




Etnografiando la escuela: descripciones de estudiantes de Pedagogía Básica en su inserción a la práctica docente

An ethnography of the school: descriptions of Basic Pedagogy students at the onset of their teaching practice

Lady Sthefany Bastías Bastías 


e-mail: lsbastiasb@gmail.com

Universidad de Talca. Chile

Jaime Andrés González González 

e-mail: jagonzag1974@gmail.com

Universidad Autónoma de Chile. Chile

Karla González Leiva 

e-mail: karlagonzalez.leiva@gmail.com

Universidad de Concepción. Chile

Resumen

La formación práctica y la respectiva inserción de los futuros/as profesores a las aulas está mediada por una serie de herramientas y tareas que estos deben realizar en los centros educativos que los reciben. En este contexto se presenta una experiencia pedagógica realizada en una universidad chilena con presencia regional, con el objetivo de implementar el uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica de estudiantes del tercer año de la carrera de Pedagogía Básica. El desarrollo de esta experiencia permitió conocer, a partir del registro en bitácoras, las brechas que los y las estudiantes tienen sobre el hecho de identificar y describir un hecho o situación pedagógica, pero también permitió conocer las temáticas que consideran relevantes durante su experiencia práctica. Los aprendizajes de esta experiencia también mostraron que se debieron focalizar los objetivos, debido a que se dejó de lado la reflexión pedagógica sobre la situación pedagógica descrita.

Palabras clave: práctica pedagógica; formación de docentes; etnografía; enseñanza primaria.

Abstract

The practical training and the respective insertion of future teachers in the classroom are mediated by a series of tools and tasks that they must carry out in the educational centres that receive them. In this context, a pedagogical experience carried out in a Chilean university with regional presence is presented, with the objective of implementing the use of the Ethnographic Field Diary in the subject of Insertion in the third year of the Basic Pedagogy degree. During the course of this experience, thanks to field diaries, we were able to find out the gaps that students have about identifying and describing a fact or a pedagogical situation, as well as allowing us to get to know those subjects they find more relevant for their practical experience. The lessons learned from this experience also showed that the objectives should have been more focused, because the pedagogical reflection of the described pedagogical situation was left aside.

Keywords: teaching practice; initial teacher training; ethnography; primary education.

Revisado/Reviewed: 05-04-2022

Aceptado/Accepted: 06-05-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Bastías, L., González, J. y González, K. (2022). Etnografiando la escuela: descripciones de estudiantes de Pedagogía Básica en su inserción a la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 241-252. 10.15366/tp2022.39.018

1. Introducción

El presente estudio describe un trabajo interdisciplinario desarrollado por docentes de una universidad chilena con presencia regional en el país. Esta experiencia se desarrolla durante un curso de tercer año de estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica, bajo el contexto de una de las asignaturas de Inserción a la Práctica, materia con modalidad de clases teóricas en la universidad y cuatro horas de práctica en un centro escolar. Así, este estudio emerge a partir de la problematización que realiza una docente en torno a la cátedra que debe realizar en el primer semestre del año académico para la carrera. La asignatura de Inserción a la Práctica tiene como propósito que los y las estudiantes construyan la concepción de gestión educativa principalmente desde la dimensión de gestión pedagógica del profesional de la educación básica.

El primer cuestionamiento surge a raíz del alto porcentaje que se otorga al instrumento de la Bitácora de reflexión (ponderada en un 15 % de la evaluación total) en el programa de la asignatura. Esta situación llama la atención considerando que las y los futuros docentes, en el transcurso de su tercer año de carrera, aún no han cursado materias relacionadas con metodologías de investigación. Así, una de las primeras inquietudes que instan a realizar estrategias colaborativas en esta asignatura es conocer si los y las estudiantes utilizan algún tipo de registro sobre los fenómenos que viven en su experiencia práctica. A partir de esta inquietud, surge la necesidad de trabajar colaborativamente con un académico que se desempeña en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, para que realice un par de sesiones de clases en la carrera de Pedagogía en Educación básica, dando a conocer los alcances y usos de las técnicas que emanan de la etnografía escolar, que serán útiles para que las y los futuros profesores de Pedagogía Básica puedan utilizar en sus experiencias de inserción a la práctica en los establecimientos escolares.

De esta manera, el presente documento describe una experiencia pedagógica fundada en registros de observación generados en la inserción a la práctica. El objetivo de este estudio es implementar el uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica de estudiantes del tercer año de la carrera de Pedagogía Básica. Por otro lado, esperamos identificar el uso que los y las estudiantes les dan a las bitácoras como práctica escritural y detallar los temas que relevan de su experiencia en la inserción a la práctica.

Para ello, el uso de la etnografía en el contexto de la formación práctica de los y las estudiantes, tal como señalan Contreras, Assaél, Acuña, Santa Cruz, Campillay y Pujadas (2016), es un procedimiento particular de investigación donde el producto generado se caracteriza por ser fundamentalmente descriptivo, y para este caso, será la estrategia que se utilizará como complemento de la asignatura. Siguiendo lo planteado por los autores, el aporte de la etnografía a las prácticas educativas se basa en nutrir sus propias discusiones con descripciones de aquellas cosas que no suelen documentarse, exponerse o problematizarse, lo que puede abrir y generar una nueva perspectiva para comprender tales procesos. En este sentido, la posibilidad de generar una nueva mirada se asocia a la capacidad que tienen para reflexionar sobre el proceso en el cual se encuentran inmersos y describir sus experiencias vividas (Contreras et al., 2016).

Utilizar el enfoque etnográfico en el uso de bitácoras o diarios de campo que acompañen la formación práctica implica enseñar a los y las estudiantes a interrogar al mundo, lo que han creado de él y describir la realidad desde su perspectiva de acuerdo con la narrativa que van generando (Soto y Nieves, 2017). Pensar el acto de educar desde la reflexión es replantear las formas de interacción entre estudiantes y profesores/as, texto y realidad, tiempo y espacio (Soto y Nieves, 2017). Así, para este estudio, el docente de la Facultad de Ciencias Sociales guiará a los y las estudiantes en la práctica del registro etnográfico. Esto permitirá, por un lado, que cuenten con herramientas metodológicas para registrar la observación de su objeto de estudio —en este caso, la gestión escolar— durante la práctica progresiva, y develar además a través de la escritura los conocimientos en torno a la concepción de gestión escolar en la escuela a partir de su experiencia en la práctica que cursan.

Ahora bien, para el caso de esta experiencia, el concepto de reflexión aludirá a la conceptualización de Ryan (2013, p.145) el cual la define como «el proceso que da sentido a la experiencia en relación con uno mismo, con los demás, con las condiciones contextuales y permite reimaginar y/o planificar la experiencia futura en beneficio personal y social». La formación del pensamiento reflexivo es un proceso clave para que los y las estudiantes comprendan críticamente la realidad y aporten soluciones a los diversos problemas que surjan en la vida cotidiana, por esto, la reflexión debe promoverse en

espacios educativos adecuados (Gutiérrez, 2017; Sabariego, Sánchez y Cano, 2018). Este proceso reflexivo debe ser un continuo de lo que se aprende, cómo se aprende y cómo —si fuese necesario— se debe reconstruir ese aprendizaje (Sabariego, Sánchez y Cano, 2019) durante las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, y como se señaló anteriormente, el objetivo de este estudio es implementar el uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica de estudiantes del tercer año de la carrera de Pedagogía Básica. Por otro lado, y luego de la implementación de esta estrategia, se espera identificar el uso de las bitácoras como práctica escritural y detallar los temas que los y las estudiantes relevan de su experiencia en la inserción a la práctica.

2. Justificación

2.1. Rol de la educación práctica en la formación de profesores

Respecto de la formación práctica como parte de la formación inicial de profesores y profesoras en Chile, se ha ido transformando a lo largo del tiempo. Estos ajustes emanan de las propuestas que plantean los organismos internacionales y la experiencia de innovaciones curriculares implementadas por universidades europeas (Valle y Álvarez-López, 2019). En el caso chileno, a partir de la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) desde el año 1997, las facultades de Educación comienzan a realizar ajustes a las mallas formativas del profesorado respecto al área de la formación práctica, ya que hasta entonces la formación práctica aludía al proceso de práctica profesional que las y los futuros profesores realizaban de manera mayoritaria en el último año de la carrera (Hirmas, 2014; Ávalos, 2002).

Entre estos ajustes incorporan mayor énfasis y dedicación al área de las experiencias prácticas por las que deben transitar los futuros profesores. Este incremento de la formación práctica se ve reflejado en el aumento de experiencias tempranas de inserción a las prácticas en las escuelas, propuestas por organismos internacionales (OCDE, 2009). Ahora bien, la experiencia de formación práctica, en la formación inicial de docentes chilenos, ha transitado por diversas modalidades. Así, la generalidad de la práctica se realizaba mayoritariamente en el último año de su trayectoria formativa a través de las prácticas profesionales (Hirmas, 2014; Ávalos, 2002). Debido a tendencias internacionales y recomendaciones de organismos supranacionales, quienes recomendaban añadir experiencias tempranas a los programas de pedagogía (OCDE, 2009; Manso, Matarranz y Valle, 2019), las carreras de Pedagogía comenzaron a incluir de manera gradual este tipo de prácticas en las mallas formativas, «lo que ha aumentado la proporción de tiempo dedicado a estas actividades, que tienen un promedio cercano al 20 % —con una oscilación entre programas entre 8 % y 36 %—» (Ávalos, 2003, p. 24; Montecinos et al., 2010b, p.233). Así, los y las estudiantes de Pedagogía en la actualidad transitan en al menos tres tipos de prácticas progresivas: prácticas iniciales, intermedias y profesionales (Montecinos, et al., 2010; Montecinos, et al., 2010b; Labra y Fuentealba, 2011; OEI, 2015).

Las prácticas iniciales se caracterizan por incentivar la observación del centro escolar y las interacciones entre los distintos actores educativos del establecimiento. Se espera que durante este proceso los futuros profesores puedan establecer relaciones entre los elementos teóricos revisados en la universidad y el centro educativo en el que se insertan (Montecinos, et al., 2010b; Montecinos, et al., 2010b; OEI, 2015). En el caso de las prácticas intermedias, tienden a especializarse en los aprendizajes revisados durante la formación profesional de las trayectorias formativas de los y las estudiantes. El quehacer de las y los futuros profesores en los centros de prácticas se traduce en realizar tareas que apoyen la labor del docente guía o colaborador de la escuela y además las y los futuros profesores aplican los conocimientos aprendidos en la universidad (Montecinos, et al., 2010b; Contreras et al, 2010). Cabe señalar que en este tipo de práctica se sitúa la experiencia pedagógica que a continuación se describirá, donde los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía deben acudir por cuatro horas semanales a un centro educativo a fin de que puedan construir una concepción de gestión educativa principalmente desde la dimensión de gestión pedagógica del profesional de la educación básica.

Finalmente, en la práctica profesional, que se desarrolla por lo general en el último año formativo de la carrera, asumen la tarea de acompañar a un curso o a un docente en una asignatura determinada. Para Arancibia (2015) en esta práctica, al ser de carácter intensivo y extensivo, los futuros docentes

pueden demostrar las competencias para las que han sido preparados y que son parte de los estándares para la formación inicial docente. El quehacer de los futuros profesores, por lo tanto, en esta inmersión emplear al aula implica ser el «responsable de enseñar a un grupo curso» (Montecinos, et al., 2010b, p. 236).

2.2. *Etnografía escolar: antecedentes y estado del tema*

La cultura escolar se entiende como escenario de interacción humana. La cotidianeidad, dinámicas, necesidades y problemas que se presentan día a día en este escenario son fenómenos que precisan de una reflexión, análisis, descripción y comprensión que tengan como foco la intervención para su mejoramiento (Maturana y Garzón, 2015). Por esto se necesita adoptar métodos de investigación «menos convencionales» que den cuenta de las múltiples cualidades del fenómeno educativo, como son las metodologías cualitativas que permitan comprender de una mejor manera la realidad, considerando la inclusión de diversos elementos, tales como las actitudes, percepciones, sentires, significados; las voces y representaciones de los sujetos (Maturana y Garzón, 2015).

Dado lo anterior, los autores mencionados plantean que una de las estrategias metodológicas que más se adecúan a este tipo de escenario es la etnografía. En Chile el desarrollo de la etnografía escolar es escaso, su producción ha sido discontinua en el tiempo y limitada a pocos espacios académicos, aun cuando su aplicación permita construir conocimiento e indagar sobre la realidad social en el campo escolar. La evidencia nacional denota que existe un número reducido de investigaciones asociadas a la aplicación de la etnografía como metodología para conocer la realidad en los establecimientos educacionales. Sin embargo, es destacable que en los últimos 15 años el material existente sobre etnografía escolar se ha ampliado y diversificado respecto a sus temáticas que tienen lugar en torno al espacio escolar; se han abordado problemáticas interculturales, étnicas, de inmigración, género y sexualidad (Acuña et al., 2018).

Desde el año 2000 se comienza a desarrollar con mayor fuerza la etnografía escolar desde las universidades, por parte de investigadores y académicos formados tanto en Chile como en el extranjero (Acuña et al., 2018). Pero este proceso surge a partir de la emergencia de diversos movimientos sociales, en particular, el movimiento estudiantil que puso el foco en la educación como problema político asociado al modelo económico imperante en Chile. La consecuencia de este proceso en la academia fue una serie de nuevos financiamientos para la investigación en el área (Acuña et al., 2018).

No obstante, la trayectoria de la etnografía escolar en Chile está marcada por tener un rol secundario. Desde el período de dictadura hasta la actualidad no ha sido el tipo de investigación más utilizado, ni el que ha generado una mayor cantidad de investigaciones (Acuña et al., 2018). En esta línea, el aumento de producción de etnografía escolar, investigadores, equipos, financiamiento, etc., debe situarse en un escenario mayor para poder tomar un rol más activo y primordial en la academia. Así, esta experiencia utiliza la etnografía escolar como un método que habilitará a los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica para describir la realidad escolar que experimentan durante su inserción a la práctica. Junto a ello, este procedimiento les permitirá a los educandos revelar aspectos pedagógicos importantes para su formación desde su observación participante en la experiencia de inserción en los centros escolares.

2.3. *Uso de bitácoras en la reflexión de profesores*

Asimismo, un buen docente no se limita solo a realizar buenas clases y lograr en sus estudiantes aprendizajes significativos, sino que busca analizar, reflexionar y evaluar su propia práctica pedagógica para consolidar sus saberes pedagógicos y mejorar su quehacer profesional (Jarpa y Becerra, 2019). En este sentido, es necesario que los y las estudiantes de Pedagogía desde su formación inicial incorporen el pensamiento reflexivo en sus prácticas pedagógicas.

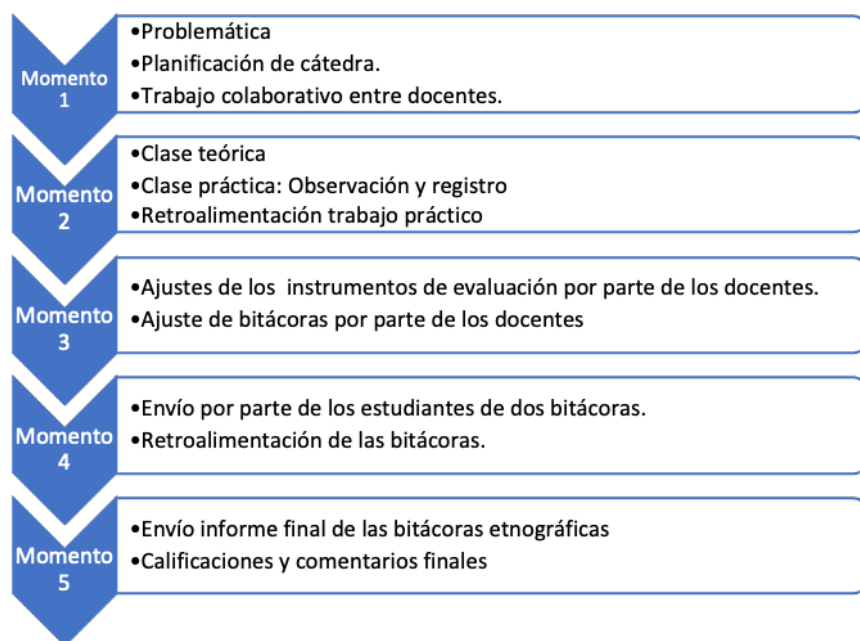
El uso de bitácoras como medio para generar reflexión es beneficioso para los y las estudiantes ya que les permite estar más conscientes de su proceso de aprendizaje y de su progreso en la práctica, ser autocríticos y honestos en cuanto a su propio aprendizaje a través de un escrito reflexivo que no requiere sincronía con el tiempo real en que se producen los hechos (Rojas, 2014; Us, Corzo, Gómez, 2018). Por otro lado, favorece la comunicación entre el/la profesor/a guía y sus estudiantes (Rojas, 2014) al ser un instrumento que permite detallar y caracterizar el espacio en el que se realiza la práctica,

las situaciones que les parecen relevantes a los y las estudiantes además de generar un espacio de retroalimentación útil para ambas partes (Jarpa y Becerra, 2019).

3. Descripción de la experiencia

La experiencia pedagógica que a continuación se detalla tuvo un ciclo de desarrollo de cinco momentos tal como es posible observar en la Figura 1: Problema y planificación de la acción; Implementación; Ajustes; Retroalimentación inicial; y Evaluación; que a continuación se detallan.

Figura 1.
Secuencia de la experiencia pedagógica implementada



3.1. Momento 1: Problemática y planificación de la acción

Este momento se inicia con indagar si los estudiantes conocen algún mecanismo de registro que permita iniciar un proceso de observación durante el proceso de la práctica progresiva. Frente a la escasa prolijidad de un método en particular, se decide realizar una capacitación en etnografía escolar. Como se puede observar en la Figura 1, el trabajo se inicia con la planificación de esta experiencia, que incluyó tres semanas de planificación previa con el académico de la Facultad de Ciencias Sociales. Durante este tiempo se planificaron las sesiones, se revisó y ajustó la bitácora a utilizar y se elaboraron las rúbricas que evaluarían el uso de esta. Cabe señalar que, frente a la escasa prolijidad de un método en particular, se decide realizar una capacitación sobre el método etnográfico. Entre los aspectos positivos del empleo de la etnografía destaca el valor de la descripción detallada de comportamientos sociales, registro que habilitará a los y las estudiantes para documentar lo observado (Álvarez, 2008) y reflexionar desde la formación teórica profesional las experiencias vividas en su inserción a la práctica pedagógica.

3.2. Momento 2: Implementación de la acción

La segunda etapa de esta experiencia comienza una vez iniciadas las clases del primer semestre del año académico e involucra tres acciones: la implementación de una clase teórica, una clase práctica y un breve proceso de retroalimentación de la clase práctica. A partir del inicio del semestre académico, se indaga la presencia de saberes en torno a procedimientos de registro a partir del diálogo con los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Primaria, lo que permitiría iniciar un proceso de observación durante la práctica progresiva. En razón que los y las estudiantes señalan la

inexistencia de un lineamiento claro, se da a conocer el trabajo a realizar durante el semestre, que incluye dos sesiones que abordarían la etnografía como método de observación. Las sesiones se inician con una clase teórica sobre la etnografía, los principios del trabajo de campo y los tipos de observación en el campo de la etnografía. Luego de esa clase introductoria y de carácter teórico se proyectó una segunda sesión de trabajo que incluiría una jornada de ejercicios prácticos guiados por el docente antropólogo.

Durante la segunda sesión del ejercicio práctico, los y las estudiantes fueron invitados a desarrollar la clase en el patio de la universidad donde se entregaron las instrucciones. La actividad pretendía que los futuros profesores en grupos observaran desde distintas perspectivas un objeto inanimado que les permitiría ensayar el registro de su observación. Para el caso del ejercicio se reunieron en los grupos conformados por tríos de estudiantes, donde uno de ellos registraría las observaciones que su grupo señalara sobre lo observado. Posteriormente se los distribuyó en distintos puntos de vista del edificio a observar. Cada grupo se dedicó a realizar las tareas mientras los docentes a cargo se paseaban indistintamente por los grupos aclarando las primeras dudas.

Una vez concluido este proceso de observación, se les solicitó a los y las estudiantes que reescribieran haciendo uso del formato de la bitácora. Luego, cada grupo leyó frente al curso la redacción del objeto o situación que observó. Finalmente se incluyó una retroalimentación a los educandos al cierre de la capacitación, mediante la lectura de la inscripción de experiencias para una primera evaluación de la escritura etnográfica. Las principales observaciones aludían a la poca objetividad de las descripciones que los y las estudiantes realizaban, ya que se sustentaban en creencias o subjetividades y no en el relato objetivo de la situación. A su vez, el escaso uso del lenguaje formal utilizado en el registro fue un segundo tema sugerido para mejorar las siguientes redacciones de bitácoras.

3.3. Momento 3: Ajustes a los instrumentos luego de la clase práctica

El cuarto momento se marca por los ajustes que los y las docentes realizan a los instrumentos que evaluarán las bitácoras. Durante este proceso se ajustan las instrucciones, se dispone un ejemplo de redacción de una bitácora y se socializa con los y las estudiantes los requerimientos y rúbrica que evaluará el proceso.

3.4. Momento 4: Retroalimentación inicial

Durante esta cuarta etapa de la experiencia, las y los futuros pedagogos ya insertos en sus prácticas realizan el envío previo de dos de las bitácoras elaboradas en torno a las temáticas de la gestión escolar. Estas son recibidas por los docentes, quienes retroalimentan los registros, dando pie al cierre del proceso que culmina con el envío final de las bitácoras. Las sugerencias son diversas y aluden a la extensión, a focalizar la redacción de un evento por bitácora y a la claridad en la redacción. Este proceso de evaluación formativa permitió afianzar la práctica escritural de la observación que realizan los y las estudiantes (Condemarín y Medina, 2000) en los centros de práctica y justar los futuros envíos.

3.5. Momento 5: Envío final de bitácoras y evaluación final

El último momento de esta experiencia culmina con el envío del informe final de las bitácoras etnográficas realizadas durante el proceso de práctica progresiva de alumnos y alumnas del tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Este proceso contempló la revisión individual de cada uno de los productos de las y los futuros profesores.

4. Síntesis de resultados de la experiencia pedagógica

Los resultados de esta experiencia dan cuenta del uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica, la cual tenía un foco exclusivo en la gestión escolar. De esta experiencia, los resultados rescatan el aporte que significó implementar la bitácora en la asignatura desde el rol de los profesores, el uso de esta herramienta por parte de los y las estudiantes en cuanto a la práctica

escritural y detallar los temas que relevaron de su experiencia mientras se situaban en los centros educativos.

4.1. *Aporte de la bitácora en la asignatura*

El aporte que significó implementar la bitácora en la asignatura, fue evaluada con seis dimensiones a saber: Ortografía, redacción, descripción objetiva de los eventos observados sin interpretación, realizan relato objetivo y detallado consecuente con el objetivo a observar, reflexionan en torno a los temas observados, y analizan los acontecimientos considerando elementos de la cultura escolar.

Así, los resultados señalan que la implementación de la bitácora en la asignatura significó que un 84 % de los y las estudiantes de Pedagogía en Educación Básica reflexionaran en torno a lo observado, integrando aprendizajes trabajados en la asignatura. En ese sentido, un 79 % de los y las estudiantes lograron realizar un relato objetivo detallado de los eventos observados sin interpretación; y, en consecuencia, un 74 % de ellos logró realizar un relato objetivo y detallado consecuente con el objetivo a observar (la cultura escolar). Sin embargo, el uso de esta herramienta también reflejó carencias que no fueron capaces de resolver durante el desarrollo de la asignatura. Las debilidades que se reiteraron en los escritos se refirieron principalmente a aspectos de ortografía (literal, acentual y puntual) y a una redacción que carecía de coherencia y claridad en el desarrollo de las ideas.

4.2. *El uso de la bitácora en la calidad de práctica escritural*

Ahora bien, con base a las bitácoras entregadas por los y las estudiantes de Pedagogía Básica, permitieron demostrar el avance en la calidad de la escritura que desarrollaron durante su experiencia práctica en los centros educativos. Se analizaron las 19 bitácoras enviadas por los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía¹. De este corpus consideramos seis de ellas, selección orientada metodológicamente por criterios de calidad de la descripción/inscripción de lo observado, junto al rigor reflexivo del registro, foco de la escritura en relación con la inserción a la práctica (Geertz, 2003; Ingold, 2017). Así, las descripciones que realizan los futuros profesores y que se presentan en esta experiencia tienen que ver con el texto en calidad de práctica escritural. Al respecto fue posible observar la siguiente evolución de la escritura.

En el caso de BC, el terreno de las prácticas escriturales se trata del mejor texto inscrito de los casos estudiados. Su redacción y ortografía dan cuenta de una escritura limpia y precisa, que da cuenta de un buen manejo de la escritura:

[...] me recalca que el trabajo que tenía que realizar es muy riguroso y tenía que ser muy cautelosa al momento de realizarlo, allí me informa que el libro de clases es una herramienta sumamente importante en el colegio debido a que presenta información confidencial de los estudiantes, es por esto que no puedo tomarle fotos o no tengo que dejarlo en un lugar que se pueda poner en riesgo el contenido que presenta.

Ahora bien, KV, en el terreno de las prácticas escriturales, el texto da cuenta de un buen manejo de las normas básicas de ortografía y redacción. De hecho, eso se nota en la riqueza de la inscripción que, si bien no ofrece una descripción densa, sí logra comunicar lo que pretende en su observación:

Llegó el momento que pasara el compañero con discapacidades motoras, su amigo lo ayudó a levantarse y acomodarse en su andador, este mismo amigo se me acerca y me pide la canción que cantará su compañero («Dura», Daddy Yankee) para luego acercarle el micrófono. El alumno ya situado frente a sus compañeros se mostró entusiasmado y risueño en cuanto empezó su canción, el curso y docentes presentes cantaban la canción en conjunto a él.

En el caso de MR, en el terreno de la práctica escritural, se observa un buen manejo de la redacción y la ortografía, dominio que tiene positivas consecuencias en la calidad de la etnografía que presenta

¹ Si bien se ocuparon consentimientos informados para registrar las bitácoras de los estudiantes, consideramos cuidar la identidad personal de estos mediante el uso de iniciales de nombre y apellido de cada uno de los informantes. En el caso de los nombres a los que aluden algunas citas, estos son ficticios con el objetivo de proteger el anonimato de los participantes.

logrando identificar y caracterizar con detalle el método de enseñanza de la docente, contemplando incluso el cierre de la clase:

Para finalizar la clase se les solicita que respondan las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que más les dificultó de la materia? ¿Qué fue lo que menos les dificultó? Y ¿por qué? Luego de esto la profesora da por finalizada la clase, cada estudiante se despide de la profesora, guarda sus cosas y esperan los dos minutos que faltan ordenados y en silencio para que toquen el timbre y salir a recreo, mientras la profesora firma el libro de clases, escribe lo realizado en clases y guarda sus materiales para luego ir a la sala de profesores.

Ahora bien, el caso de IO, en el plano de la práctica escritural, el relato da cuenta de algunos rípios en el terreno de la redacción. No obstante, el texto también permite comunicar el mensaje que la estudiante pretende emitir en su bitácora:

[...] En primera instancia, me preguntó qué era lo que sabía sobre la gestión de los colegios, a lo cual respondí que solo tenía algunos conocimientos, que había adquirido en el Ramo de Gestión Escolar en la Universidad. Es por ello que me cuenta que me enseñará lo que más pueda, puesto que ella no contaba con el tiempo necesario para realizar algunas tareas y que por ello me iba a enseñar lo que más pudiera, para que le alivianara la carga en cierta parte.

En el caso de NG resulta evidente que la estudiante logra generar un buen registro de los diversos procedimientos que se emplean para el manejo de un colegio. En este terreno, la rica descripción sobre la interacción con la jefa de UTP, las tareas encomendadas, más imponderables como la solicitud de una docente para el apoyo en la gestión del aula, dan cuenta de una buena descripción de la dinámica de la comunidad educativa:

Posteriormente, llegan los alumnos de 4.º Básico junto a la profesora para realizar la clase de tecnología en la sala de biblioteca, impidiéndonos a nosotras realizar la actividad que nos solicitó la UTP. Sin embargo, ayudamos a la docente a mantener el orden y el silencio en la biblioteca.

Finalmente, el caso de DA sobre la práctica escritural, la estudiante nos informa de un buen manejo de la redacción y la ortografía, competencia que le permite inscribir con cierto detalle lo observado:

En último lugar, concurrí a la sala de 4.º Año Básico, y le expliqué al docente a cargo la actividad que estaba realizando sobre el control de lectura y que necesitaba ciertos estudiantes para dar término a dicha acción, el profesor nombró a los estudiantes que necesitaba y les dijo que me acompañaran. Ya listos, para continuar les di las mismas instrucciones que a sus anteriores compañeros, en esta ocasión los dos estudiantes realizaron la actividad pedida sin inconvenientes.

4.3. Temas o aprendizajes destacados por los y las estudiantes a partir de las bitácoras

Tal como se señaló en el apartado anterior, la lectura de las bitácoras entregadas por los y las estudiantes permitió conocer los temas o aprendizajes que fueron mayormente descritos durante su experiencia en los centros educativos. Entre ellas se destacan los temas que aludieron a las estrategias didácticas (MR; DA); aspectos de la gestión escolar (NG); estrategias de atención a la diversidad (MR); y uso y gestión del libro de clases (BC; IO).

En el caso de MR, presenta un registro que centra la observación en la didáctica implementada en una clase de matemáticas. En esta inscripción se aprecia la apertura de la clase y las didácticas empleadas por la docente para impartir la asignatura de Matemáticas. El registro muestra una descripción detallada del gesto docente, considerando cada paso del método de enseñanza de la profesora:

[...] luego de esto les explica que para poder hacerlo deben contar con el mismo denominador, les enseña el método para poder igualarlos en el caso de que las fracciones que se quieren comparar son con distinto denominador, les da ejemplos en la pizarra y luego hace pasar a un grupo de estudiantes a delante para que los desarrollen por ellos mismos y

expliquen cómo lo hacen, a continuación de explicada la materia les anota ejercicios en la pizarra, los que deben desarrollar los estudiantes en su cuaderno, se les da un tiempo de 20 minutos para que realicen la actividad, en el curso hay un alumno (nombre masculino), él tiene la capacidad de desarrollar los ejercicios con mucha facilidad, y es el primero en terminar la actividad, por lo cual la profesora le asigna otra actividad y además que ayude a sus compañeros, les revisa o explica en conjunto con la profesora, es así como la profesora lo mantiene tranquilo para que no desconcentre a sus compañeros que aún realizan la actividad, el curso se mantiene en silencio durante la actividad.

NG presenta una detallada descripción sobre las instrucciones entregadas por la jefa de UTP, con una alta capacidad de síntesis. Junto a ello, se observa la inscripción de una serie de detalles ligados a las posteriores instrucciones de su jefatura para realizar su práctica profesional:

Al sonar el timbre para el primer recreo de los estudiantes, a eso de las 10:00 horas, la jefa de UTP me dice que deje de hacer funciones de UTP y me dirija a la biblioteca, donde ya estaba mi compañera, y nos pide que cuidemos y controlemos el ingreso de los niños que requieran del uso de ella. Más tarde, cuando finaliza el recreo, la Unidad Técnico-Pedagógica nos indica que analicemos y resumamos un texto que explica las funciones y el rol que cumplen los administrativos, tanto el UTP como el asistente de biblioteca, para luego, explicarle lo recopilado de cada tema correspondiente.

En el plano de los aprendizajes alcanzados por KV, muestra una atenta observación de la didáctica empleada para abordar una actividad ligada al canto y al baile con un educando con discapacidad motora:

Llegó el momento que pasara el compañero con discapacidades motoras, su amigo lo ayudó a levantarse y acomodarse en su andador, este mismo amigo se me acerca y me pide la canción que cantará su compañero («Dura», Daddy Yankee) para luego acercarle el micrófono. El alumno ya situado frente a sus compañeros se muestra entusiasmado y risueño en cuanto empezó su canción, el curso y docentes presentes cantaban la canción en conjunto a él. Por razones obvias el alumno presentó dificultades para interpretar la canción, pero un grupito de alumnos y amigos de él se situaron a su lado donde comenzaron a bailar y cantar, fue un verdadero concierto lo que pudo presenciar, mucha risa y alegría por parte de todos los alumnos e incluso de las docentes que se encontraban en la biblioteca. La canción terminó, la docente felicita a este alumno y al curso en general por su actitud de ayuda y apoyo para con su compañero, luego pasan tres alumnos más cantando sus respectivas canciones, la docente les informa que deben volver a la sala, así que debían formarse nuevamente, los alumnos hacen caso y se marchan.

En el caso de BC, se aprecia una observación detallada del proceso de aprendizaje vivido a la hora de gestionar el libro de clases. La estudiante logró identificar y distinguir procedimientos metódicos docentes diferentes en torno a la prolijidad del protocolo y su correspondiente efecto en la eficiencia de la gestión escolar. También logró distinguir entre falencias mayores y errores menores en torno al proceso de registro del libro de clases:

Esto me causó un poco de nerviosismo porque yo nunca había revisado un libro de clases y menos sabía registrar esto en una hoja de cuaderno, la cual ella sube al sistema de los profesores catalogándoles con completo e incompleto. A su vez me doy cuenta de que esta información se hace pública para todo el profesorado del establecimiento.

En el terreno de los aprendizajes ganados en esta práctica profesional IO manifiesta el conocimiento de la gestión del libro de clase de manera implícita. El principal énfasis que logra identificar es el rigor metodológico y técnico que implica la gestión del libro de clases. Desde esta perspectiva, también le es explícita que este aprendizaje estará ligado con alivianar su carga de trabajo, abordando la gestión del libro de clases:

Se comienza con la demostración de las partes de un Libro de Clases, se me indica cómo este debe ser completado, también me indica cuáles son aquellas secciones que deben ser completadas por el profesor jefe y cuáles deben ser completadas por cada profesor de las

diferentes asignaturas, además, me muestra algunas estrategias que usa ella para realizar la revisión de cada una de las secciones de este proceso, como por ejemplo, la creación de diversas listas de cotejo, en las cuales se encuentran indicadores con los cuales cada profesor debe cumplir al momento de completar el Libro de Clases.

En el plano de los aprendizajes alcanzados por DA, muestra lo metódicas que son las estrategias pedagógicas empleadas en los centros escolares, protocolos que son identificados y descritos por DA, acción que informa sobre su observación de los métodos empleados en la vida escolar cuando su jefatura le encomienda tomar el control de velocidad lectora atrasado a un grupo de estudiantes de distintas salas, DA describe:

Asimismo, fue que me dirigí a la sala del 2.º Año Básico, en donde expliqué a la profesora en ese momento a cargo el motivo por el cual me encontraba ahí, y si era posible retirar de la clase a los cuatro niños que necesitaba para tomar dicho control. La docente aceptó, entonces nombré a los cuatro estudiantes que me debían acompañar. Llegando a la oficina les pedí que tomaran asiento, y que guardaran silencio para así ir tomando la lectura de manera individual a cada uno, fue entonces que previo a leer, dije las instrucciones que debían realizar cada uno (El siguiente texto es el que deben leer, deben respetar comas, puntos seguidos y finales, yo les diré cuando comiencen, si tienen alguna duda me lo dicen).

5. Conclusiones

El presente artículo analizó los usos de bitácoras escolares en educandos de la carrera de Educación Básica en una universidad con presencia regional en Chile. El trabajo contempló la selección de seis de diecinueve bitácoras, registros que dan cuenta de la observación estudiantil de las prácticas pedagógicas en establecimientos escolares.

Por un lado, el uso de bitácoras da cuenta de una amplia diversidad en el dominio de la escritura. En este terreno, se observa como este manejo tuvo incidencia en la calidad de la descripción de experiencias estudiantiles en su inserción a la práctica intermedia, de tal manera que existieron palpablemente registros de mejor calidad en relación con otros. Al respecto, se pudo observar el manejo de las normas básicas de ortografía y redacción, ofreciendo según ese uso una descripción precisa u otras con escasos detalles.

El análisis de las bitácoras informa tanto de la capacidad de observación de los y las estudiantes como del poder de inscripción de experiencias. En este último punto, se aprecia una preocupante situación ligada a las consecuencias reflexivas que puede tener una mala escritura. De esta manera, la capacidad de redacción, junto al manejo del lenguaje adecuado para la descripción de lo observado, pueden tener incidencias tanto en la posterior reflexión del registro como en las futuras prácticas pedagógicas de estos docentes en formación.

Igualmente, este mismo análisis de las bitácoras realizadas por los y las estudiantes refleja los principales objetos o situaciones pedagógicas que fueron identificados por ellos/as como relevantes para su experiencia profesional. Estos temas se fundan en la consideración de dos unidades de observación: por una parte, el registro realizado en torno al «libro de clases» y, por otra, las metodologías pedagógicas instrumentadas por los docentes en los centros de práctica, tales como las estrategias didácticas y atención a la diversidad.

Finalmente, se observa un elemento facilitador en el uso de las bitácoras en calidad de herramienta de aprendizaje. El manejo de la escritura en los casos seleccionados da cuenta de un saber útil para generar un registro escolar de cierto detalle que les proporciona conocimientos sobre su futuro desempeño profesional. El principal obstáculo identificado se encuentra en el terreno de la reflexión pedagógica. Los educandos, en calidad de docentes en formación, parecieran no presentar mayor dominio de herramientas heurísticas para pensar las prácticas pedagógicas y los procedimientos disciplinares que están detrás de este comportamiento profesional.

Si bien el trabajo da cuenta de seis experiencias estudiantiles en torno a su inserción a la práctica, resulta necesario aumentar la cuota de registros para una mejor comprensión sobre el uso de bitácoras en estudiantes y su utilidad para la formación de profesionales de la educación básica. Tanto la práctica inicial como la práctica intermedia y profesional pueden ser mejor aprovechadas como asignaturas con un registro cualitativo permanente de los actos pedagógicos en los distintos planteles escolares que sirven para someter a examen los conocimientos teóricos y metodológicos ganados en

la universidad. Con esto no solo se beneficia una unidad académica particular, sino que, por el contrario, con esto ganan los y las docentes en formación, así como también los principales beneficiarios de esta formación: los educandos de los primeros grados del sistema escolar chileno.

En cuanto al aprendizaje de la experiencia pedagógica implementada por los académicos de ambas facultades, se extraen dos aprendizajes principales. El primero de tipo metodológico, ya que se esperaba que los y las estudiantes lograran usar un formato de bitácora que les permitiera realizar una descripción objetiva de una situación pedagógica en el marco de la asignatura que realizaban. Sin embargo, el esfuerzo de esta experiencia estuvo puesto en la descripción objetiva, dejando de lado el énfasis que también adquiere el desarrollo de la reflexión en torno al objeto de estudio seleccionado por los y las estudiantes en sus escritos. Luego de esta primera experiencia se consideró que los objetivos eran amplios dado el periodo acotado de trabajo en el semestre. De igual modo, se considerará en futuras experiencias trabajar una menor cantidad de bitácoras. Al ajustar el número de bitácoras solicitadas, permitiría que los y las estudiantes pudieran no solo describir con mayor precisión y enfocarse en un tema en particular, sino que también entregaría mayor tiempo para trabajarlas con mayor dedicación y realizar un mayor énfasis en los procesos de reflexión.

El segundo aprendizaje que se extrae luego de la implementación de la experiencia pedagógica sugiere realizar experiencias de evaluación entre pares de las primeras bitácoras escritas por los y las estudiantes, así las y los futuros profesores tendrían la posibilidad de leer los registros elaborados por sus pares y retroalimentarlos.

Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., Santa Cruz, E., Herraz, P., Hidalgo, F. y Valdivia, A. (2018). Balance de una historia en proceso: 30 años de investigación etnográfica en espacios escolares. En J. Assaél y A. Valdivia. (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 137-145). Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F. y Rivero, R. (2016). Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile. FONIDE. <http://www.biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/358>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 85-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Contreras, P., Assaél, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B. y Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16(3), 55-79. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>
- Condemarín, M y Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Andrés Bello.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Gutiérrez, M. (2017). La formación del pensamiento reflexivo en la educación básica. estudio de casos en un escenario presencial y en otro apoyado en las TIC. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 91-101. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334520>
- Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 40, 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Ingold, Tim (2017). ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 143-159. <https://doi.org/10.22380/2539472X.120>
- Jarpa, M. y Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381. <https://doi.org/10.15443/RL2928>



- Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación inicial docente: Una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro educacional*, 19, 143-173. <https://doi.org/10.29344/07180772.19.858>
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Montecinos, C. y Walker, H. (2010). La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía. *Docencia*, 42, 65-73. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/colaboracion%20centros%20de%20practica%20y%20carreras%20pedagogia_revista%20docencia.pdf
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2010b). Lineamientos para el diseño del currículum para el área de formación de carreras de pedagogía. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-255). Facultad de Educación Universidad Católica de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2009). Los docentes son importantes. En *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. <https://oei.cl/Oei/Noticia/estado-del-arte-investigaciones-sobre-formacion-practica-en-chile>
- Rojas, M. (2014). Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional. *Rexa. Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(26), 91-116. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847006>
- Ryan, M. (2013) The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Soto, A. y Nieves, M. (2018). Enseñar y aprender a investigar etnografía en educación. *Teaching and learning*, 1(1), 161-186. <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-09.pdf>
- Sabariego, M., Sánchez, A. y Cano, A. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista complutense de educación*. 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Us, E., Corzo, G. y Gómez, E. (2018). Experiencias del uso de las bitácoras de aprendizaje como instrumento de evaluación formativa. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, 10(8), 5702-5707. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5e4ab1cd8497647c62af252e/1581953560875/Memorias+Academia+Journals+Celaya+2018++Tomo+34.pdf>
- Valle, J., y Álvarez-López, G. (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Editorial Dykinson.