 informes, y consideramos como categorías de análisis: metodología de enseñanza observada; metodología de enseñanza idealizada. Se atendió al discurso explícito sobre la metodología observada/idealizada, pero también al discurso implícito sobre su intención.

En esta asignatura, en el período previo al COVID-19, los estudiantes realizan 28 días de observación en diferentes contextos de la educación institucional. En el período COVID-19, a causa del confinamiento, la observación del contexto de la educación formal, en la educación primaria, fue solo de 3 días en el aula y el resto en la enseñanza en línea “Estudio de Casa” transmitido por la cadena de televisión estatal. Los informes seleccionados se componen de varias partes, en las que se describe la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la metodología didáctica observada en cada actividad. Para cada observación realizada, siempre hay una reflexión global basada en la metodología de enseñanza observada.

4. Resultados

Esta sección presenta los resultados del análisis de los informes seleccionados con base en las siguientes categorías: (I) metodología de enseñanza observada; (II) metodología didáctica idealizada.

Todos los informes de la asignatura de iniciación a la práctica profesional se identifican con el mismo título “informe de la asignatura de iniciación a la práctica profesional” con la identificación del nombre del alumno, el profesor de la asignatura y el año académico. En este análisis, los informes se identifican con letras mayúsculas del alfabeto.

(I) Metodología de enseñanza observada

En cuanto a la metodología de enseñanza observada, en el contexto no formal, solo se describen 2 actividades. Estas actividades son del área de ciencias naturales (informe A e informe B): la actividad - “Centario del Eclipse Solar” - los alumnos salen del aula y se desplazan hasta la escuela secundaria, de la misma ciudad que la escuela primaria que estos estudiantes frecuentan, para asistir a “una presentación teórica y práctica sobre el eclipse solar desarrollada por los estudiantes de una escuela secundaria” y un grupo de alumnos de educación primaria cantaron la canción “eclipse solar” cuya letra de la canción fue escrita por los alumnos; la actividad “Sonidos de la naturaleza”, los alumnos salen del salón y en el espacio exterior de la escuela “en silencio, escuchan y memorizan

los sonidos captados". En el aula, la profesora solicita, por ejemplo, que quien escuchó la rana reproduzca ese sonido, la alumna afirma que así se exploraron las características del sonido (timbre, intensidad, duración).

En la descripción de las actividades observadas se menciona: (i) cómo se anuncia el tema/contenido a abordar. Dicen ser a través del diálogo; (ii) el método de enseñanza, que afirman ser una metodología activa (Bravo-Cobena & Viguera-Moreno, 2021; Molina-Torres & Ortiz-Urbano, 2020), pero la descripción que hacen no es una metodología activa, sino demostrativa (Basheer *et al.*, 2017; Ramadhan & Surya, 2017); (iii) los recursos utilizados, pero nunca se analiza su potencialidad y pertinencia a ese contexto, (iv) el clima pedagógico, señalando que mencionan siempre que los alumnos estaban muy comprometidos en participar y atentos. La evaluación de los aprendizajes nunca se describe. Por lo tanto, parece que estos alumnos no la consideran como parte integrante de la metodología de enseñanza.

Se constata que las reflexiones se dirigen preferentemente al área de contenidos de "lengua portuguesa" y "matemáticas", con énfasis en el espacio pedagógico, "materiales como soportes de aprendizaje". Sin embargo, se nota que las búsquedas se llevan a cabo sin un cuestionamiento reflexivo subyacente. Se puede observar que citan mucho, preferiblemente, libros publicados hace más de cinco años.

En cuanto a las observaciones en el período de confinamiento por COVID-19, se constata que expresan que las observaciones del "Estudio de casa" fueron enriquecedoras, pero el argumento no es crítico-reflexivo, pues encontramos argumentos como, "porque, verificamos varias estrategias que podremos implementar en el futuro", sin la pregunta de fondo "¿cómo hacerlo factible si es con otro enfoque?". Es general, en todos los informes "la manifestación de que no es posible sustituir el aula". En tres informes se hace referencia a "hacer factible el learning by doing (aprender haciendo)", pero sin referir "¿Cómo hacerlo?".

(II) Metodología de enseñanza idealizada

A pesar de haber afirmaciones en la "introducción" relacionados con la relevancia de la búsqueda investigativa en el proceso educativo, posteriormente esto no se refleja en las reflexiones elaboradas a las observaciones realizadas. Se constata que la observación no desencadenó el deseo de investigar sobre cómo mejorar/innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje observado. Las observaciones realizadas no desencadenaron el cuestionamiento (re) constructivo. Se ejemplifican algunos enunciados que parecen no tener consecuencias, pues no completan lo que consideran ser la estrategia didáctica, quizá más efectiva (cuál sería el proceso de enseñanza que desarrollarían y por qué, es decir, no presentan el razonamiento reflexivo, basado en la investigación, para una práctica diferente en clase): "construir estrategias que dirijan a los alumnos a la construcción de su propio conocimiento"; "es crucial que el docente proporcione situaciones en las que los estudiantes expliquen el razonamiento - procesos mentales subyacentes - (qué hicieron, cómo y por qué)"; "le toca al docente seleccionar, adaptar y priorizar estrategias y métodos que viabilicen el aprendizaje activo"; "el docente tiene un rol no sólo como evaluador, sino también como investigador".

En el período de pandemia, en la fase de confinamiento, la verificación de los hechos general es similar al del informe C: "como vivimos en pandemia, todo se ha vuelto más difícil". Refiriéndose que "fue enriquecedor, también aprendimos a manejar la información, a organizarla y a enseñarla de modo didáctico, yo tengo la opinión que, como futuro docente, debemos pasar por varios contextos y varias experiencias", sin embargo, se vuelve a constatar que no existe un argumento sostenido, es decir, se hace evidente la dificultad de interconectar las observaciones de manera argumentativa-reflexiva.

5. Discusión

Los datos recogidos en este estudio sobre el contexto no formal indican que estos estudiantes trazan en la "introducción" de sus informes una mera descripción de los contextos de aprendizaje (formal, no formal e informal), sin todavía que se refleje en el informe los cuestionamientos reflexivos sobre las metodologías de enseñanza observadas. En las dos actividades observadas en el contexto no formal, se omite la perspectiva de articular el aula con el espacio no formal. En los 20 informes bajo análisis, excluyendo los dos que describen la observación del contexto no formal, ninguno identifica los contextos no formales incluyéndolos como metodología de enseñanza idealizada. En este sentido, parece que la comprensión de las potencialidades del contexto no formal en el aprendizaje (Dumitru Tabacaru, 2019; Kapur, 2019; Mahruf, Shohel & Howes, 2018; Botella Nicolás, Hurtado Soler & Ramos Ahijado, 2018; Ros Sala *et al.*, 2018; Sangster & Green, 2012; Comissão Europeia, 2001) no está consolidada en estos estudiantes. Incluso los dos estudiantes que describen la metodología de enseñanza, utilizando este contexto, no presentan argumentos sobre los principios pedagógicos de la enseñanza dirigida a la transmisión unidireccional del conocimiento, corroborando la investigación de Harres *et al.* (2013) que la enseñanza es predominantemente transmisiva.

Se pretende que las observaciones sirvan no solamente para describir las experiencias observadas sino también que se haga una (re)construcción del conocimiento para que se promueva una mejora en la acción/práctica educativa. El enfoque de las decisiones de análisis debe basarse en los conocimientos teóricos que sustentan las diferentes áreas de formación dentro de la profesión docente y deben extrapolar lo cotidiano para convertirse en futuras innovaciones que mejoren las prácticas docentes a medio/largo plazo. Sin embargo, estos estudiantes,

en sus informes, revelan que los fundamentos teóricos estudiados no sirvieron para alimentar su reflexión sobre las prácticas observadas. No presentan sus posiciones teórico-epistemológicas sobre el conocimiento y el aprendizaje. Por ejemplo, no hay coherencia con los presupuestos de la metodología activa, a la que se refieren, haciendo incoherente la descripción de esta metodología.

Como menciona Alves (2020), en la formación de docentes, principiantes o experimentados, se requiere una reflexión teórica sobre las actividades desarrolladas, con el objetivo de comprender los procesos de aprendizaje resultantes de esta actividad docente. Se espera que, como se menciona (Keogh, Dole & Hudson, 2006) el aprendiz observe e integre las prácticas propocionadas por su docente colaborador; a la luz de los fundamentos teóricos estudiados en la universidad, sirviendo para alimentar su reflexión sobre su propia práctica.

El Informe de los estudiantes en prácticas debe asumirse como el producto de una evaluación de todo el proceso formativo, orientado hacia las competencias definidas, con carácter reflexivo, contextualizado, proyectivo y fundamentado. Debe construirse en torno a la capacidad de reflexionar sobre el impacto del aprendizaje en su desarrollo personal y profesional. Debe centrarse en la reflexión sobre el trabajo desarrollado, con una dimensión crítica que refleje la capacidad de apreciar las consecuencias. Debe enfocarse en el contexto en que se desarrolló el proceso de enseñanzaaprendizaje, reflejando la realidad vivida por el estudiante – con los alumnos, con la clase, en la escuela y en las áreas de enseñanza. Deben proyectar ideas, hacer sugerencias, proponer perfeccionamientos, diseñar modelos que se abran al futuro del estudiante como docente.

Todavía, se nota una debilidad en cuanto al análisis de las observaciones de los estudiantes, no hacen una retrospectiva de la acción para investigar, solo describen algunas intervenciones sin esta mirada crítica para cambiar la próxima actuación. En la iniciación a la práctica profesional, la investigación acción ofrece ventajas que no pueden pasarse por alto, desencadena una dinámica participativa e innovadora, es una fuente de enriquecimiento y desarrollo profesional; ayuda a plantear y sobre todo a resolver colectivamente, aunque sea parcialmente, problemas educativos complejos que conciernen a la pedagogía de las prácticas educativas. De esta forma, se puede afirmar que la investigación es fundamental, implica rigor metodológico y teórico (Ghouati, 2019). La investigación acción, se utiliza en el campo de la educación y es eficiente para promover cambios (Blaxter, Hughes & Tight, 2001), una vez que después de identificado el problema, se desea estudiarlo para contribuir a las mejoras del proceso educativo (Bell, 2005). Según Rosa y Landim, (2014) la acción reflexiva es un componente importante en la construcción del conocimiento pedagógico, pues según Schön (2000) prepara para encontrar soluciones. Los estudiantes necesitan involucrarse más en la iniciación a la práctica profesional para poder pensar en acciones, tomar decisiones que les permitan encontrar soluciones, planificar su acción futura (Alarcão, 2013) y poder actuar de forma autónoma. Se considera que el cuestionamiento reflexivo y la construcción de argumentaciones, buscando acercar a los estudiantes a la metodología de investigación-acción, constituyen dimensiones con repercusiones en la construcción del perfil profesional, planteando constantes desafíos a los profesores supervisores de las instituciones universitarias para la mediación de esta construcción y la resignificación, siendo que la formación de los futuros docentes es siempre un proceso inconcluso.

6. Conclusiones

El análisis de los informes indica que la asignatura de IPP no está desencadenando el proceso dialéctico de cuestionamiento con el objetivo de perspectiva de metodologías de enseñanza de articulación entre las clases y los espacios de aprendizaje no formal.

Los resultados indican que estos estudiantes todavía necesitan ser reflexivos, críticos e investigadores de la acción observada. Estar insatisfecho con las estrategias metodológicas observadas, incluso considerándolas potencialmente efectivas. Sin embargo, la (re)construcción de la praxis, además del sustento teórico, aportado por las asignaturas curriculares del grado universitario, conocimiento que está siempre inacabado e incompleto, requiere que los estudiantes sepan cuestionar las metodologías de los procesos educativos y sean conscientes de cómo esa dimensión formativa irá afectar su desarrollo profesional y, por tanto, los aprendizajes de los niños. Es natural la dificultad en fundamentar el argumento y las propuestas de estrategia didáctica presentadas, pues la experiencia en investigación sobre prácticas de enseñanza es todavía insipiente. Por un lado, es natural que estos estudiantes miren los contextos educativos donde se produjeron las observaciones como modelos de abordaje, ya que están observando clases de profesores titulares y, por otro lado, es su primera experiencia de observación de la praxis. Para los profesores de la asignatura de IPP, los resultados, de este estudio muestran que la formación de los futuros docentes es siempre un proceso inconcluso y la investigación en didáctica el camino para una nueva mirada y (re)construcción de la praxis pedagógica que pretende estar preparada para responder a los incesantes desafíos del proceso de enseñanzaaprendizaje en consonancia con las cuestiones socioambientales.

¿Se puede cuestionar si la preparación más teórica durante el grado permite o no permite que se desarrolle la capacidad de reflexionar de los estudiantes en la iniciación a la práctica profesional? ¿Qué tipo de desarrollo profesional está teniendo lugar entre los docentes en formación para poner en práctica estos cambios? ¿Qué elementos construyen estas prácticas, estos desarrollos profesionales y cuáles son las evoluciones de estos elementos durante las prácticas?

En la realidad, la formación docente debe preparar a los futuros docentes para asumir una actitud reflexiva en relación a los procesos de la enseñanza y las condiciones sociales que influyen en ella. Por lo tanto, la formación docente debe estar integrada con el ambiente escolar y la sociedad, apuntando a un aspecto global, donde la teoría se integre con la práctica dentro y fuera del aula.

Esta investigación tiene sus limitaciones ya que los estudiantes pueden no querer informar de todo por cuestiones de confidencialidad/anonimato, pues el informe es la herramienta de evaluación en esta asignatura. Podrían también realizarse entrevistas con los estudiantes para comparar los datos y enriquecer los resultados obtenidos.

A modo de conclusión, podemos afirmar que aprender una profesión tan exigente como la de docente es un desafío muy grande ya que las dimensiones y misiones de la función son variadas. A falta de una formación que merezca ser más larga y más profesional, los tutores y formadores dan la mínima formación, teniendo algunos, a veces, la impresión de limitar el daño. Es posible hacerlo mejor, basta enseñar en lugar de educar, llevar a los estudiantes a identificar procedimientos efectivos haciéndolos reflexionar sobre la práctica y, finalmente, enseñarles a movilizar sus conocimientos en situaciones de reinversión (Abbott & Winterburn, 2022; Saujat & Serres, 2015). El hecho que se asuma como el eje central de la formación de los futuros docentes y permita la articulación de dimensiones: teoría y observación reflexiva-investigadora de la práctica pedagógica, buscando acercar a estos estudiantes a la metodología de investigación-acción, implica que ésta deba promover la transferencia o reinversión del aprendizaje.

En conclusión, este tipo de estudios sobre la iniciación a la práctica profesional, que busca reflexionar e indagar sobre el papel de la observación de la praxis como espacio de articulación entre la teoría y la observación reflexivo-investigadora, es un abordaje relevante sobre los problemas en el proceso de formación de los futuros docentes.

7. Agradecimientos

Este trabajo está financiado con Fondos Nacionales a través de la FCT – Fundación para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el marco del proyecto Ref^a UIDB / 05507/2020. También queremos agradecer al Centro de Estudios en Educación e Innovación (CI&DEI) y al Politécnico de Guarda por su apoyo.

Referencias

- Abbott, C. & Winterburn, K. (2022). Action learning facilitation: practitioner insights. *Action Learning: Research and Practice*. DOI: 10.1080/14767333.2022.2082814
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alves, F. R. V. (2020). A Didática Profissional (DP): implicações para a formação do professor e o ensino de disciplinas específicas no Brasil. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 15, 4, 1ñ22.
- Ainsworth, H. L. & Eaton, S. E. (2010). *Formal, non-formal and informal learning in the sciences*. Calgary: Onate Press.
- Anderson, G., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Anderson, L.W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137629_fre
- Basheer, A., Hugaret, M., Kortam, N., & Hofstein, A. (2017). The Effectiveness of Teachers' Use of Demonstrations for Enhancing Students' Understanding of and Attitudes to Learning the Oxidation-Reduction Concept. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 13(3):555-570. DOI 10.12973/
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. (Roc Filella Escolá, trad.). Gedisa.
- Blaxter, L; Hughes, C. & Tight, M. (2001). *How to Research*. Open University Press.
- Botella Nocolás, A.M; Hurtado Soler, A. & Ramos Ahijado, S. (2018). Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro. *Creativity and Educational Innovation Review N° 2*. DOI 10.7203/CREATIVITY.1.13628
- Boudersa, N. (2016). The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices. *Expériences pédagogiques*, 10 (1).
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning* 7 (3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167813.pdf>
- Bravo-Cobeña, G.T. & Viguera-Moreno, J.A. (2021). Metodologías Activas en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en Bachillerat. *Polo del Conciemiento*. (Edición núm. 54) Vol. 6, No 2, pp. 464-482. DOI: 10.23857/pc.v6i2.2272
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the Next generation*. Teachers College Press.
- Comissão Europeia (2001). *Livro branco da comissão europeia. Um novo impulso à juventude europeia*. Bruxelas. <https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/summary/white-paper-on-youth.html>
- Cruz, M. (2020). Formación continúa del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Universidad de San Carlos de Guatemala* 3(1) 73-79. DOI: <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.21>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300–314.
- Diane, H.R. & Cogling, D.T. (2017). Teacher training and development. *ReseachGate* DOI:10.13140/RG.2.2.33433.65126. <https://www.researchgate.net/publication/344015030>
- Dumitru Tabacar, C. (2019). Impact of non-formal education on the efficacy of school learning. *Studia Universitatis Moldaviae*, nr.9(119), pp.229-233.
- De Ketele, J.M. (2018). La transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 31-42.
- Egmose, J; Hauggaard-Nielsen, H. & Gaarsmand Jacobsen, S. (2022). Action research in the plural crisis of the living: understanding, envisioning, practicing, organising eco-social transformation. *Educational Action Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2084433>
- Ferreira, M. E., André, A. C. & Pitarma, R. (2019). Potentialities of thermography in ecocentric education of children: An experience on training of future primary teachers. *Sustainability*, 11(9), 2668.
- Ferreira, M.E. & Pitarma, R. (2021) Enhancing Ecocentric Environmental Attitudes: An Experience of Science Teaching to Inspire Students to Value Trees. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol.23, no.1, 2021, pp.132-149.
- Freire, P. (2011). *Educação e mudança* (41ª. Ed). Paz e Terra.
- Ghouati, A. (2019). Recherche-action et formation des enseignants par production de savoirs. Éléments pour une expérimentation. *INRE Educrecherche*, 08, n° 01 Décembre. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02499094/document>
- Harres, J.B.S., Wolffenbittel, P.P. & Delord, G.C.C. (2013) Um estudo exploratório internacional sobre o distanciamento entre a escola e a universidade no ensino de ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências; Porto Alegre* Vol. 18, Iss. 2, pp. 365-383.
- Kisiel, J. (2013). Introducing Future Teachers to Science Beyond the Classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 24 (1), 67-91.

- Kapur, R. (2019). Understanding the Meaning and Significance of Non-Formal Education. https://www.researchgate.net/publication/335881723_Understanding_the_Meaning_and_Significance_of_Informal_Education
- Keogh, J., Dole, S. & Hudson, E. (2006). Supervisor or mentor? Questioning the quality of pre-serviceteacher practicum experience. *Proceedings of the AARE.Canberra*, Australia: Association for Active Educational Researchers.
- Mahruf, M; Shohel, C. & Howes, A.J. (2018). The relevance of formal and nonformal primary education in relation to health, well-being and environmental awareness: Bangladeshi pupils' perspectives in the rural contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13:1. DOI: 10.1080/17482631.2018.1554022
- Menter, I., Eliot, D., Hulme, M. & Lewin, J. (2011). *A guide to practitioner research in education*. Sage
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. PUF.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Pearson.
- Molina-Torres, M.P. & Ortiz-Urbano, R. (2020). Active Learning Methodologies in Teacher Training for Cultural Sustainability. *Sustainability*, 12, 9043. DOI:10.3390/su12219043
- Moraes, R. & Galiazzi, C. (2016). *Análisis textual discursivo*. Unijui.
- Nadler, H. (2018). Reflections on My BEd Program: Shouldn't teacher preparation model best teaching practices? *Education Canada*, 58(3), 25–20. OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Oliveira, R. I. & Gastal, M. L. (2009). Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. Em Anais do VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Acedido em 2 fev. 2020. Disponível em <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pb/enpecs-antiores/#VI>.
- PROVED. (2016). *The Teacher Training Concept. The Frame for the Teacher Training Program in PROVED*. Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE). <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/6089f807-bd80-4966-acc0-bf52912196a0/Teacher%20Training%20Concept.pdf>
- Ramadhan, N. & Surya, E. (2017). The Implementation of Demonstration Method to Increase Students' Ability in Operating Multiple Numbers by using Concrete Object. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research. Volume 34, No 2, pp 62-68*.
- Robinson, W. (2006). Teacher training in England and Wales: Past, present and future perspectives. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 19.
- Rodrigues, F & C. Ravasco. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la educación a distancia durante la pandemia. *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas*, 221-234.
- Ros Sala, M.M., Cutillas Victoria, B., Ramallo Asensio, S.F., Fernández Díaz, A. & Quevedo, A. (2018). El aprendizaje transversal en enseñanza secundaria desde la investigación aplicada en espacios de enseñanza superior: una propuesta de innovación docente del grupo de investigación en Arqueología de la Universidad de Murcia (iArqUM). *Contenidos docentes de vanguardia*. Rocío Chao Fernández, Ana Amaro Agudo, Monia Rodorigo (Coords.). Gedisa Editorial.
- Rosa, I.S.C. & Landim, M.F. (2014) Modalidades Didáticas no Ensino de Biologia : uma contribuição para aprendizagem e motivação dos alunos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 133- 143.
- Saujat, F. & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.
- Sangster, M. & Green, M. (2012). An evaluation of an alternative placement experience for students undertaking primary initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 38:4, 469-482, DOI: 10.1080/02607476.2012.688551
- Sharma, R. (2020). Ensuring quality in teacher education. *International Journal of Research Volume VIII*, (Issue VI, JUNE/2019): ISSN NO:2236-6124.
- Sihler, A.P., Cordeiro, B.M.P. & Bessa, S.M.S. (2019). Uma educação para um mundo em constante transformação: os desafios da formação de professores. *Rev. Educ., Brasília, ano 42, n. 159, p. 12-30, jun./set*.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Ar- tes Médicas Sul.
- Senad, B. & Akbarov, A. (2015). Impact of social changes on teacher's role and responsibilities in the educational system. 8. 21-35. [10.29302/jolie.2015.8.2](https://doi.org/10.29302/jolie.2015.8.2).
- Stanišić, J. & Slavic, M. (2014). Environmental Education in Serbian Primary Schools: Challenges and Changes in Curriculum, Pedagogy, and Teacher Training. *Journal of Environmental Education. Vol. 45 Issue 2, p118-131. 14p. 1 Chart*. DOI: 10.1080/00958964.2013.829019.
- Stringer, E. & Aragón, A.O. (2020). *Action research*. (5 Ed.). Sage Publications.

- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171–201.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2015). *Repenser l'Éducation Vers un bien commun mondial?* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2006). *Synergies between formal and non-formal education: an overview of good practices*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>