



El reconocimiento como profesor de inglés: una exploración de las experiencias de estudiantes en práctica intermedia

Recognition as an English Teacher: An Exploration of Pre-Service Teachers' Experiences During Their Intermediate Teaching Practicum

Mirona Moraru

Facultad de Educación, Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

Resumen

El artículo examina la experiencia de los estudiantes de Pedagogía en inglés de una universidad chilena durante su práctica intermedia (preprofesional). El objetivo principal es explorar, desde la perspectiva de los estudiantes, los factores que inciden en su reconocimiento como profesores durante dicha práctica, a pesar de su posición estructural marginal como practicantes en los establecimientos educativos. El estudio está basado en cinco entrevistas semiestructuradas, analizadas siguiendo el aparato conceptual desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Se propone que el factor principal que determina cómo los practicantes adquieren capital, autoridad y reconocimiento como profesores en el aula es la negociación de la relación de poder asimétrica que se establece entre los practicantes y el profesor guía (es decir, el profesor del aula).

Palabras clave: formación inicial docente, prácticas pedagógicas, practicante, reconocimiento, capital

Correspondencia a:

Mirona Moraru
Avenida Viel 1497, Santiago, Chile
morarumirona@gmail.com

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.1.2022.5

Abstract

This paper examines the experience of a group of students conducting their intermediate teaching practicum while studying an English Teaching Program at a Chilean university. The main objective is to explore, from the student's point of view, the factors which lead to their recognition as teachers during that practicum experience, despite their marginal structural position as pre-service teachers in the educational establishments. The study is based on the analysis of five semi-structured interviews, following the conceptual apparatus offered by French sociologist Pierre Bourdieu. We argue that the main factor determining how pre-service teachers acquire capital, authority and recognition as teachers in their practicum classrooms is the negotiation of the asymmetrical power relations which emerges between the trainees and their mentor teachers (i.e., the actual classroom teachers).

Keywords: initial teacher training, teaching practicum, pre-service teachers, recognition, capital, Chile

Introducción

Las prácticas pedagógicas suelen representar uno de los aspectos más importantes en la formación inicial docente (Ben-Peretz, 1995; Rajuan et al., 2008; Tang, 2003), dado que permiten “la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional y, al mismo tiempo, [facilitan] la construcción e internalización del rol docente” (Ávalos, 2002, p. 108). Es decir, las prácticas pedagógicas no representan solamente la puesta en práctica de lo aprendido en la universidad (Bailey, 2009; Barahona, 2015), sino que aparecen como un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia, la identidad y la experiencia profesional de los practicantes (Boz & Boz, 2006; Hirmas Ready, 2014; Mattsson et al., 2011; Yan & He, 2010). Consecuentemente, las experiencias adentro de la comunidad escolar han sido entendidas como un paso clave que media la transición de estudiante a profesor (Gao & Benson, 2012; Barahona, 2015).

Sin embargo, esta transición involucra una serie de tensiones y contradicciones en la experiencia de los practicantes (Barahona, 2015). Esto se debe principalmente a la posición liminal o marginal (Cook-Sather, 2006; Gao & Benson, 2012; Jardine, 1994) que los practicantes ocupan en este proceso debido a que “ya no están vistos como estudiantes pero tampoco están aceptados como profesores regulares” (Gao & Benson, 2012, p. 128). Así, en su trayectoria de estudiantes a profesores, los practicantes emergen como actores marginales o periféricos de la comunidad escolar (Barahona, 2015).

Por consiguiente, esta posición estructural marginal también tiene un impacto en el proceso de reconocimiento como profesor (Gao & Benson, 2012). Desde la perspectiva de la formación de identidad profesional docente, el ser profesor necesita tanto del reconocimiento del individuo como profesor por parte de la comunidad (Beijaard et al., 2004; Danielewicz, 2001), como de verse y entenderse a uno mismo como profesor (Beijaard et al., 2004). En el caso de los practicantes, la comunidad escolar está formada principalmente por alumnos, pero también por el profesor guía y por el profesor supervisor. Los practicantes ocupan una posición de alta complejidad, ya que tienen que actuar según las distintas perspectivas que se encuentran en continua competición “acerca de que es lo que los profesores deberían saber, hacer y ser” (Barahona, 2015, p. 113; Beijaard et al., 2004). En este marco, en su búsqueda de reconocimiento como profesores, los practicantes declaran que uno de sus mayores desafíos es construir una buena relación con su alumnado para asegurar la disciplina y cooperación del grupo (Gao & Benson, 2012; Hirschhorn, 2009; Oberski et al., 1999).

En Chile, uno de los principales retos es la desarticulación entre las instituciones de formación inicial y los centros de práctica (Hirmas Ready, 2014; Labra, 2011; Montecinos et al., 2010; Organización de Estados Iberoamericanos, 2010). Según Hirmas Ready (2014), esta desarticulación “estaría afectando las facilidades de inserción de los futuros docentes” (p. 136). Específicamente, esta falta de colaboración sistemática lleva a un desajuste entre lo que cada uno de los actores constituyentes de la triada formativa (practicante, profesor guía, profesor supervisor) espera uno del otro (Hirmas Ready, 2014; Organización de Estados Iberoamericanos, 2010; Romero & Maturana, 2012). Por ende, en el contexto, chileno la posición del practicante se problematiza aún más por la serie de tensiones que emergen a raíz de esta desarticulación. Una de las áreas más críticas ha sido el desajuste entre las visiones de las carreras y los centros de práctica con respecto al rol del practicante, y, por ende, sus tareas en el aula (Barahona, 2015; Hirmas Ready, 2014; Labra, 2011; Montecinos et al., 2010). En el caso de los futuros profesores de inglés, Barahona (2015) comenta que estos desajustes se manifiestan a través de dos contradicciones. Primero, la universidad espera que los practicantes utilicen solamente el inglés como medio de comunicación en el aula, mientras que la realidad de las aulas chilenas no pareciera permitirlo (Barahona 2015). Segundo, las universidades esperan que los practicantes enseñen inglés con propósitos comunicativos, lo que se contradice con la realidad que estos encuentran en sus centros de práctica, donde hay un énfasis en aspectos gramaticales (Barahona, 2015).

La relación entre el practicante y el profesor guía es determinante para la experiencia formativa, ya que el profesor guía es responsable de “facilitar una experiencia real en el campo educacional” (Romero & Maturana, 2012, p. 657). Sin embargo, estos autores (2012) destacan que “un profesor en la escuela, con años de experiencia, no siempre es ... un buen colaborador” (p. 657). El estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos (2010) sugiere que existen dos polos entre los cuales puede oscilar la relación entre el profesor guía y el practicante: se puede dar una relación sobredelegadora, con responsabilidades fuera del alcance del proceso de práctica pedagógica, o una relación sobreestructurante, donde el profesor deja poco espacio para el desarrollo de la autonomía del practicante. Ambos polos llevan a tensiones entre los practicantes y los profesores guía; algunos practicantes “perciben que su quehacer no es legitimado” (Hirmas Ready, 2014, p. 140) y, por ende, se sienten desvalorizados (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010), pues muchas veces no cuentan con el interés de los profesores guía en comprometerse con su formación docente (Labra, 2011). Asimismo, los profesores supervisores del estudio de Romero y Maturana (2012) indican que los profesores guía “entregan espacios de trabajo, pero no retroalimentan el proceso de aprendizaje de los profesores en formación” (p. 663). Esto es clave, ya que los estudiantes entrevistados para el estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos (2010) declararon valorar la libertad de acción en el aula combinada con el apoyo y retroalimentación del guía.

No obstante, los profesores guía destacan la escasez de información, preparación y herramientas ofrecidas por las universidades para cumplir con las expectativas de las carreras en relación a la práctica pedagógica (Hirmas Ready, 2014; Organización de Estados Iberoamericanos, 2010). Varios estudios enfatizan la falta de institucionalización del rol del profesor guía (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010; Romero & Maturana, 2012), lo que demuestra la “invisibilidad de la importante labor formativa que estos pueden desempeñar en los procesos de construcción del saber desde la práctica” (Hirmas Ready, 2014, p. 140).

En este contexto, el presente artículo explora la experiencia de un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en inglés de una universidad chilena durante su práctica intermedia. Utilizando el marco teórico de Pierre Bourdieu, el artículo busca identificar, desde la perspectiva de los practicantes, los factores que llevan a su reconocimiento como profesores por parte del alumnado durante su práctica intermedia (preprofesional).

El primer objetivo del artículo es identificar, desde la perspectiva de los practicantes, las tensiones que emergen en el aula en su búsqueda de reconocimiento como profesor en frente del alumnado. En otras palabras, el artículo explora las relaciones de poder asimétricas que se establecen entre los distintos actores en el aula (practicantes,

profesor guía, alumnado, profesor supervisor) y cómo éstas influyen en el reconocimiento de los practicantes como profesores. El segundo objetivo del artículo es identificar y analizar las estrategias que los practicantes utilizan para legitimar su posición como profesor; es decir, el artículo explora cómo los practicantes negocian las tensiones y relaciones de poder asimétricas para adquirir reconocimiento como profesores frente a sus alumnos.

El artículo se compone de tres secciones. La primera sección introduce el marco teórico de Pierre Bourdieu y sus herramientas conceptuales. La segunda sección establece los aspectos metodológicos de la investigación, presentando el enfoque, los instrumentos y el proceso de recopilación de datos. La última sección introduce los principales resultados de la investigación junto con su análisis.

Marco teórico

Bourdieu y el reconocimiento como profesor

Para entender la producción de las prácticas sociales, Bourdieu (2008) despliega un aparato conceptual con tres herramientas clave: habitus, campo y capital (poder). Desde esta perspectiva, las prácticas representan el resultado de la relación entre campos y el habitus, mediada por relaciones de poder (Bourdieu, 1991).

Los campos representan esferas relativamente autónomas (por ejemplo, el campo legal, el literario, el educacional), entendidas como redes de relaciones entre las posiciones que los agentes adquieren con base en su nivel de acumulación de capital (Bourdieu & Wacquant, 2005). La totalidad de los campos de una cierta sociedad funciona como un espacio social, es decir, una estructura multidimensional donde cada agente ocupa una posición dependiendo de la acumulación de capital en distintos campos. Estas posiciones son fluctuantes; según la posición en el campo, las prácticas de los agentes reciben valor, o capital. Existen distintas especies de capital, como el económico, cultural o social (Bourdieu, 1986). Cuando al agente se le reconoce el capital como tal, se convierte en capital simbólico (Bourdieu, 1986, 1989). Poseer capital simbólico le confiere al agente un cierto tipo de autoridad que puede ser convertido en poder simbólico (Bourdieu, 1989). A la vez, el poder simbólico representa el poder de “imponer una escala de valor más favorable para sus propios productos” (Bourdieu, 1989, p. 21) y, por ende, el poder de producir e imponer su visión del mundo como legítima y natural.

Un campo puede ser entendido como un “espacio de juego” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 44) ofreciendo las reglas según las cuales las prácticas sociales de los agentes son producidas, evaluadas, sancionadas o apreciadas. Estas reglas están moldeadas por las condiciones sociales y económicas del espacio social y las luchas simbólicas entre los agentes. Los jugadores están constantemente involucrados en luchas “para cambiar o para preservar” las fronteras y la forma del juego (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 42). Es decir, son luchas por capital que determinan la capacidad de los agentes de involucrarse en el juego, manteniendo su posición, obteniendo una mejor posición o, incluso, cambiando las reglas del juego.

La producción de prácticas en los campos es posible a través de la relación que se establece entre los campos y el habitus de cada agente. Bourdieu define el habitus como “un conjunto de relaciones históricas ‘depositadas’ dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pp. 41-42). Los agentes adquieren su habitus “al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 143). Entonces, el habitus es como una brújula interna que se va actualizando según cada encuentro que el agente tiene con distintos campos y que guía sus acciones en base a las experiencias pasadas. Esto significa que el habitus está estructurado según las condiciones inmanentes de los campos, pero, a la vez, estructura estas mismas condiciones.

Bourdieu y educación. Bourdieu utilizó este aparato conceptual para entender cómo el sistema educacional, a través de sus instituciones, contribuye a la “distribución de poder y privilegio y la legitimación de esta distribución” (Bourdieu, 1996, p. 116). A partir del caso de Francia, el autor revela cómo la escuela representa un elemento clave en la reproducción (de desigualdad) social y en la naturalización de este mismo fenómeno (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Passeron, 2018). A pesar de que el autor no ha tocado el tema de formación inicial docente, siguiendo a Grenfell (1996) y Nolan y Walshaw (2012), el artículo sugiere que este aparato conceptual permite abordar este tema y explorar como los practicantes obtienen reconocimiento como profesores.

Reconocimiento como profesor. Para ocupar la posición de profesor, el agente necesita principalmente capital cultural en su estado institucionalizado (Bourdieu, 1986), que se materializa en el título de profesor conferido por una institución reconocida como legítima para otorgar este título –es decir, una institución que tiene la autoridad de garantizar y autentificar la competencia técnica y social del titular (Bourdieu, 1996)–. Por un lado, las instituciones que otorgan el título aseguran la adquisición de ciertas competencias técnicas. Por otro lado, según Bourdieu (1996), la institución educacional también representa una autoridad de consagración y nominación, que, a través del título, atesta una competencia social, es decir, una capacidad reconocida legalmente para ejercitar una forma de poder efectiva. Debido a la creencia colectiva en la autoridad que confiere títulos, las instituciones mismas tienen “la magia del poder de instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, reconocer” (Bourdieu, 1986, p. 247). Por tanto, el título se convierte en una “patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado” (Bourdieu, 1986, p. 246). En otras palabras, la competencia atestada por el título se refiere tanto a una dimensión propiamente técnica, como al nombramiento, reconocimiento, garantía y validación estatutaria del titular de esta competencia.

Por consiguiente, la autoridad del profesor y el reconocimiento de su legitimidad en el aula no reside necesariamente en su competencia técnica o autoridad personal (Bourdieu, 2018), sino que está estrechamente vinculada al título de profesor, por un lado, y a la posición institucional, por el otro. En este sentido, Bourdieu y Passeron (2018) afirman que la autoridad pedagógica “se confiere automáticamente a cualquier emisor pedagógico por la posición, garantizada tradicional o institucionalmente, que ocupa en una relación de comunicación pedagógica” (p. 57).

A su vez, el reconocimiento de la legitimidad de la acción pedagógica no puede ser entendido ni como una decisión libre y consciente de dejarse instruir, ni como una coerción o abuso de poder (Bourdieu & Passeron, 2018). Cualquier acción pedagógica “implica necesariamente como condición social de ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia de ejercerla” (Bourdieu & Passeron, 2018, pp. 49-50). La autoridad pedagógica de cualquier acción pedagógica está relacionada con la autoridad de la institución escolar –lejos de ser intrínseca o natural, esta autoridad proviene del vínculo estrecho entre el campo educacional y el campo laboral; el primero ofrece tanto las competencias como los títulos que tienen valor en el campo laboral de un cierto espacio social.

Es este complejo proceso de reconocimiento de la relación causal entre el campo educacional y el laboral lo que otorga la legitimidad a las instituciones educacionales y a sus acciones pedagógicas. El sistema escolar le concede “al docente el derecho y el poder de desviar en beneficio propio la autoridad de la institución” (Bourdieu & Passeron, 2018, p. 160). En otras palabras, los profesores “son indicados automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten; por ende, quedan autorizados para imponer la recepción y controlar la inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas” (Bourdieu & Passeron, 2018, p. 57). Asimismo, “desde el comienzo los receptores pedagógicos están dispuestos a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la autoridad de los emisores pedagógicos” (Bourdieu & Passeron, 2018, p. 58).

Mientras esta relación causal entre la posición institucional y el reconocimiento de la autoridad del profesor emerge bajo las condiciones delineadas anteriormente, también pueden aparecer casos límite, cuando este reconocimiento de la legitimidad del profesor no está siempre presente. En este sentido, el ajuste entre el habitus

del profesor y el campo educacional es clave; una de las potenciales tensiones que podría llevar a una falta de reconocimiento de la autoridad del profesor es justamente el desajuste (parcial) del habitus del profesor a las reglas de formación de precio adentro de la institución escolar y el aula. Entonces, a pesar de su posición institucional y de su poder de imponer sanciones o apreciar prácticas, los estudiantes pueden encontrar maneras de producir prácticas subversivas. Esto destaca la necesidad de entender el aula como un subcampo del establecimiento escolar, que podría ser entendido como un campo¹. El subcampo del aula está caracterizado por reglas de formación de precio que, a pesar de estar alineadas con las del resto de la institución, siempre estarán bajo un proceso de negociación determinado por las relaciones de poder que emergen tanto entre el profesor y los estudiantes, como entre los mismos estudiantes. En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad del profesor siempre estará ligado a la lógica de delegación institucional de autoridad, pero, a nivel de aula, la legitimidad del profesor también puede ser contestada bajo la lógica de relaciones de poder que emergen entre los distintos agentes.

Siguiendo estos argumentos, los practicantes representan un caso límite, ya que carecen del título de profesor y de una posición institucional oficial. Las preguntas centrales que emergen son las siguientes: al no contar con estas principales fuentes de poder simbólico, ¿Cuáles son las condiciones y relaciones de poder que llevan al reconocimiento de los practicantes como profesores en el aula? ¿Cuáles son las estrategias que utilizan para legitimarse como profesores?

Metodología

Diseño

El estudio se realizó bajo un diseño cualitativo de corte interpretativo, cuya función fue explorar las experiencias de un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en inglés de una universidad de Santiago de Chile en su práctica intermedia. La malla que rige sus estudios contempla cinco instancias de práctica, empezando en el sexto semestre y terminando con la práctica profesional en el décimo semestre. El estudio está enfocado en sus experiencias durante la cuarta instancia de práctica (noveno semestre), es decir, su práctica intermedia o preprofesional.

Instrumentos

Para explorar las preguntas de investigación a través de la voz de los practicantes se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas. Este tipo de entrevistas ofrece un alto nivel de flexibilidad para los interlocutores (Corbetta, 2003), dando pie a la posibilidad de que emerjan nuevos temas no provistos inicialmente, pero que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado (Corbetta, 2003). El guion de las entrevistas fue desarrollado con base en cinco dimensiones clave: i) la relación del practicante con los alumnos; ii) la relación con el profesor guía; iii) la relación con el profesor supervisor; iv) las estrategias empleadas por los practicantes para obtener autoridad en el aula, y v) el uso del inglés en el aula. Los temas y preguntas de las entrevistas fueron diseñados para rescatar las experiencias de los estudiantes con respecto de sus vivencias y sentidos en torno al proceso de adquisición de capital, autoridad y reconocimiento como profesores en el aula durante su práctica intermedia. Para el reclutamiento de los participantes, fueron invitados a través de correo todos los estudiantes que estaban realizando su práctica intermedia en el momento de la recolección de datos. Se extendió un número total de 20 invitaciones.

1. El aparato conceptual bourdieusiano ofrece la oportunidad de transitar y transgredir perspectivas macro y micro. El concepto de campo puede ser aplicado tanto para el campo educativo (chileno) como para representar un establecimiento escolar específico. El subcampo del aula puede ser entendido como un conjunto de relaciones y prácticas que emergen de manera parcialmente independiente del resto de la institución, con sus propias reglas de formación de precio internas, pero que, a la vez, están parcialmente subsumidas a las reglas del juego del campo de la institución.

Participantes

Se realizó un total de cinco entrevistas semiestructuradas individuales. La tabla 1 provee la descripción de los participantes del estudio, con su edad, el curso principal en el cual realizaron su práctica intermedia y el tipo de establecimiento educacional donde tuvieron esa experiencia. Debido a consideraciones éticas, no se especifica la universidad en la que se realizó el estudio y se utilizan seudónimos para asegurar la confidencialidad de los datos. Por esta misma razón, no se revelan ni los nombres de los establecimientos educacionales donde los estudiantes efectuaron sus prácticas ni las comunas a las cuales pertenecen.

Tabla 1
Detalles relevantes de los participantes

	Nombre	Edad	Curso	Establecimiento educacional
1	Laura	25	7° básico	Municipal
2	Victoria	28	7° básico	Particular
3	Isabela	22	7° básico	Municipal
4	Sofía	31	3° medio	Municipal
5	Matías	29	8° básico	Subvencionado

Fuente: Elaboración propia.

Análisis

Todas las entrevistas fueron grabadas y después transcritas en su totalidad. Los datos fueron analizados mediante un análisis temático, con el fin de identificar, analizar y presentar los patrones o temas (Braun & Clarke, 2006) con respecto de la experiencia de los estudiantes en práctica entrevistados. Se establecieron códigos emergentes que se utilizaron para organizar e interpretar los resultados según los objetivos del estudio, siguiendo los instrumentos conceptuales indicados en las secciones anteriores del artículo. Los principales códigos que emergieron fueron i) la relación de los practicantes con sus profesores guía; ii) la relación de los practicantes con los alumnos; iii) las estrategias empleadas por los practicantes en el aula, y iv) el uso del inglés y del español. Estos son los principales códigos a los cuales el análisis hace referencia. Sin embargo, también emergió otro código que no fue empleado en el análisis final: la relación con el profesor supervisor. Esta información no se utiliza en el análisis ya que, a partir de las entrevistas, se puede deducir que los practicantes no parecen considerar al profesor supervisor un actor clave para la negociación de relaciones de poder en el aula. Todos los cinco códigos corresponden a las dimensiones establecidas en la pauta de entrevistas.

Resultados

¿Una posición liminal en el aula?

Las entrevistas destacan que la posición que los practicantes ocupan en el aula está estrechamente ligada con la relación que se establece con el profesor guía. Algunos entrevistados señalan que su llegada al aula puede involucrar su relegación a una posición compleja:

Creo que es difícil llegar a un colegio a imponer poco menos que te tienen que dejar hacer todas las clases que te exigen acá en la U², yo creo que es complicado, porque obviamente [los profesores guía] tienen su planificación hecha, entonces uno viene, entre comillas, a robarles el tiempo que ellos tienen para ciertas actividades (Sofía).

Sofía subraya el potencial choque entre las exigencias de la universidad, las condiciones del aula y las expectativas de los profesores guía. Es principalmente este choque el que puede llevar a que los estudiantes en práctica ocupen una posición liminal en el aula. En este contexto, la respuesta de los profesores guía a la inserción de los practicantes es clave para su posicionamiento en el aula.

A través de su posición institucional, los profesores guía controlan el acceso al espacio, el tiempo y la planificación de la clase; los practicantes se encuentran en un constante proceso de negociación de acceso a estos elementos centrales para su posicionamiento en el aula y, por ende, para la relación que establecen con los alumnos. Las entrevistas señalan que existe un espectro de posibilidades de negociaciones. Laura y Victoria cuentan:

[Mi profesor guía me apoyó] dándome el espacio de yo poder interactuar y relacionarme con los niños, el espacio de yo poder generar las clases y poder adaptar mis conocimientos para enseñarles a los niños (Laura).

Mi profesora guía me da [espacio] y el colegio, cuando yo llegué la jefa de UTP [me dijo] tú puedes tomar el espacio que tú consideres necesario para poder hacer tus clases y le pedí a la profesora que (sic) si me dejaba hacer una clase sola porque tenía un poco de miedo de eso, entonces me preparé y lo hice (Victoria).

Laura y Victoria reconocen que el establecimiento y los profesores guía tienen el poder de controlar su acceso al aula. El otorgamiento de acceso al espacio y al tiempo del aula no representa solo un acceso a elementos tangibles, sino que también funciona como una delegación simbólica de autoridad. En consecuencia, por un lado, acceso a tiempo y espacio significa acceso a las reglas del subcampo y, por ende, implica la posibilidad de ajustar su habitus a estas reglas. Por otro lado, esta delegación legítima representa para los practicantes la posibilidad de obtener el reconocimiento de la legitimidad de su acción por parte de los alumnos. Cuando este acceso es restringido, emergen tensiones entre el practicante y el profesor guía:

El profesor no me dejaba mucho, no tenía muchas libertades dentro de la sala, las intervenciones las hacía porque yo se las pedía porque él tenía su planificación y él no quería salir de eso entonces al yo hacer algo le podía afectar a su planificación y se le desordenaba todo (Matías).

El caso de Matías demuestra el desbalance que puede emerger en la relación de poder entre el practicante y el profesor guía y, por lo tanto, el nivel de capital del profesor guía en comparación con el practicante. Esta relación de poder es clave, ya que define cómo las potenciales tensiones entre los dos agentes son negociadas. Según Matías, él tuvo que negociar su acceso a tiempo, espacio y a planificaciones:

[El profesor] no me mandaba las planificaciones, entonces cuando yo quería hacer alguna intervención y necesitaba la planificación me decía ¡Ya, te la envío a la tarde!, y no llegaba. Entonces yo después le volvía a escribir y no contestaba, entonces después llegaba con algo hecho porque lo vi en el currículum en línea, hacía mis intervenciones en base a eso, no a lo que él me decía, entonces ahí como que de repente chocábamos porque no era lo que él tenía planeado (Matías).

2. La universidad (n. de la corr.).

Al negarle el acceso a tiempo, espacio y planificaciones, el profesor guía también le dificulta al practicante la posibilidad de ocupar legítimamente la posición de profesor en frente del alumnado, ya que no le delega su autoridad. Esto también dificulta el acceso a las reglas del subcampo del aula, y, por ende, la posibilidad de que el practicante ajuste su propio habitus a estas reglas.

Otro elemento clave para que el practicante se posicione estratégicamente dentro del aula es la introducción hecha por el profesor guía a los alumnos al comienzo del semestre. En este sentido, los casos de Victoria y Sofía son relevantes:

Ella me presentó a los alumnos, les comentó que venía de la universidad, que iba a hacer práctica, que iba a intervenir, que yo también los iba a ayudar, que si tenían dudas que me preguntaran y que una vez o dos veces me iban a supervisar así que [que] se portaran bien, les dijo que yo tenía las mismas habilidades que ella, que podía llamar a la directora o pedirles que se sienten (Victoria).

En la primera clase ni siquiera me presentó con los alumnos, entonces yo llegué como una aparecida a la sala ... [así es que me presenté] acercándome a cada grupo y diciéndoles que me pueden preguntar si tienen alguna duda yo voy a estar aquí con el profesor (Sofía).

La introducción puede representar un momento clave para la delegación de autoridad por parte del profesor guía al practicante en frente de los estudiantes. El profesor, en su rol institucional, tiene la posibilidad de posicionar al practicante en el subcampo del aula como un agente cuyas prácticas y autoridad son legítimas. En este contexto, la liminalidad del practicante se reduce, lo que hace incrementar la posibilidad del reconocimiento de la legitimidad de su acción pedagógica por parte de los alumnos. Al no entregar acceso a espacio, tiempo, planificaciones o una introducción correspondiente, el profesor guía reproduce la liminalidad del practicante en el subcampo, no le concede el derecho y el poder de desviar en beneficio propio su autoridad y reduce la posibilidad de que las prácticas del practicante adquieran valor y sean reconocidas como legítimas en el aula. En este caso, el practicante necesita emplear distintas estrategias alternativas (por ejemplo, presentarse el mismo a los estudiantes durante la clase) para poder posicionarse estratégicamente en el aula.

La recepción de los alumnos: el practicante a través del lente de poder del guía

Los entrevistados señalan que la relación que se establece con los alumnos está anclada en la relación de poder asimétrica entre el practicante y el profesor guía; generalmente, el practicante cuenta con un nivel más reducido de capital en el aula y, por ende, con menos poder que el profesor guía en frente de los estudiantes:

Había ocasiones en [las] que el profesor no estaba porque tenía que hacer alguna cosa y me dejaba el curso a cargo, y ahí era un caos, cuando el profesor guía estaba presente ellos se comportaban bien... pero cuando él no estaba se subían por el chorro³... y me costaba mucho controlarlos (Matías).

Según Matías, un contraste entre el comportamiento de los estudiantes hacia el practicante emerge cuando el profesor guía está dentro o fuera de la clase. Destaca no solo que el profesor guía es reconocido como profesor legítimo, en contraste con la ilegitimidad parcial del practicante como profesor, sino también que la posición y las acciones del practicante adquieren legitimidad en frente de los alumnos a través del profesor guía. En el caso de Matías, la simple presencia del profesor durante su intervención tiene un impacto en el comportamiento de los estudiantes hacia él. Similarmente, Sofía y Victoria consideran que ciertas prácticas del profesor guía en el aula pueden otórgales más capital frente a los alumnos:

3. Chilenismo que quiere decir aprovecharse de una situación (n. de la corr.).

No tenía mucho apoyo [de parte del profesor guía] en el dominio del curso... por ejemplo, la última supervisión que tuve... el profesor en vez de quedarse ahí o como, por lo último (sic), mirándolos, porque obviamente uno si siente que alguien te está mirando puedes llegar a comportarte mejor o a tener más conciencia, él se puso a hablar con cada grupo un rato mientras yo hacía mi actividad (Sofía).

He tenido la responsabilidad de hacer toda la clase, sí, la hago yo en conjunto con la profesora, pero ella sentada, siempre observándome... ahora cuando la profesora ve que ya los niños no me toman [prestan] atención, porque hay un punto en que respetan más a la profesora guía que a uno, entonces es ahí donde ella interviene para poder retomar el orden... Cuando ella les llama la atención, ellos prestan atención al tiro⁴ más que conmigo que yo tengo que luchar un poco más con eso (Victoria).

Ambas practicantes reconocen tanto su autoridad parcialmente limitada en relación con los estudiantes, como la legitimidad de la autoridad del profesor guía; ambas consideran que el profesor guía, a través de su posición institucional, puede negociar la legitimidad de las acciones de los practicantes en frente de los estudiantes mediante prácticas disciplinarias, como la observación e incluso la sanción verbal. En resumen, la posición que los practicantes logran negociar respecto de los profesores guía influye en la relación que los practicantes construyen con los alumnos.

Estrategias de legitimación de autoridad pedagógica. ¿Reproducción o subversión?

Según Bourdieu y Wacquant (2005), “las estrategias de los agentes dependen de su posición en el campo” (p. 139). Como se ha visto hasta ahora, la posición de los practicantes en el aula es esencialmente liminal; sin embargo, en conjunto con la negociación de relaciones de poder con sus profesores guía, los entrevistados también dan cuenta de estrategias complementarias que utilizan para obtener la legitimación de su autoridad pedagógica. Estas tienen la función de reproducir la posición en el campo o de modificarla. Es decir, los practicantes pueden negociar una mejor posición desde donde sus prácticas tengan más valor, lo que les permite obtener reconocimiento de la legitimidad de su autoridad y, por ende, el reconocimiento como profesores.

Un principal elemento de distinción y legitimación que los entrevistados destacan es el uso del inglés; varios comentan que tratan de utilizar el inglés de una manera más constante que sus profesores guía:

Mi profesora guía usa muy poco el inglés, yo considero que es demasiado poco... todo es en español la mayor parte... yo trato de que mis clases sean la mayor parte, el 90% de mis clases son en inglés... porque considero que esta es la instancia en [la] que los alumnos pueden tener una cercanía con el idioma (Victoria).

[Mis estudiantes] no tenían un acercamiento al idioma porque el profesor de por sí les explicaba todas las cosas en español, entonces cuando yo llegué con toda una carga de inglés para ellos fue nuevo (Matías).

El uso del inglés en un aula donde predomina el español representa una estrategia de legitimación de los practicantes, principalmente en frente de sus alumnos. Esta se puede considerar como una estrategia subversiva, debido al contraste entre los practicantes y los profesores guía. Sin embargo, las consecuencias de estas prácticas difieren entre los entrevistados. Por un lado, el incremento en el uso de inglés tiene efectos positivos en el caso de Sofía:

4. Chilenismo que quiere decir de inmediato (n. de la corr.).

El inglés [me da más autoridad en el aula] porque ellos tratan como de entender y ponen un poco más de atención... conmigo participaban mucho más que con el profe de siempre y se notaba que a ellos les gustaba, y les gustaba también que no los subestimara, que les pusiera los videos solamente en inglés y con subtítulos en inglés y no en español (Sofía).

Desde el punto de vista de Sofía, el inglés es el idioma que le otorga autoridad en el aula en frente de los estudiantes; es mediante este capital lingüístico que los estudiantes la reconocen como su profesora. A la vez, Sofía nota un incremento en la participación de sus estudiantes; para ella, esto se debe a que, al utilizar más recursos en inglés, ella otorga a sus estudiantes un mayor reconocimiento, apreciando su habilidad para entender y aprender el inglés.

Sin embargo, hay también participantes que declaran haber tenido que restringir su uso del inglés en el aula:

Las primeras intervenciones que hice en ese curso las hice 90% en inglés, 10% en español ... noté que me escuchaban aunque no entendieran, noté que escuchaban el inglés, querían quizás escucharlo, querían saber cómo suena, es como el único acercamiento que ellos tenían... pero sentí que los niños no aprendieron nada, entonces tuve que empezar a disminuir el uso de inglés y aumentar un poco más el uso de español (Matías).

El caso de Matías destaca la complejidad del uso del inglés que se utiliza como una estrategia contrastiva a las prácticas del profesor guía. Por un lado, los estudiantes reconocen el capital lingüístico de Matías y le prestan atención; sin embargo, por otro, Matías cuenta que insertar repentinamente el inglés puede afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, el desfase entre el habitus de los estudiantes y el nuevo medio de comunicación pudiendo llevar a que estos “se pierdan, o aburran”. A pesar de que Matías obtiene inicialmente un reconocimiento de su capital lingüístico, los estudiantes dejan de escucharlo y obedecerlo, por lo que el practicante debe recurrir una combinación del inglés con español más cercana a la usada por el profesor guía.

Complementariamente, Isabel destaca que “el español es fundamental” en el aula de inglés:

Es casi imposible que mis estudiantes le tomen el sabor a aprender el inglés sin el uso del español, si no les muestro el español ellos sencillamente no van a hacer nada (Isabel).

Isabel destaca la combinación del inglés y español como una estrategia fundamental para obtener cierta autoridad en frente del estudiantado. Sin embargo, recalca que la posibilidad de utilizar esta estrategia en frente de su estudiantado no es transversal en todos los establecimientos chilenos:

En el barrio alto⁵ a veces los papás⁶ de los estudiantes son de Estados Unidos y la mamá es chilena, entonces algunos tienen hasta una mejor pronunciación o mayor conocimiento que uno incluso... allá arriba a lo mejor sí podría darse que el uso del español se evitara casi en un 100%... pero si en un grupo de cuarenta veo a cinco personas perdidas, ya tengo que usar el español sí o sí (Isabel).

Isabel contrasta las estrategias que se podrían utilizar en un establecimiento privado de clase alta y las estrategias que ella debe utilizar en el aula de un liceo municipal. En este sentido, destaca que la necesidad de utilizar una combinación entre el inglés y español está ligada a la desigualdad de condiciones de los estudiantes chilenos. En el caso del establecimiento de su práctica, desatender la realidad social de sus alumnos significaría un desajuste entre el habitus de Isabel y las condiciones del subcampo del aula, cuya consecuencia sería que los estudiantes dejen de escucharla y obedecerla, tal como en el caso de Matías.

5. Sectores geográficos en los que la norma es que los habitantes tengan un ingreso económico más alto (n. de la corr.).

6. Chilenismo para los padres (n. de la corr.).

Aparte del uso del inglés, otro elemento de distinción y de legitimación que los entrevistados destacan como estrategia para obtener cierta autoridad como profesores es la metodología que ellos emplean:

El profesor era como *old school*, sus actividades eran poco dinámicas... entonces yo traté de utilizar todo lo contrario... como tengo más tiempo, entre comillas, de pensar qué puedo hacer, cómo puedo llegar a los alumnos... traté de usar hartos juegos [y] traté de conectarme con [los alumnos] utilizando la tecnología a mi favor (Sofía).

Mi profesor, como él mismo dice, no tiene tanta creatividad... entonces yo trato de usar imágenes, *flash cards* que ellos puedan tocar o puedan salir a la pizarra, [que] estén como en movimiento... entonces trato de hacer algo nuevo, algo innovador para los niños para que se motiven con el inglés (Laura).

Todas las entrevistas resaltan el uso de una metodología específica para la enseñanza del inglés como una estrategia que los practicantes utilizaron para adquirir capital pedagógico frente a sus alumnos. Los participantes destacan sus esfuerzos para diseñar dinámicas lúdicas y participativas. Los practicantes, a través de sus experiencias pasadas y especialmente de su formación inicial docente en la universidad, tienen su *habitus* relativamente ajustado a reconocer como valiosas y producir este tipo de prácticas pedagógicas. Además, fundamentalmente, tal como señala Sofía, los practicantes también tienen acceso a las condiciones necesarias –mediante una carga laboral reducida– para diseñar e implementar este tipo de didácticas.

Esta aproximación a la enseñanza del inglés está percibida por los practicantes como un contraste a las prácticas de sus profesores guía. El uso de una metodología distinta está principalmente vinculado con la relación de poder establecida entre el practicante y el profesor guía. En el caso de Sofía, la implementación de una metodología distinta emerge como una estrategia necesaria para poder suplir la falta de delegación de autoridad pedagógica del profesor guía hacia el practicante; en este sentido, esta estrategia puede aparecer como una subversión de las prácticas del profesor guía en búsqueda de un mejor posicionamiento en el aula. En otros casos, el fin es el mismo –la negociación de una mejor posición del practicante en el aula– pero emerge debajo del paraguas de poder del profesor guía, como una estrategia aprobada y, en el caso de Laura, requerida por los profesores guía. Estos reconocen como valiosa la metodología implementada por los practicantes. En la mayoría de los casos, mediante esta estrategia de índole metodológica, los practicantes obtienen la legitimación de su autoridad pedagógica, ya que sus acciones adquieren valor y significado en frente del alumnado.

Discusión y conclusiones

Este artículo exploró las condiciones y las relaciones de poder que llevan al reconocimiento de los practicantes como profesores. El artículo trató de dar cuenta de las relaciones de poder asimétricas que se establecen entre los distintos actores en el aula (practicantes, profesor guía, alumnos) y cómo estas influyen en el reconocimiento de los practicantes como profesores. Asimismo, identificó las principales estrategias que los practicantes utilizan para legitimar su posición como profesor.

Se ha mostrado que el factor principal que influye cómo los estudiantes en práctica adquieren capital, autoridad y reconocimiento como profesores en el aula es la negociación de la relación de poder asimétrica que se establece entre los practicantes y el profesor guía en el aula. A falta de una posición institucional oficial, los practicantes tienen un nivel reducido de capital, lo que les otorga una posición estructural liminal en el aula. Sin embargo, una vez insertos en este subcampo, se encuentran en un constante proceso de negociación de su posición, marcado por la relación que se establece con el profesor guía; a través de su posición institucional, este último controla el acceso del practicante al espacio, tiempo y la planificación de la clase, elementos clave para la delegación simbólica

de autoridad y, por ende, para la posibilidad de los practicantes de obtener el reconocimiento de la legitimidad de su acción por parte de los estudiantes. Asimismo, las acciones del practicante suelen ser evaluadas por los alumnos mediante el lente de poder del profesor guía. Como consecuencia, este tiene la capacidad de negociar la legitimidad de las acciones de los practicantes y su reconocimiento como profesores en el aula. Adicionalmente, en conjunto con las negociaciones de la relación de poder recién mencionadas, los practicantes destacan dos principales estrategias de legitimación de autoridad pedagógica en frente de los estudiantes. Primero, se refieren al uso del inglés en el aula como una estrategia subversiva, debido a que este idioma emerge en algunos casos como una práctica contrastiva con el uso del español del profesor guía. Sin embargo, varios participantes destacan que, en cuanto al idioma utilizado, para obtener autoridad en frente de su estudiantado deben recurrir a una práctica más cercana a la de sus profesores guía, debiendo hacer uso de una combinación entre el inglés y el español. La segunda estrategia es relacionada a la metodología de enseñanza de inglés empleada. Un aspecto clave de este proceso es el contraste que los practicantes establecen entre su metodología y la del profesor guía; sin embargo, este contraste está marcado por la relación de poder establecida entre los dos agentes. Por ende, mientras todos los agentes utilizan una metodología distinta a la de sus profesores guía, esta acción puede ser entendida o como una práctica subversiva o como una práctica de reproducción del poder del profesor guía.

Para poder entender las condiciones bajo las cuales los profesores en formación adquieren capital, autoridad y reconocimiento como profesores resulta fundamental explorar tanto las relaciones de poder asimétricas que emergen entre los practicantes y los profesores guía como las negociaciones de las tensiones que aparecen a raíz de esta asimetría. Asimismo, entender estas negociaciones de tensiones y contradicciones a partir de las experiencias de los mismos estudiantes es clave para poder empezar a trazar un relato más complejo del proceso de formación inicial docente. Siguiendo a Grenfell (1996) y Nolan y Walshaw (2012), este estudio sugirió que la perspectiva bourdieusiana puede ser útil para abordar estos temas a partir de una base microsociológica. Sin embargo, una limitación de esta investigación se refiere al uso exploratorio del aparato conceptual bourdieusiano; en este sentido, una sugerencia para futuros trabajos es complejizar el despliegue de estos instrumentos en su totalidad, considerando el impacto que aspectos claves para Bourdieu, tales como la diferenciación social y la reproducción de clase, tienen en la construcción y la negociación de las relaciones de poder que emergen entre los profesores en formación y en los establecimientos escolares.

Financiamiento: XII Concurso de Investigación en Docencia Universitaria (Universidad Bernardo O'Higgins, Chile).

El artículo original fue recibido el 28 de agosto de 2020

El artículo revisado fue recibido el 8 de julio de 2021

El artículo fue aceptado el 9 de julio de 2021

Referencias

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Bailey, K. M. (2009). Language teacher supervision. En J. C. R. A. Burns (Ed.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 269–278). Cambridge University Press.
- Barahona, M. (2015). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Routledge.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2003.07.001>
- Ben-Peretz, M. (1995). Curriculum of teacher education programmes. En L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 543–546). Pergamon.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353–368. <https://doi.org/10.1080/02607470600981912>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cook-Sather, A. (2006). Newly betwixt and between: Revising liminality in the context of a teacher preparation program. *Anthropology & Education Quarterly*, 37(2), 110–127. <https://doi.org/10.1525/aeq.2006.37.2.110>
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. Sage Publications.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. State University of New York Press.
- Gao, X., & Benson, P. (2012). 'Unruly pupils' in pre-service English language teachers' teaching practicum experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656440>
- Grenfell, M. (1996). Bourdieu and Initial Teacher Education—a post-structuralist approach. *British Educational Research Journal*, 22(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/0141192960220303>
- Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127–143. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hirschhorn, M. (2009). Student–teacher relationships and teacher induction: Ben's story. *Teacher Development*, 13(3), 205–217. <https://doi.org/10.1080/13664530903335566>
- Jardine, D. (1994). Student-teaching, interpretation and the monstrous child. *Journal of Philosophy of Education*, 28(1), 17–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1994.tb00309.x>
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Sense.
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., & Ritterhausen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículo de formación de carreras de pedagogía. En S. Martinic, & G. Elaqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233–256). ORALC/UNESCO.
- Nolan, K., & Walshaw, M. (2012). Playing the game: a Bourdieuan perspective of pre-service inquiry teaching. *Teaching Education*, 23(4), 345–363. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.685709>
- Oberski, I., Ford, K., Higgins, S., & Fisher, P. (1999). The importance of relationships in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 25(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/02607479919600>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana*. OEI.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2008). What do student teachers learn? Perceptions of learning in mentoring relationships. *The New Educator*, 4(2), 133–151. <https://doi.org/10.1080/15476880802014314>
- Romero, M., & Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 653–667.

- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 483–498. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00047-7)
- Yan, C., & He, C. (2010). Transforming the existing model of teaching practicum: A study of Chinese EFL student teachers' perceptions. *Journal of Education for Teaching, 36*(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/02607470903462065>