

INVESTIGACIÓN DEL VÍNCULO EDUCATIVO COMO INTERVENCIÓN FORMATIVA EN EL PRACTICUM DE FORMACIÓN DOCENTE

Sergio Antonio Leiva Giardinieri

ORCID 0009-0009-1206-1488

*Instituto Superior de Formación Docente José Manuel Estrada
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina*

RESUMEN

El presente artículo aborda el eje temático sobre prácticas formativas y métodos en investigación educativa, particularmente, en el Nivel Superior de Formación Docente.

Se propone un dispositivo metodológico de investigación, aplicado al trayecto de práctica y residencia en carreras de formación docente, de enfoque cualitativo y clínico, basado en la reflexión sobre la práctica de enseñanza, con una doble finalidad, investigativa y formativa.

i. Investigativa: aporta un conocimiento situado en la muestra, transferible como insumo para la evaluación del trayecto formativo institucional.

ii. Formativa: las categorías emergentes del análisis de datos son insumo para la devolución y retroalimentación en proceso, que promueva en cada estudiante, durante el cursado de la residencia docente, una elaboración y sistematización de saber singular sobre la posición docente que el estudiante asume en el vínculo educativo durante la práctica profesional docente, a efectos de su resignificación.

Se expone una experiencia, a modo de caso, de implementación de dicho dispositivo, cuyo objetivo general es contribuir a la formación docente inicial mediante un proyecto de investigación

institucional, que aporte conocimiento situado sobre la temática del vínculo educativo y el conocimiento profesional docente durante la práctica de enseñanza, en estudiantes del último año de la formación docente.

Palabras clave: *formación de profesores, investigación, práctica pedagógica*

INTRODUCCIÓN¹

En un caso institucional seleccionado, se identifica un problema real (Samaja, 2010), un obstáculo en la reproducción de un proceso o sistema, a partir del cual se puede formular un problema de investigación. Según la organización de la enseñanza observada en la materia Residencia Docente, del último año de cursado del profesorado, los estudiantes realizan prácticas docentes en distintas instituciones educativas del medio; *a posteriori*, en el instituto formador, se realiza en clase un intercambio que oscila entre lo instrumental y lo reflexivo respecto de la práctica de enseñanza realizada en las instituciones.

El proceso antedicho implica recuperar el saber docente operante en la enseñanza, lo cual alude a la noción teórica de: i. vínculo educativo, (Tizio, 2005), ii. conocimiento profesional docente (Shulman, 1986), iii. competencias docentes implicadas en la práctica de enseñanza, ya sean conocimientos o saberes, capacidades y habilidades (Gimeno Sacristán, 2008; Terigi, 2013, Roegiers, 2016) y iv. requerimientos epistémicos de la enseñanza (Jackson, 2012). Es decir, en general, los conocimientos del docente, necesarios para la práctica profesional experta de la enseñanza, diferenciada de otra artesanal e intuitiva. Este proceso implica, requiere que los estudiantes del profesorado elaboren la construcción del conocimiento profesional docente, producido a partir de la reflexión sobre práctica (Schön, 1992; Martin *et al.*, 2024; Rodríguez Pech y Alamilla Morejón, 2018; Demuth y Sánchez, 2017; Sanjurjo, 2004).

Este trabajo de los estudiantes se aborda con fines didácticos durante la clase. Sin embargo, esta elaboración de saber, por parte de los estudiantes, no queda sistematizada, no se

¹ El artículo detalla la ponencia presentada en IV Congreso Internacional - XXXV Encuentro “Estado de la Investigación Educativa”, 2024, Universidad Católica de Córdoba e incluye un aspecto parcial de la tesis doctoral en curso, *Discurso histórico y vínculo educativo en la formación docente frente a la virtualización del acceso al conocimiento (2024)*, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología, tesista Sergio Leiva Giardinieri, directora Dra. Mariela A. Mozzi (UNT), con sede de ejecución en el Instituto Superior de Formación Docente J. M. Estrada, Pcia. de Corrientes.

explora y describe según criterios metodológicos que habiliten la validez para que las conclusiones se transfieran al proceso formativo institucional, siendo esta una de las funciones de la investigación educativa en el Nivel de Educación Superior².

Consecuentemente, la formación para la práctica docente puede nutrirse de la metodología de la investigación, particularmente, de la tradición de investigación educativa cualitativa y clínica, la cual aborda el saber del sujeto, que tiende a la reconstrucción reflexiva y comprensivista de la experiencia, centrada en promover la elaboración de saber por parte del sujeto en tanto participante activo de la muestra. Por ejemplo: los enfoques y dispositivos clínicos de formación docente o los Grupos Balint en la formación de formadores (Blanchard Laville, 2004), el método clínico de investigación en Ciencias de la Educación (Souto, 2010) o la clínica socioeducativa de enfoque psicoanalítico (Taborda y Leoz, 2013; Mozzi, 2019; Zelmanovich y Molina, 2023).

Asimismo, puede considerarse que este abordaje metodológico de investigación es un dispositivo de trabajo que promueve aprendizajes que derivan de la reflexión sobre la práctica en el *practicum* de la formación docente. Los aprendizajes que provienen necesariamente de la reflexión posactiva, *a posteriori* de la práctica, son constitutivos del *practicum* de la formación docente y pueden provocarse, promoverse a partir de la implementación de un dispositivo de trabajo de investigación. Está fundado metodológicamente y tiende a la sistematización de la propia experiencia, siendo asimismo una intervención con finalidad formativa además de investigativa.

El precedente conjunto de planteos supone un ascenso de la situación concreta de enseñanza hacia un problema de definición teórica, epistemológica y política, propio de todo acto educativo, que permite focalizar las siguientes preguntas: ¿cuáles son los conocimientos que se necesitan para enseñar? y ¿cuáles son las vías formativas para promoverlos?

² La Ley de Educación Nacional 26.206/06 establece, en el Capítulo II, Título IV, referido a la formación docente, en el art. 72 como una de las funciones del nivel de Educación Superior la de investigación educativa; en su art. 73, incentivar la investigación y la innovación educativa, con propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y la renovación de experiencias; en su art. 76, impulsar y desarrollar acciones de investigación. Por su parte, la Ley de Educación Superior 24.521/95 (con sus ratificaciones y modificaciones, según Ley 27.204/15) establece que los institutos de formación docente deben promover el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras, bajo una concepción de la Educación Superior como bien público y derecho humano.

En los apartados siguientes, se propone un diseño de Investigación que permite construir conclusiones transferibles, siendo asimismo una modalidad de intervención formativa en el *practicum* de formación docente.

En cuanto al trabajo en terreno, dado que el objeto de nuestro interés en ciencias sociales empíricas es una construcción de sentido en distintos niveles de abstracción y organización del pensamiento (Schutz, 1995, pp. 36-38), el trabajo con los participantes de la investigación contempla actividades disparadoras que provoquen una reconstrucción, elaboración reflexiva *a posteriori* de la experiencia práctica situada, reflexión posactiva. Por ello, las actividades de producción del dato empírico buscan generar enunciados (idiosincráticos) de la base empírica. Por ello, el proceso de análisis de datos requiere de la vigilancia epistémica y reflexividad del investigador (reconocer el sesgo de sus propios presupuestos), dado que la construcción interpretativa de categorías emergentes debe fundarse y ajustarse al *ground*, es decir, a las representaciones de los sujetos situados de la muestra, lo que es consistente con el enfoque metodológico propuesto.

MÉTODO

Enfoque metodológico de alcance exploratorio descriptivo, cualitativo, interpretativo, hermenéutico.

Muestreo intencional no probabilístico por selección de informantes clave hasta completar según criterio de saturación. Los criterios –necesarios y excluyentes– para seleccionar el conjunto de unidades de análisis que conforman la muestra, la base empírica, fueron los siguientes: i. ser estudiante regular de la materia Residencia Docente, ciclo 2024, del caso institucional estudiado³, ii. haber dado su consentimiento informado para participar de los talleres de investigación.

³ Instituto Superior de Formación Docente “José Manuel Estrada” de la provincia de Corrientes, carrera de Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación.

Estrategias de recolección de datos

i. Principalmente, entrevista en grupo focal con frecuencia quincenal, implementada en formato de talleres participativos de reflexión y recuperación de experiencias sobre la práctica de enseñanza; asimismo, metacognición acerca de la posición subjetiva docente y sus competencias docentes puestas en práctica, en línea con el alcance exploratorio descriptivo, de corte cualitativo idiosincrático.

El instrumento de recolección aplicado en los talleres es el cuestionario semidirigido, autoadministrado por escrito, acompañado de sensibilización para la tarea de autoobservación metacognitiva, con posterior participación guiada grupal. Se indaga sobre facilitadores y obstáculos vivenciados en la tarea de enseñar, aspectos que influenciaron a favor y en contra, según la consideración del propio sujeto (basándonos en la técnica de “incidente crítico”, referida por Hernández Sampieri *et al.*, 2010)⁴. Como resultante del trabajo en talleres, se obtiene un corpus empírico narrativo escrito testimonial, unidad de registro y observación, sobre la que se aplicarán las técnicas y estrategias de análisis⁵.

ii. Complementariamente, en una segunda etapa, cuestionario semiestructurado autoadministrado individual (presencial y/o mediante formulario *online* autoadministrado)⁶.

Estrategias de análisis de datos

i) Identificar, en dicho corpus narrativo, frases breves que sean unidad de significado (indicadores) y expresen los significados asignados por los estudiantes a los tipos de conocimiento

⁴ La consigna de trabajo en los talleres se orienta según el siguiente guion:

a) ¿Qué crees que necesitan saber los docentes para poder enseñar? Realiza una autoobservación de tu experiencia durante las prácticas de enseñanza e identifica una situación real de tu propia experiencia donde veas que has puesto en práctica alguno de esos saberes. Escribe una narración que cuente la situación.

b) Teniendo en cuenta su visión personal sobre sus actividades y vivencias en su práctica en el rol de profesor durante la cursada de Práctica y Residencia, seleccione y relate por escrito una escena o situación de su práctica de enseñanza donde se exprese: b.1) un aspecto positivo que le haya jugado a favor, que haya sido de ayuda o facilitador y b.2) un aspecto negativo que le haya jugado en contra, que haya sido un obstáculo o una dificultad.

⁵ Por ejemplo, cada jornada de taller produce una unidad de registro y análisis de datos y, a la vez, produce un saldo de aprendizaje por parte de los estudiantes al tener que elaborar una reflexión sobre la práctica, asimismo, el análisis de datos (codificación y categorización) de las elaboraciones de cada taller es insumo y orientación para las consignas de trabajo del taller siguiente.

⁶ Dado que el cuestionario admite análisis de contenido que podrá triangularse con los resultados obtenidos de la categorización interpretativa hecha sobre las entrevistas grupales, para afianzar su validez y confiabilidad, incluso avanzar hacia un diseño mixto.

profesional docente y capacidades docentes que considera puso en práctica durante sus actividades de enseñanza, asimismo, la posición asumida como agente del vínculo educativo.

ii) Clasificar dichos indicadores, mediante codificación abierta, axial y selectiva, estrategia de análisis tomada del método de comparación constante en el marco de la metodología de Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Soneira, en Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 153-174), consistente en un proceso inductivo de codificación de valores emergentes y deductivo de construcción interpretativa de categorías descriptivas (categorización). Asimismo, la codificación se corresponde con la estrategia de análisis de datos “centrado en el valor [consiste en] examinar los hechos o estados de cosas e ir creando sistemas clasificatorios, tendiente al reagrupamiento de los valores” (Samaja, 2010 [1993], p. 293).

La categorización, instancia de corte interpretativo sobre los valores emergentes en la codificación, toma como analizador conceptual al conocimiento profesional docente como agente del vínculo educativo.

iii) A partir de la categorización antes realizada, elaborar premisas que describan la variable estudiada en la muestra, es decir, el conocimiento profesional docente en el vínculo educativo durante las prácticas de enseñanza. Según la perspectiva de los estudiantes, esta estrategia se corresponde con el análisis de datos “centrado en la Unidad de Análisis [...] con tareas tendientes al análisis de pautas, la caracterización de configuraciones, de perfiles, de tipologías o de estructuras” (Samaja, 2010 [1993], p. 289).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

i. En principio, más allá de los resultados situados en la muestra, lo principal es la implementación formal, institucional, del dispositivo de investigación/intervención. Esto supone incorporar las tareas del proceso de investigación al trayecto de práctica y residencia docente de los estudiantes, en una articulación formal entre distintas áreas del instituto formador⁷, mediante acuerdos técnicos, teóricos, administrativos, o sea, la institucionalización del dispositivo. Este logro no es solamente burocrático, sino que supone la inclusión del enfoque paradigmático, es decir, de

⁷ Práctica Docente, Investigación, Formación Inicial, docentes de la materia Residencia Docente.

saberes y competencias que se consideran actualmente válidos para la formación docente y los modos de enseñarlos o promoverlos.

No obstante, se puntualizan algunos resultados emergentes del análisis en el caso estudiado:

ii. Respecto de la relación con el saber, los significados emergentes indican una pretensión de posición profesional docente ligada a ser “agente del saber” (en cuanto al conocimiento del contenido) y del “saber hacer” (en cuanto al conocimiento didáctico del contenido). Esto trae ventajas (una representación del docente como experto) y desventajas (una necesidad de resignificación del rol docente en épocas de virtualización), lo cual reclama para el docente otras competencias para la enseñanza no centradas en ser poseedor del saber o agente de su transmisión.

iii. Las tareas docentes que brindan mayor sentimiento de confianza profesional se ubican en la fase preactiva de planificación de la enseñanza; por ejemplo, la planificación de secuencias didácticas, donde el conocimiento didáctico, general o de la disciplina, es suficiente para anticipar la práctica profesional. Sin embargo, las situaciones de enseñanza reconocidas como obstaculizadoras son aquellas que refieren a la fase activa de la práctica, la enseñanza frente a alumnos, donde hay que enfrentar lo indeterminado situacional, imprevisto, que impide que la clase marche según lo esperado (el ideal del deber ser). Esto es consistente con el perfil del profesional inexperto, propio del pasaje de alumno avanzado a profesional novel o inexperto.

iv. Se manifiesta la relevancia de la figura del docente supervisor o coformador; en situaciones donde está ausente o poco colaborativo en su función, surge una inseguridad profesional asociada a la toma de decisiones, frente a las situaciones indeterminadas de la clase, durante la enseñanza. De igual manera, cuando los estudiantes espontáneamente no dan la retroalimentación esperada o no asumen el rol esperado por el residente (docente en formación). Estos dos aspectos pueden interpretarse como un vínculo que no marcha según lo esperado y una dificultad de ajuste readaptativo del rol profesional, con la frustración y el malestar que de ello deriva. Esto sugiere la importancia de instancias formales para la reflexión guiada formativa por parte de docentes tutores más experimentados o expertos.

CONCLUSIONES

La experiencia de implementación del dispositivo que aquí se propone muestra la relevancia del lugar y la función del docente coformador o supervisor, asimismo, de los espacios de seguimiento, no solo en lo técnico instrumental, sino en la posibilidad de revisar las representaciones subjetivas y teorías implícitas que condicionan la práctica docente más allá del conocimiento profesional docente. Por ejemplo, mediante espacios o programas de supervisión profesional basados en el enfoque aquí propuesto.

Asimismo, es relevante un abordaje interdisciplinar entre los enfoques pedagógico y clínico en la formación docente, que incluyen los aspectos de la posición subjetiva profesional docente, el conocimiento profesional y las competencias docentes, operantes a la hora de ubicarse como agente de la enseñanza en el vínculo educativo.

Proponemos el sintagma “sujeto supuesto a aprender”, en tanto principio para un dispositivo de investigación desde un enfoque cualitativo clínico en Educación e Intervención en Formación Docente, en tanto reinserta transferencialmente al estudiante en el vínculo educativo, le ofrece, facilita y provoca una relación con el saber; una erótica del saber propia del profesional reflexivo, en línea con la formación permanente, lo cual es responsabilidad del agente de la educación y función de la Educación Superior.

Al partir de una metacognición sobre la propia experiencia, la direccionalidad del análisis se inicia desde el acto de enseñanza para volver sobre él, retroactivamente, mediante las representaciones y los significados que al sujeto docente le habiliten un instante de ver, de verse, dentro de una escena educativa, de enseñanza y, desde allí, promover, provocar, habilitar un trabajo de elaboración de comprensiones, momento de comprender las significaciones que orientan y mueven la propia práctica, para considerar y resignificar sus alcances y límites.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentina, Buenos Aires. (1995, 20 de julio). Ley de Educación Superior N.º 24521. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto>
- Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). Ley de Educación Nacional N.º 26206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Blanchard Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica*. Centro de publicaciones educativas.
- Demuth Mercado, P. y Sánchez, E. (2017). El desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. *Praxis educativa*, 21(2), 29-38. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210204>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Jackson, P. (2012). *Práctica de la enseñanza*. Paidós.
- Martin, S., Martínez, M. y García, M. (2024). Metacognición en la construcción del conocimiento profesional docente durante la formación inicial docente: el modelo "casa caracol". *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciencias*, 13(01), 350-364. <https://doi.org/10.22481/rbba.v13i01.14541>
- Mozzi, M. (2019). El Psicoanálisis como práctica de discurso: perspectiva de la prevención en ámbitos socio-educativos [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Tucumán]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=301591>
- Rodríguez Pech, J. y Alamilla Morejón, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Roegiers, X. (2016) Marco conceptual para la evaluación de competencias, UNESCO-OIE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa
- Samaja, J. (2010 [1993]). *Epistemología y metodología*. Eudeba.
- Sanjurjo, L. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. En J. Álvarez Méndez et al., *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp. 121-129). Editorial Universidad Nacional del Litoral.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://www.jstor.org/stable/1175860>

Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVIII(29), 57-74.

Taborda, A. y Leoz, G. (Comps.). (2013). *Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa*. UNSL.

Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.

Tizio, H. (Coord.). (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zelmanovich, P. y Molina Y. (Coord.). (2023). *Malestar, sujetos y educación*. Lugar.