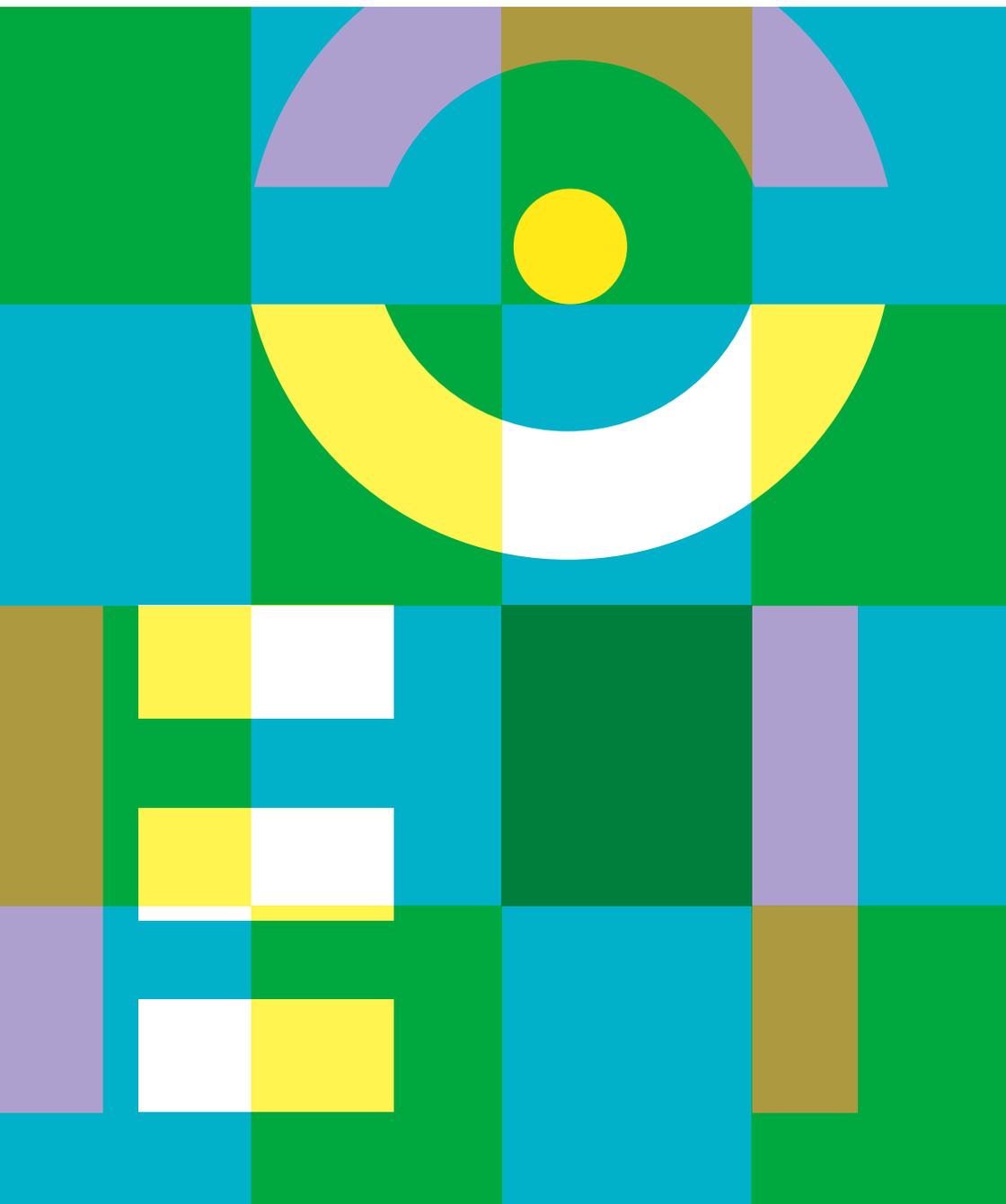


Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile

Ignacia Cortés y Carolina Hirmas (eds.)



Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile

Ignacia Cortés Rojas y Carolina Hirmas Ready

Autores

Carol Schilling L.
Brenda Lara S.
Raquel Pereira B.
Paola Alvarado T.
César Muñoz D.
Claudia Lagos S.
Mauricio Nuñez R.
Ana Arévalo V.
Isabel Guzmán E.
M^a Eugenia Contreras M.

Andrea Pardo L.
Solange Gorichón G.
Sergio Morales C.
Pablo Chamorro R.
Fabiola Zuñiga U.
Eduardo Vargas M.
Jorge Stumpner M.
Edith Stay B.
Pamela Labra G.

Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile

Santiago, Agosto 2016

ISBN: 978-956-8624-08-8

Editoras:
Ignacia Cortés
Carolina Hirmas

© OEI

Organización de Estados Iberoamericanos para
la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Villarrica 565, Providencia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Estudio Navaja | www.navaja.org

Índice

Presentación	7
PARTE 1	15
Innovaciones pedagógicas desarrolladas por universidades chilenas en el área de formación práctica docente	
La escuela comunitaria como experiencia de reconstrucción educativa en comunidades que viven en adversidad. <i>Caroll Schilling Lara</i>	17
Reflexión de la práctica pedagógica a través de un portafolio electrónico en la formación inicial docente. <i>Brenda Lara Subiabre, Raquel Pereira Berríos, Paola Alvarado Toledo y César Muñoz Delgado</i>	33
Comunidades Virtuales de Aprendizaje. <i>Claudia Lagos</i>	57
Comunidades convergentes de escritura profesional: un nicho para el diálogo intergeneracional y el desarrollo de la profesionalización docente. <i>Mauricio Núñez y Ana Arévalo.</i>	81
Talleres de Desarrollo Profesional Docente: eje de la formación inicial de profesores de Educación Básica. <i>Isabel Guzmán Eguiguren y María Eugenia Contreras M.</i>	103
Experiencias Laborales Universidad Alberto Hurtado. Aprendiendo de la teoría y la práctica. <i>Andrea Pardo y Solange Gorichon</i>	121

Grupo Estudio de Clases INSUCO: una propuesta de desarrollo profesional docente desde la escuela. <i>Sergio Morales, Pablo Chamorro, Fabiola Zúñiga, Eduardo Vargas, Jorge Stumpner y Edith Estay</i>	153
PARTE 2 Estudio	177
Procesos de evaluación en la Formación Práctica de futuros docentes. <i>Pamela Labra</i>	179

Presentación

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), considera la formación inicial docente como una de sus actividades prioritarias en el quehacer educacional, correspondiente a la Meta específica 20, dentro de las “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (OEI, 2008). Dentro de la formación inicial, la formación práctica ha sido poco estudiada en Chile razón por la cual constituye una de las principales áreas de cooperación de nuestra institución en el país, lo que hasta el momento se ha concretado en la realización de un ciclo de seminarios junto a diversas universidades, y la publicación de dos estudios; *Estado del arte en formación práctica* (2013) y *Primer seminario sobre formación práctica docente: vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (2014).

El Estado del Arte de “*Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*” (2013) muestra que uno de los núcleos de mayor interés de la investigación sobre la temática se refiere al saber docente y la inadecuada comprensión de la naturaleza teórico-práctica de la pedagogía (Labra, 2011; Latorre, 2006; Montecinos et al, 2008, 2010, 2011, 2012; Nocetti et al, 2005; Ortúzar et al, 2009; Rittershaussen et al, 2004; Solís et al, 2011; Walker et al, 2010). De modo que el desarrollo del eje de las prácticas docentes cobra especial relevancia dentro del campo de la formación inicial, considerando el carácter situado, social y distribuido en la construcción del saber docente.

La relevancia de la formación práctica tanto en la formación inicial como en las prácticas cotidianas de los maestros y maestras, ha sido confirmada por la abundante literatura en esta materia, ya que “que es a través de la experiencia profesional de cada docente que estos

saberes son validados, transformados y adaptados a las realidades del trabajo cotidiano con los alumnos” (Tardif, 2015¹) Estos saberes son de distinta naturaleza: saber-conocer, es decir los saberes sobre la materia de enseñanza, los alumnos, el aprendizaje, etc.; saber-hacer (competencias en el manejo de la clase, estrategias de enseñanza, organización de los grupos, etc.); y saber-ser (valores, habilidades, aptitudes y actitudes hacia los alumnos: comunicación, equidad, profesionalismo, respeto de las diferencias, etc.). Todos éstos, son utilizados y movilizados por los estudiantes en práctica y los docentes en el marco de su trabajo con los alumnos en el aula y, de forma más general, dentro de las instituciones escolares (Idem).

Como se expresa en dicho Estado del Arte, uno de los cambios sustantivos introducidos por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFIDD, 1997-2002) en los currículos de las carreras de pedagogía, fue la incorporación temprana de programas de práctica. Se consideró primordial articular los contenidos teóricos trabajados en la universidad con las experiencias vividas en los centros de práctica. Las críticas más importantes apuntaban a una excesiva teorización que generaba una brecha entre el currículum y los requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2002).

Estos cambios estructurales en la malla de formación han sido un paso importante, sin embargo los estudios coinciden en el predominio de un enfoque técnico-instrumental, que mantiene la brecha entre teoría y práctica. Al parecer, éste es un proceso que caracterizaría en general a la formación inicial docente y que se evidencia en un currículum fragmentado, con escaso trabajo práctico y deficiente vinculación con el contexto (Labra, 2011). Esto mismo explicaría el hecho que la formación no estaría generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula.

La situación anteriormente señalada justifica la necesidad de realizar transformaciones fundamentales en este eje curricular, a través de iniciativas de innovación educativa en el campo de la formación

¹ Ponencia “Esencia e importancia de los saberes profesionales de los docentes en la práctica, formación e investigación en educación” presentada en el “Tercer Seminario Nacional: “La triada formativa en la construcción del saber pedagógico”, Universidad Austral y Universidad de la Serena, noviembre 2015.

práctica de las carreras de pedagogía. Por ello, distintas facultades de educación del país se han planteado resolver esta separación y abordar los principales problemas y desafíos que enfrenta la formación inicial docente en este eje formativo. A estas experiencias se agrega un estudio sobre la evaluación de la formación práctica en tres de las experiencias relatadas. Varias de estas innovaciones han sido presentadas en el ciclo de seminarios organizados por la oficina de la OEI en Chile en conjunto con distintas universidades del país entre los años 2013 y 2015, de modo que al momento de esta publicación varias carreras han continuado generando cambios.

La sistematización, investigación y publicación de estas experiencias, así como la realización de este ciclo de seminarios obedece al interés de la OEI por propiciar el intercambio entre instituciones formadoras de docentes respecto de sus enfoques, experiencias y trayectorias formativas, específicamente sobre el eje de las prácticas. De este modo, los esfuerzos que hoy día son institucionales se han ido convirtiendo en instancias interinstitucionales de reflexión crítica y enriquecimiento mutuo respecto de la formación inicial docente. Tenemos la firme convicción que el saber no puede ser construido de forma aislada o a espaldas del otro.

La primera parte de esta publicación presenta seis experiencias de innovación educativa implementadas por universidades chilenas en el eje de la formación práctica, en las carreras de pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Los Lagos, Universidad Diego Portales, Universidad de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad Alberto Hurtado. Se trata de proyectos diversos que apuntan a la mejora de su experiencia y organización. Tras su lectura, podría deducirse de estos trabajos que estas instituciones centran su atención en tres acciones concretas, combinables entre sí, según los objetivos planteados, a saber, la inserción gradual a la experiencia en formación práctica; la sistematización y organización de la experiencia práctica a través de sistemas de registro, como portafolios electrónicos, y la conformación de comunidades virtuales o presenciales en talleres; y, la inserción de estudiantes en práctica en espacios no convencionales de enseñanza.

A continuación se expondrá sucintamente el contenido fundamental de las innovaciones incluidas en la presente publicación. La primera de ellas, realizada por la Universidad Católica de la Santísima Concepción,

buscó insertar a estudiantes en práctica de la carrera de Educación de Párvulos en un contexto educativo no convencional. Se llevó a cabo durante el año 2010, en la Región del Biobío, tras el terremoto acontecido en febrero de aquel año. Se organizaron escuelas comunitarias al interior de los campamentos de emergencia, en las zonas más afectadas. Uno de los objetivos de esta intervención fue aplicar el modelo dialógico de pedagogía en el trabajo didáctico, mediante la interacción entre estudiantes universitarias y miembros de la comunidad, diseño que permitió a las estudiantes adaptar sus estrategias pedagógicas a un contexto adverso.

La innovación de la Universidad de Los Lagos consistió en registrar y sistematizar las reflexiones pedagógicas de las y los estudiantes en práctica, de las carreras de Pedagogía en Artes, en Educación Física y en Educación Básica, en un portafolio electrónico. El objetivo de la formación práctica fue fomentar en las y los estudiantes la escritura periódica de sus percepciones, reflexiones y problemas detectados, para poder redirigir sus acciones con la ayuda de estos registros. También buscó evaluar el proceso formativo de la práctica pedagógica no sólo en su etapa final, a través de un informe, como suele efectuarse, sino que asumiendo esta etapa como un proceso cuyo valor no reside exclusivamente en sus resultados. Las reflexiones registradas pueden ser consultadas en vista pública, y tanto compañeros de otras carreras como supervisores de práctica pueden acceder a ellas, aportando con esto a la conformación de una real comunidad de práctica.

En esta misma línea, son presentadas las innovaciones introducidas por la Universidad Diego Portales y la Universidad de Chile. La primera institución apostó por generar comunidades virtuales mediante la implementación de una plataforma electrónica que alberga filmaciones y comentarios resultantes de la experiencia práctica. Las comunidades están compuestas por diez estudiantes y un profesor supervisor, que guía el intercambio de información al interior de cada una de éstas. Los registros de clases de práctica difundidos en la plataforma virtual sirven de insumo para la reflexión de los practicantes, fomentada a su vez por el supervisor. El interés de esta propuesta se centra en la construcción conjunta y consciente de significados en torno a las prácticas docentes de las y los profesores en formación y en ejercicio, y en fomentar esta metodología con el fin de extraer y sistematizar conocimiento desde el propio acto de enseñar. El rol del supervisor

permite construir discusiones guiadas, orientadas a la explicitación de argumentos prácticos en torno a la enseñanza, por parte de los miembros de la comunidad virtual en foros de discusión.

En el caso de la Universidad de Chile, la innovación se inscribe dentro de un proyecto de investigación a cargo de su Departamento de Estudios Pedagógicos, que propuso probar un modelo de formación que reuniera a profesores experimentados y novatos en una instancia horizontal, generando un diálogo entre formación inicial y continua, con sus propias especificidades, y retroalimentando ambas formaciones mediante el diálogo intergeneracional. Este proyecto se centró en la escritura a través de un taller de estudio de casos, que se traduciría en un ejercicio de interpretación colectiva de la práctica docente, con el objeto de reconocer de qué manera se construye una experiencia profesional pedagógica -es decir, cómo el propio quehacer deviene consciente- y cómo una instancia de este tipo permitiría validar y hacer comunitarias las experiencias de profesores novatos y experimentados respecto a una serie de temas y problemas propios del quehacer educacional, como la diversidad, la violencia, éxito/fracaso escolar, el rol docente, ética profesional, las políticas educativas, entre otros.

Respecto a la incorporación gradual de los estudiantes a la formación práctica, dos instituciones han dedicado sus innovaciones a esta etapa, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y la Universidad Alberto Hurtado. La primera implementa sus Talleres de Desarrollo Profesional Docente durante toda la carrera de Pedagogía en Educación Básica, siguiendo la idea de potenciar colectivamente la formación de sus estudiantes en tres momentos específicos: el primero de estos, informativo, cuando el coordinador de práctica les hace entrega de determinados elementos teóricos; durante el segundo, grupal, los estudiantes comunican sus experiencias y critican activamente sus actitudes; finalmente, el momento evaluativo consiste en la sistematización de los procesos de aprendizaje analizados en cada sesión.

Por su parte, la Universidad Alberto Hurtado ha incluido en el currículum de sus distintas carreras de Pedagogía las denominadas Experiencias Laborales –ELAB–, correspondientes al grueso de labores educativas que los estudiantes han de desempeñar durante su formación. Éstas fueron diseñadas tanto para fortalecer la colaboración con las instituciones educativas donde se realizan, como para proporcionar instancias reflexivas y formativas en torno a la propia práctica inicial,

y para acercar a los estudiantes a la realidad escolar y profesional en que se desempeñarán una vez titulados. Las ELAB forman parte del proceso profesional de los estudiantes de Pedagogía de la UAH, de carácter obligatorio y bajo la orientación de un profesor asignado por la casa de estudios.

La experiencia de innovación educativa que se presenta al final de esta primera parte se sitúa al interior del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso Francisco Araya Bennett (INSUCO). Si bien no constituye una experiencia de formación práctica, tiene su origen en profesores principiantes que ejercieron ahí su práctica profesional docente. Ellos dieron a conocer a sus compañeros de trabajo una propuesta de autoformación docente conocida como “Estudio de Clases”, de origen japonés, para enfrentar una serie de problemáticas observadas durante sus últimos años de formación, tales como la falta de motivación de los estudiantes por sus estudios, en particular los de matemática, y ausencia de espacios para preparar clases y reflexionar sobre la propia práctica. Su inspirador fue su profesor de práctica y docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Así fue que conformaron un Grupo de “Estudio de Clases” al interior de INSUCO, con el fin de mejorar el desempeño de los docentes en la enseñanza de las matemáticas. En base a una evaluación de las condiciones pedagógicas y socioeconómicas que determinan a la comunidad escolar, el Grupo logró con éxito abordar tanto las cuestiones estrictamente curriculares –la resolución de problemas aritméticos y geométricos- como ayudar al mejoramiento del desempeño de los mismos profesores, pudiendo además proyectar esta experiencia en aulas universitarias.

En la segunda parte de éste se presenta una investigación comprensiva de Pamela Labra acerca de los procesos de evaluación del componente práctico en carreras de pedagogía, comparando entre sí las actuales formas de evaluación de la práctica en tres experiencias concretas. A partir de una exhaustiva revisión del estado del arte en esta materia y de una investigación empírica en contextos reales de práctica, se establecen algunas conclusiones. Una de éstas dice relación con el tipo de estudiante de pedagogía que es recibido en el proceso de formación inicial, que trae consigo nociones sobre qué es ser profesor, sobre su rol y sus fines, interiorizadas a lo largo de su educación escolar, que no serán cuestionadas durante su formación inicial.

Lo anterior da cuenta de una formación caracterizada por una

fragmentación de los contenidos del currículum, por un escaso trabajo práctico, y por una desconexión con la realidad pedagógica nacional y con las necesidades del contexto. Desde una perspectiva general, Labra señala una serie de obstáculos a la formación que resultan de la imposición de una cierta “racionalidad técnica” por sobre los saberes prácticos que deberían primar en esta etapa. Tal imposición fortalece el arraigo de actitudes que tienden a una reproducción acrítica y descontextualizada de la formación inicial, a hacer de ésta una etapa desorganizada y desprovista de un programa específico, a mantenerla al margen de los contenidos cursados durante la formación en aula, con una cierta desorientación en los supervisores respecto de su rol, y desinterés por parte de los centros de práctica en asumir una función formativa respecto de estos futuros docentes.

Ante este panorama, la autora aboga por una noción del conocimiento profesional docente que logre articular los ámbitos teórico y práctico, con el fin de arribar a un estado epistemológico de la formación inicial docente que abarque una noción más completa y dinámica de conocimiento, y que estimule significativamente la preparación de los futuros docentes. El concepto de “conocimiento profesional docente” satisfaría esta necesidad desde sus distintas clasificaciones, planteando una relación dialógica entre los saberes proposicionales y prácticos.

En el mismo sentido, se ha vuelto necesario enfrentar la formación inicial docente como la base desde la cual el profesor ganará autonomía en el ámbito de construcción y transmisión del conocimiento, para desarrollar así un proceso constante de autoformación y de estimulación de procesos similares en sus estudiantes, mejorando las instancias formativas.

En lo estrictamente práctico, las eventuales mejoras e innovaciones en el proceso inicial docente podrían ser introducidas sólo gracias a una coordinación de la tríada formativa –estudiante, institución formativa y centro de práctica-, de modo que lo fundamental, en este estadio de la reflexión, es repensar la práctica desde esta necesidad de equilibrio. En la misma lógica, la práctica debe lidiar con una serie de problemas que afectan al equilibrio buscado en la tríada. Por ejemplo, la práctica está sujeta a una “evaluación” o “supervisión” del estudiante por parte de formadores que desde ciertas posiciones, elementos del lenguaje y del quehacer pedagógico, connotan negativamente ideas relativas a la jerarquización, la normalización, o el enjuiciamiento, entre otras.

Los problemas expresados, y el anterior especialmente, dan cuenta de

un enfoque que no concibe la educación como un fenómeno social, que se manifiesta y se enfrenta a condiciones complejas, inciertas, incluso contradictorias. Es por esto que la educación requiere de profesionales adaptativos (Marcelo, 2009, en Lagos, 2016) que puedan asumir su rol en contextos concretos y específicos, más aún, que entiendan que determinados saberes y competencias son apropiados para determinados contextos, mientras que para otros no. Este aspecto, y otros, logran graficar condiciones de la formación que hacen necesario superar el objetivismo –la idea de que hay una pedagogía normativa y universal, válida para toda casuística- y la introducción de elementos subjetivos que faciliten la asimilación de lo particular y lo adverso.

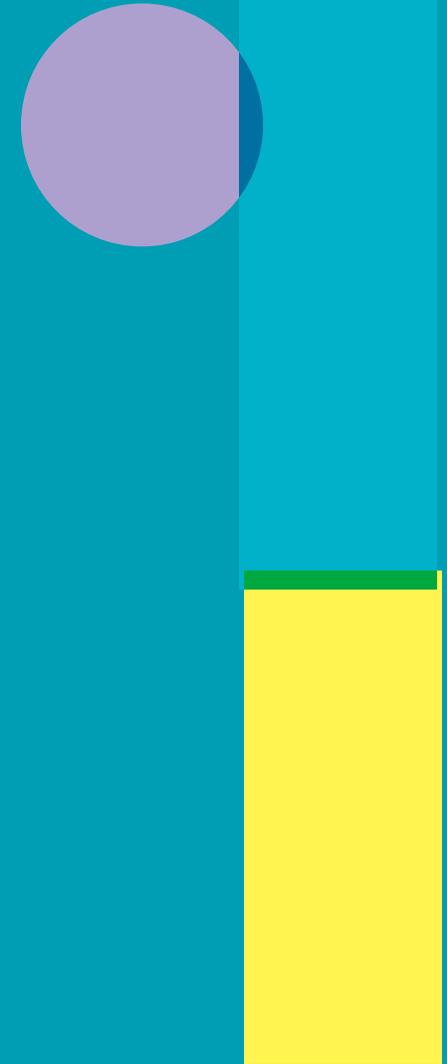
La formación práctica en formación inicial docente debe ser objeto de innovaciones concretas que se orienten a este cambio epistémico y ético. En tal sentido, la “innovación” debe ser entendida como una transformación significativa que supere a una mera mejora o ajuste formal del sistema vigente; independiente de si se trata de una invención o de una readecuación de lo ya existente, debe apuntar hacia la plenitud de un orden o sistema novedoso; debe ser programática y asumida como un medio para la mejora de la educación; debe implicar un giro en el enfoque y la aceptación del cambio y de la naturaleza transitiva de los procesos educativos.

A fin de cuentas, la innovación debe facilitar el que la práctica inicial en formación inicial docente constituya una instancia de construcción de conocimiento o saber profesional docente, a través de la reflexión y del razonamiento pedagógico, a través de procesos formativos que deberían favorecer una relación dialógica entre los componentes estrictamente teóricos y los elementos teórico-prácticos.

Rosa Blanco
Directora OEI Chile

PARTE 1

Innovaciones pedagógicas desarrolladas por universidades chilenas en el área de formación práctica docente



La escuela comunitaria como experiencia de reconstrucción educativa en comunidades que viven en adversidad

Caroll Schilling Lara²

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Descripción de la innovación

La innovación se enmarca en el trabajo realizado por el grupo *Enlazando Mundos: Grupo interdisciplinario de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa* en diversos contextos educativos de la Región del Biobío, Chile³. Estas iniciativas de transformación escolar buscan avanzar hacia la apertura de mayores oportunidades educativas a comunidades que viven en condiciones de vulnerabilidad educativa y social.

Esta experiencia educativa se orientó específicamente a la generación de aportes concretos a la formación inicial de estudiantes de pedagogía que cursan la línea de prácticas pedagógicas. La transformación se concibió desde la potenciación de nuevas formas de participación de estudiantes universitarias en una diversidad de espacios educativos. Con ello, se reconoce la relevancia que presenta el formar profesionales más solidarios y atentos a las necesidades educativas de las comunidades más vulnerables del país.

La finalidad se centró en la generación de puentes de colaboración entre mundos con lógicas distintas; *universidad, escuela y comunidad*, permitiendo ampliar los vínculos de interacción y de compromiso entre distintos agentes sociales, en condiciones de igualdad y de construcción intersubjetiva de las propuestas de intervención educativa que se formulan en la instancia práctica.

² Sistematización realizada por Caroll Schilling Lara, actualmente se desempeña como Coordinadora de Prácticas en la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico casl1975@gmail.com

³ Instituciones colaboradoras UNICEF, INTERLIBROS y Hogar de Cristo.

En qué consiste la innovación

Las escuelas y bibliotecas comunitarias, desde lo educativo, asumen la filosofía de una comunidad dialógica donde el sentido educativo se construye a partir de las necesidades y expectativas de la misma comunidad que integra los procesos educativos. Se definen como una figura de carácter intermedio entre la comunidad y la escuela formal, configurando un espacio de aprendizaje comunitario transgeneracional, donde la comunidad participa en diversos procesos de formación, resultado de acuerdos colectivos y sobre puentes de colaboración con distintas agencias y agentes sociales (Ferrada, 2010:48-49).

Las escuelas comunitarias son el escenario donde se promueven diversas experiencias de aporte social desde el ámbito educativo. La carrera de educación de párvulos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción asume el desafío de transformar el currículum de formación inicial docente, específicamente en la línea de prácticas. Para ello, se coordinan una serie de acciones que permiten organizar una experiencia educativa de intervención y apoyo a los campamentos de emergencia post terremoto, colaborando en la reconstrucción educativa de la zona.

La práctica comunitaria constituye, por tanto, un espacio de trabajo colaborativo y servicio, donde las estudiantes son protagonistas de la construcción y ejecución de propuestas curriculares elaboradas con y desde la comunidad, adecuándose a las necesidades y condiciones propias de un contexto de campamento.

Desde dónde y por qué surge la innovación

El 27 de febrero del año 2010 en Chile se produjo un terremoto de gran magnitud, junto a un tsunami, que dejó a gran parte de la población de las zonas costeras de la Región del Maule y la del Biobío, en condiciones de vulnerabilidad social. La vida de estas comunidades cambia radicalmente. Frente a la nueva realidad deben desplazarse a vivir a otros espacios físicos y geográficos, constituyendo campamentos de emergencia donde lentamente van recibiendo apoyo. Estos campamentos se caracterizaron por la falta de lugares apropiados para la convivencia y por la pérdida de espacios públicos y de infraestructura educativa. Con ello, los niños y niñas de estas zonas quedan temporalmente impedidos de continuar

sus procesos formativos, y principalmente, despojados de un espacio que les otorgue condiciones mínimas de seguridad.

Este hecho histórico, con amplias repercusiones sociales, constituye el escenario en el cual surgen diversas propuestas de innovación educativa encabezadas por el grupo Enlazando Mundos. Un aporte concreto a la reconstrucción educativa en la Región del Biobío, es la construcción de *Escuelas Comunitarias* al interior de campamentos de emergencia. Estas escuelas son el escenario donde se promueven diversas experiencias de aporte social desde el ámbito educativo. Los estudiantes universitarios fueron agentes protagónicos que colaboraron activamente en la creación de iniciativas tendientes al mejoramiento en las condiciones de vida de las comunidades afectadas. Cada espacio comunitario se distingue de otro en la construcción educativa que surge del encuentro intersubjetivo. Lo que se mantiene de una experiencia a otra, es la filosofía y los principios del aprendizaje dialógico.

Los programas educativos que se desarrollaron fueron cinco: programa de educación preescolar; programa de educación básica; programa de formación de encargados de bibliotecas comunitarias; programa de informática y programa de educación de adulto mayor.

La coordinación del programa de educación preescolar es liderada por el grupo Enlazando Mundos y la carrera de educación de párvulos de UCSC, en una labor coordinada con redes de apoyo situadas en los mismos campamentos. Por tanto, la construcción de esta experiencia surge desde los sujetos insertos en los contextos de práctica, transformándose en agentes movilizados de aportes sociales y educativos. Esta experiencia se ubica territorialmente en dos campamentos: a) Cancha Cocholgue de caleta Cocholgue; b) Altos del Rari de los Morros de Coliumo. En ambos lugares se trabajó con las comunidades afectadas en espacios físicos pertenecientes al Hogar de Cristo, donde se atendió estudiantes de educación preescolar en distintas etapas de desarrollo.

Debilidad en la formación inicial que docente se ha intentado enfrentar con esta innovación

En primer lugar, la relación entre la formación inicial y contexto educativo. Se observan fuertes carencias en relación a la vinculación entre el conocimiento teórico adquirido en los años de estudio, y la vivencia de las estudiantes en las distintas escuelas. Esta experiencia

intenta promover la reflexión permanente de las acciones, en procesos de diálogo con distintos agentes educativos. Las estudiantes tienen acceso a múltiples referentes sociales, como son sus supervisoras de práctica, las monitoras de los campamentos y las madres trabajadoras. Con ello se desarrollan competencias comunicativas y de construcción colaborativa en contextos de alta complejidad.

En segundo lugar, el desarrollo de la autonomía profesional. Se reconoce que los estudiantes, al momento de aproximarse a su práctica educativa, enfrentan una diversidad de problemáticas, como son, la realización de trabajo pedagógico en espacios de hacinamiento y con carencia de recursos; un aula con alta heterogeneidad, etc. Se fomenta que las estudiantes se enfrenten a situaciones donde tienen que interactuar e intervenir conjuntamente con la comunidad para resolver problemáticas diversas.

En tercer lugar, se requiere el desarrollo de una mayor responsabilidad ética dado que el desempeño de los estudiantes presenta fuertes debilidades en el compromiso social.

Cuáles son los aprendizajes esperados o desempeños más importantes que se quisieran observar como resultado de la innovación.

- Se espera que las estudiantes desarrollen aprendizajes de construcción curricular en directa relación con las necesidades de la comunidad y desde las condiciones que presenta una realidad educativa no convencional. Con ello se requiere el desarrollo de un pensamiento más creativo, flexible y colaborativo.
- Se espera que las estudiantes realicen una construcción didáctica que atienda a un aula de carácter heterogéneo.
- Que las estudiantes desarrollen capacidades de colaboración y diálogo con distintos actores sociales con diversas concepciones de mundo.
- Promover en las estudiantes una actitud de responsabilidad social y compromiso hacia la transformación y reconstrucción democrática de los espacios comunitarios y educativos que surgen al interior de los campamentos, en entornos comunitarios afectados por la emergencia del terremoto producido en la zona.

Fundamentación: marco teórico, objetivos generales y específicos

En los últimos años en nuestro país han surgido propuestas de innovación que se orientan a la construcción de una nueva mirada sobre lo educativo. Esta perspectiva, definida desde el modelo dialógico de la pedagogía, avanza en la creación de un proyecto escolar acorde con las necesidades de alcanzar mayores niveles de igualdad educativa. Consideramos que uno de los principales problemas que enfrenta la educación chilena son las condiciones de desigualdad educativa entre los distintos centros escolares, situación que perpetúa las condiciones de fracaso escolar en que se encuentra un amplio porcentaje de estudiantes provenientes de sectores más desfavorecidos.

Considerando los hallazgos de la investigación en innovación educativa (Ferrada, 2012), se reconocen los siguientes desafíos pendientes en el plano de la innovación escolar:

- Necesidad de establecer redes de colaboración entre la Universidad, escuela y comunidad, para resolver las desigualdades en escuelas ubicadas en contextos de adversidad social y económica;
- La necesidad de que sean los propios actores locales quienes asuman el protagonismo en la génesis y el desarrollo de los proyectos de innovación. La investigación indica que sólo permanecen en el tiempo aquellos proyectos donde los mismos sujetos a quienes va dirigida la innovación son los gestores de la propuesta;
- La necesidad de diversificar las respuestas educativas en función del contexto, orientado a alcanzar mayor igualdad en los resultados, con ellos, se prueba que la homogenización no resuelve la problemática de la desigualdad educativa.

Desde esta comprensión dialógica y comunicativa (Ferrada, 2008) se problematiza sobre la necesidad de definir un enfoque pedagógico que, al menos, considere la multiplicidad de variables implicadas en el logro de aprendizajes de este tipo de alumnado, al mismo tiempo, que requiere resituar tanto la formación de profesorado como la participación de la

comunidad educativa y social en el trabajo pedagógico que se produce tanto dentro como fuera del aula, a fin de permitir un desarrollo educativo exitoso del alumnado que asiste a este tipo de escuelas.

La construcción pedagógica del trabajo asume el modelo de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), adaptándolo a las condiciones de la práctica comunitaria y del proyecto Enlazando Mundos. Desde esta perspectiva, se reconoce que las familias no académicas poseen un contexto cultural diferente al de las escuelas.

Los principios del aprendizaje dialógico que permiten sentar las bases para la construcción pedagógica y el trabajo que se asume en los grupos interactivos son:

- **Diálogo Igualitario:** Las personas se aproximan en un plano de igualdad. No desde la imposición de un saber culturalmente hegemónico, por lo tanto, se promueve la participación activa de distintos miembros de la comunidad, compartiendo la reflexión y argumentando sus opiniones desde criterios de validez.
- **Inteligencia cultural:** Capacidad de aprender a través del diálogo y de las habilidades comunicativas que portan todas las personas. No reduce al sujeto a su dimensión cognitiva sino que integra la capacidad universal para comunicarse y ampliar el entendimiento de una situación.
- **Transformación:** El aprendizaje dialógico transforma los sentidos que se construyen a partir de la interacción entre personas distintas que reflexionan sobre sus experiencias y la relación con su entorno.
- **Dimensión Instrumental:** Son los conocimientos científicos y técnicos y el desarrollo de habilidades instrumentales necesarios para actuar con éxito en la sociedad. La selección de estos aprendizajes provenientes del ámbito de la ciencia, requiere de la participación de estudiantes y de sus familiares en un contexto de diálogo entre iguales. Con ello se favorece la relación entre conocimiento universal y local, en un plano de colaboración.
- **Creación de Sentido:** La posibilidad de elegir el proyecto vital dispone tener acceso a un abanico de posibilidades que puede ofrecer la educación, a partir de la relación con distintas biografías y archivos culturales. Esto permite discutir sobre

distintas alternativas de vida y evitar que se imponga una lógica utilitarista que reafirme en sí misma sin considerar las identidades individuales que coexisten en toda sociedad.

- **Solidaridad:** Es el valor que permite la superación de las condiciones desfavorables a las cuales se enfrenta la comunidad. Se presenta cuando se generan espacios de diálogo en la diversidad que compone la sociedad.
- **Igualdad de diferencias:** El aprendizaje dialógico respeta las diferencias y, al mismo tiempo, fomenta la igualdad de resultados (éxito escolar, laboral y social). Así se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades.
- **Emocionalidad/corporeidad:** Somos sujetos biológicamente empáticos (Varela, 2000) por lo mismo requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica. (Ferrada, 2008)

Construcción intersubjetiva del currículum

En términos curriculares se adopta el Currículum Crítico Comunicativo (Ferrada 2001), que aborda la comprensión de la sociedad como sistema y como mundo de la vida (Habermas, 1987). En esta perspectiva, el principal referente sociológico es la Teoría de la Acción Comunicativa donde las sociedades reproducen las estructuras simbólicas del mundo de la vida para mantener la cultura, al mismo tiempo que se incorporan procesos de renovación e innovación.

Desde la renovación de la cultura en su dimensión transformadora, se introducen al currículum nuevas relaciones de legitimidad y valoración de patrones normativos y conocimientos tradicionalmente excluidos, omitidos, rechazados y prohibidos de la escuela, además de los tradicionalmente incluidos. Es así que se considera que todos ellos deben tener la posibilidad de someterse al juicio de los propios miembros que participan en la comunidad educativa a partir de pretensiones de validez. Por lo tanto, los distintos niveles operativos del currículum se desarrollan bajo contextos de racionalidad comunicativa.

Este proceso moviliza la interpretación, significación y crítica de cada uno de estos contenidos de manera colectiva. La validación colectiva es el punto de partida para el protagonismo colectivo necesario para transformar el fracaso en éxito escolar. De ahí la importancia de

incorporar la participación del profesorado, el alumnado, los familiares, el vecindario y cualquier otro ciudadano que desee participar en la escuela, así como su capacidad para transformar las desigualdades de aprendizaje del alumnado en aprendizajes de máximos para todos. Para ello, y especialmente para aquellos colectivos en riesgo de exclusión, es esencial la priorización de los contenidos que son requeridos para la inclusión social y laboral, y la plena participación en la actual sociedad del conocimiento. El aprendizaje de estos contenidos debe ir acompañado de una reflexión crítica (Ferrada y Flecha, 2008).

La aplicación concreta de este modelo pedagógico es la experiencia del proyecto Enlazando Mundos. Para el óptimo desarrollo del proyecto se ha necesitado alcanzar acuerdos entre todos los actores e instituciones involucradas. Algunos de ellos respecto a los saberes instrumentales (disciplina y contenidos), objetivos de la asignatura que se trabaja y los saberes sociales emanados del propio contexto de la escuela, definiendo las categorías teóricas y prácticas de estos saberes.

El conjunto de agentes participantes planifican cada una de las actividades que se trabajan en el aula teniendo siempre presente que si bien cada actividad tiene dos categorías matrices en torno a la cual se trabaja (una instrumental y otra social), debe estar presente el conjunto de categorías previamente definidas sin producir una fragmentación entre ellas.

Respecto al currículum, quienes lo diseñan también lo ejecutan. No existe separación entre diseño y desarrollo. El profesor es el encargado de diseñar, coordinar/ejecutar y de gestionar el trabajo colaborativo de aula. Los otros agentes que ingresan al aula, en calidad de colaboradores de aprendizaje, participan en el desarrollo de las actividades por medio de la toma de decisiones en conjunto con el profesor responsable.

Por último, se necesita alcanzar acuerdos sobre la mantención de la flexibilidad permanente del currículum para la incorporación de otros saberes emergentes, como lo son los saberes propios del alumnado. De esta forma se rompe con la perspectiva jerárquica del modelo tradicional y se considera que el currículum se construye intersubjetivamente.

Construcción intersubjetiva de la didáctica

El objetivo del *modelo didáctico interactivo* es ofrecer una mayor diversidad de formas de enseñar y de aprender, a través de múltiples interacciones que se generan en el aula.

El trabajo didáctico se desarrolla con la participación de colaboradores de aprendizaje. Éstos pueden ser adultos provenientes de la comunidad cercana a la escuela, de la sociedad en general, o niños de los mismos cursos, como también estudiantes de cursos superiores de la escuela que manifiestan interés por colaborar con sus compañeros. Ellos constituyen un grupo heterogéneo y con alta motivación por aportar al desarrollo de los estudiantes. Estos colaboradores participan en procesos de formación que les permite adquirir aprendizajes sobre aspectos didácticos y curriculares del modelo pedagógico.

La organización de la actividad en el aula se realiza mediante la formación de grupos interactivos. El aula se organiza en pequeños grupos de 4 a 5 integrantes con características heterogéneas. Los grupos son coordinados por un colaborador de aprendizaje. En cada grupo se desarrollan actividades breves (15 a 20 minutos), con distintas estrategias didácticas, rotando al término de cada actividad. El grupo avanza a la actividad siguiente para experimentar una nueva oportunidad de aprendizaje junto a un colaborador diferente, de tal forma que en un solo bloque de clase cada uno de los estudiantes tiene más posibilidades para aprender un mismo contenido, pero con diversas actividades y colaboradores. El tiempo total de la clase se distribuye de acuerdo al número de grupos que la componen.

El rol del profesor se asume como coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje, capaces de generar en conjunto las estrategias para ofrecer una diversidad de oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. El profesor coordina y negocia las demandas pedagógicas que surgen entre los distintos actores al interior de un centro educativo. Transformándose en un “resignificador” del currículum.

El alumno se convierte en un protagonista activo en la construcción dialógica del conocimiento, al experimentar un conjunto de interacciones altamente diversificadas, con distintos agentes sociales que ingresan al aula. Con ello, se modifica progresivamente la identidad del estudiante y se generan altas expectativas académicas y sociales.

Construcción intersubjetiva de la evaluación

Esta concepción evaluativa busca alcanzar acuerdos sobre la base de los criterios definidos al realizar una revisión colectiva de los instrumentos evaluativos de carácter formal y de proceso del alumnado. En este sentido, la evaluación formativa es de carácter permanente al interior de cada grupo interactivo a cargo del colaborador de aprendizaje comunicándolo diariamente al equipo de investigadores y profesores de aula. Se busca alcanzar acuerdo intersubjetivo sobre los resultados alcanzados como parte del proceso de aprendizaje. Además sobre la reorientación del currículum en función de la evaluación formal.

En el caso de las evaluaciones realizadas a las estudiantes en práctica, los instrumentos se modificaron y progresivamente incorporaron indicadores relacionados con el trabajo colaborativo y comunitario.

Objetivo general

Aportar a la transformación educativa a partir del desarrollo de innovación curricular en la formación inicial de estudiantes de Educación de Párvulos, que realizan sus prácticas pedagógicas en comunidades que viven en adversidad.

Objetivos específicos

- Desarrollar competencias pedagógicas para atender contextos de vulnerabilidad social, a través del modelo dialógico de la pedagogía.
- Desarrollar competencias de colaboración con distintos actores sociales que conjuntamente definen propuestas curriculares de intervención pedagógica acordes con el contexto.
- Implementar el modelo dialógico de la pedagogía en el trabajo didáctico, a través de la interacción entre estudiantes universitarias y miembros de la comunidad.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades.

Este trabajo se planificó en dos etapas que se desarrollaron durante todo el año 2010.

1. Durante el primer semestre se generaron condiciones para que las estudiantes en práctica asistieran a trabajar a la escuela comunitaria durante una jornada educativa a la semana, todo el primer semestre. El trabajo se divide en dos grupos compuestos por 14 estudiantes cada uno, que asiste a los campamentos durante la jornada de la mañana de los días lunes y miércoles, acompañadas de su supervisora de práctica. En términos operativos, la coordinación del proyecto pone a disposición de las estudiantes buses que las trasladan hasta los campamentos. La función pedagógica que asumen las estudiantes en práctica es de colaboradoras de aprendizajes en el aula comunitaria, cumpliendo, además, o diversas labores de apoyo a la comunidad.
2. Durante el segundo semestre las estudiantes de práctica profesional se integran a trabajar durante toda la semana a la escuela comunitaria, en la jornada de la mañana. La adaptación a este contexto con gran diversidad de problemáticas sociales requiere modificaciones permanentes en la organización de la práctica, dado que la organización tradicional del currículo universitario dificulta la construcción desde el contexto. La finalidad es mejorar las acciones de atención a los niños y niñas que asisten a la escuela comunitaria, favoreciendo los procesos de interacción social de todos los participantes de la experiencia.

El trabajo de práctica está orientado al ciclo inicial de 3 a 6 años, sin embargo, la diversidad y heterogeneidad de los campamentos requiere ampliar el rango de edad y adaptar el trabajo a las necesidades reales de la comunidad.

En términos operativos se reconocen algunos procesos en el desarrollo de la innovación:

En la implementación se desarrollaron un conjunto de acciones para la instalación y puesta en marcha del proyecto de innovación en el contexto de las prácticas pedagógicas. Esto involucró cambios a nivel de programas de estudio en la línea de prácticas pedagógicas; un seminario de formación de las estudiantes en el modelo dialógico; coordinación del trabajo desde el grupo Enlazando Mundos; la definición de una orgánica de trabajo desde la universidad y desde campamento; coordinación con las comunidades y determinación de aspectos logísticos para el traslado de las estudiantes, y para la organización y funcionamiento de la escuela comunitaria. Estas acciones se desarrollaron durante el mes de marzo y abril del 2010.

En el desarrollo inicial de la innovación se contemplaron visitas a la comunidad para definir en conjunto las necesidades y se iniciaron procesos de diálogo permanente, en el desarrollo de cada visita de las estudiantes a la escuela. Simultáneamente se brindó apoyo a las estudiantes en práctica, para retroalimentar y dialogar sobre las experiencias vividas, en espacios de taller de práctica en la universidad y con la participación de miembros del grupo Enlazando Mundos. Estas acciones se desarrollaron durante el mes de abril y agosto del 2010.

En el desarrollo del segundo momento de la innovación se realizaron modificaciones al trabajo didáctico, otorgando un carácter voluntario a la experiencia de práctica en la escuela comunitaria. Esto involucró momentos de reflexión de lo vivido, acercamiento con la realidad de la comunidad, especialmente con las familias implicadas en el trabajo pedagógico. Estas acciones se desarrollaron durante el mes de agosto y diciembre del 2010.

Actividades

Se trabaja en la construcción conjunta de una propuesta curricular y didáctica bajo el modelo dialógico. El trabajo didáctico se realiza a través de la metodología de grupos interactivos, con múltiples modificaciones, de acuerdo a las necesidades específicas del grupo. Las practicantes se distribuyen en grupos pequeños de tres integrantes que están a cargo de dos o más estudiantes en práctica. Cada grupo ofrece una experiencia de aprendizaje distinta frente a un mismo

contenido. Los alumnos rotan de una experiencia a otra al cumplir un tiempo aproximado de 15 minutos de trabajo. Las particularidades de esta realidad presentan algunos desafíos que requieren modificaciones en la forma original como se organiza esta metodología. En primer lugar, la heterogeneidad en las etapas de desarrollo del grupo de estudiantes, conformado por niños de sala cuna, medio menor, mayor y educación básica, distribuidos en un mismo espacio pedagógico, no se adecua al tiempo asignado para el trabajo por estaciones. En segundo lugar, las condiciones materiales de la escuela con espacios reducidos e intervenidos por la situación de emergencia, dificultan el normal funcionamiento del trabajo en grupo. A esto se agrega, el número de alumnas en práctica que asiste simultáneamente a la escuela comunitaria (14 alumnas), el número de niños y niñas (25) y la participación de las madres (4). Por consiguiente la cantidad de participantes en la actividad supera ampliamente las condiciones que presenta el espacio físico.

Durante el desarrollo de la experiencia se van realizando nuevas modificaciones, que surgen del diálogo permanente entre todos quienes participan del espacio escolar. La actividad pedagógica mantiene la organización de grupos interactivos a través de actividades donde los estudiantes se agrupan de acuerdo a su ciclo y tienen participación de las madres y las alumnas en práctica como colaboradoras de aprendizaje, sin embargo, el cambio principal es que los niños se mantienen en sus grupos de trabajo y son las personas adultas a cargo de la actividad quienes rotan, aportando heterogeneidad y diversidad a las experiencias de aprendizaje.

Balance de la innovación

Evaluación e investigación de la innovación

La evaluación de la experiencia se desarrolló durante el mismo proceso, a través de grupos de discusión realizados en tres instancias distintas. En encuentros reflexivos con las estudiantes en prácticas, realizados en los talleres de práctica de la misma universidad; en reuniones con las supervisoras y coordinadora de práctica y en los campamentos, en reuniones reflexivas con las madres que participan de la experiencia.

El resultado de estos grupos de discusión se sistematizó durante el año 2010, a partir de un trabajo de tesis doctoral que tiene como objetivo central: comprender la construcción de significados pedagógicos en la formación inicial docente, que emergen a partir de una experiencia de transformación pedagógica en conjunto con los sujetos investigados. Entre las conclusiones de esta investigación, se observa que:

Los significados curriculares van rotando progresivamente desde un diseño descontextualizado con la realidad de campamento, hasta una construcción que surge desde la misma realidad. Se incorporan saberes sociales y culturales que van ampliando la concepción instrumental bajo la que fueron formadas las estudiantes.

Los significados didácticos incorporan el trabajo en grupos interactivos. La didáctica avanza desde una concepción homogénea y prescriptiva del trabajo hasta una construcción didáctica que nace de las necesidades y adaptaciones de esta metodología a las características del grupo y las condiciones que presenta el espacio comunitario.

Fortalezas, debilidades y riesgos

Las fortalezas están en la transformación de los sentidos pedagógicos que esta experiencia otorga a la formación de profesores. Se comprueba que la organización de una comunidad escolar, que trabaja como colectivo, moviliza procesos de cambio y transformación en los modelos tradicionales de la pedagogía.

Es una fortaleza el contar con un modelo pedagógico de carácter dialógico, que aporta lineamientos concretos, sobre lo que la evidencia científica internacional demuestra que es lo que da resultados académicos exitosos en contextos educativos de alta vulnerabilidad.

Como debilidad está la falta de flexibilidad que posee la cultura universitaria, específicamente de los académicos que se suman a estos procesos. Si bien, se acepta la necesidad de cambio, en la práctica hay una tensión permanente entre lo que es una concepción tradicional de la formación y aspectos de innovación pedagógica.

Impactos

Se establecieron nuevas formas de interacción entre estudiantes en prácticas y la comunidad. Al comienzo, la jerarquía con la cual

se aproximaban las estudiantes (conocimiento especializado) era un elemento que obstaculizaba las relaciones para alcanzar una mayor integración. Sin embargo, eso cambió al establecer procesos permanentes de diálogo, que ampliaron el entendimiento de todos quienes formaron parte de la experiencia de innovación.

La relación entre universidad, escuela y comunidad estableció puentes de colaboración y procesos de generación de acuerdos que permiten construir intersubjetivamente el sentido de lo educativo. Se aportó en la superación de condiciones de deterioro material, psicológico y educativos acelerando los procesos de reconstrucción para las comunidades.

Las estudiantes en práctica desarrollaron múltiples interacciones y aprendizajes que contribuyeron a fortalecer su concepción de servicio y solidaridad.

Lecciones aprendidas

Confiar en el desarrollo autónomo de los estudiantes y en la participación activa y progresiva de las comunidades en los procesos de transformación escolar. La universidad requiere un acercamiento a la realidad de la escuela y especialmente a los contextos vulnerables, dado que gran parte del conocimiento que se construye desde el espacio académico, no tiene relación con las necesidades y posibilidades que existen en realidades de comunidades que viven en adversidad.

Proyecciones a futuro

Continuar desarrollando innovación en la línea de prácticas a partir del modelo dialógico de la pedagogía y la organización colaborativa de las prácticas, articulando el currículum de formación general. Ampliar la complejidad del trabajo de las distintas prácticas a través de la integración de disciplinas.

Bibliografía

- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Transformar la educación. Barcelona: Grao.
- FERRADA, D. (2009). *El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico*. En Revista Educere. Vol. 13, N° 44. Merida, Venezuela.
- FERRADA, D. (2001). *Currículum Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- FERRADA, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanza: La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Chile: RIL editores.
- FERRADA, D. y FLECHA, R. (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizajes*. En Revista de Estudios Pedagógicos. Vol. 34, N° 1, Valdivia.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. España: Paidós.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Revista Rexe, Vol. 1, N°1.
- HABERMAS J. (1987). *La Teoría de la Acción Comunicativa*. [1981] Madrid: Editorial Taurus.
- VARELA, F. (2000/2010). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: JC Editor.
- VYGOTSKY, L. (1978/2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Reflexión de la práctica pedagógica a través de un portafolio electrónico en la formación inicial docente

Brenda Lara Subiabre, Raquel Pereira Berríos, Paola Alvarado Toledo y César Muñoz Delgado⁴
Universidad de Los Lagos⁵

Descripción de la innovación

La innovación consiste en el desarrollo de dos líneas de trabajo, la primera de ellas, utilizar un sistema de portafolio electrónico a través del cual los estudiantes en práctica escriben periódicamente sus reflexiones pedagógicas, las que están disponibles públicamente para el acceso de los demás estudiantes. La segunda línea busca potenciar el uso del portafolio para el registro y organización de evidencias.

Tres carreras de la Escuela de Pedagogía emplean este sistema de registro: Pedagogía en Artes, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía Básica. Cada una de ellas crea una comunidad en el portafolio donde se comparte lo producido en la práctica y se habilita un foro de discusión para que se publiquen las reflexiones.

Para escribir las reflexiones, primero se hace un taller de reflexión pedagógica a los estudiantes y, posteriormente, se publican periódicamente preguntas activadoras que los ayuden en el proceso de reflexión.

La muestra fue definida de acuerdo a un criterio de inclusión general y criterios muestrales según la técnica de recolección de información. Todas ellas consensuadas en el transcurso de la investigación por el equipo de trabajo. El criterio general fue ser estudiante en proceso de Práctica Profesional en una de las tres carreras de Pedagogía, del Campus Puerto Montt. A continuación se presenta cada técnica con su criterio muestral.

⁴ Redacción realizada por Brenda Lara, académica de la Universidad de Los Lagos. Correo electrónico: blara@ulagos.cl

⁵ Escuela de Pedagogía, Campus Puerto Montt, Universidad de Los Lagos.

TABLA N°1: Antecedentes de la Muestra General

Antecedentes	Pedagogía en Educación Media en Artes, mención Artes Plásticas y Música		Pedagogía en Educación Media en Educación Física		Pedagogía en Educación Básica, mención Inglés.
	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre
Semestre académico que cursan	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre
N° de estudiantes	17	14	28	26	19
Año ingreso estudiantes	2004-2008	2004 al 2007	2005 al 2009	2005 al 2009	2005 al 2009
Nombre del Módulo / asignaturas que cursan	Práctica Pedagógica V	Práctica Profesional Pedagogía en Artes	Práctica Profesional de Observación y Ayudantía	Experiencia Profesional Docente	Práctica de la especialidad Inglés II

En la Tabla N°1 se presenta el detalle de antecedentes de la muestra donde se visualiza a las tres carreras pedagógicas con sus respectivos nombres; cantidad de estudiantes por cada uno de los semestres (I y II); año de ingreso de los estudiantes, que va del 2004 al 2009; y el nombre del módulo/asignatura que cursan según nivel. En cada una de las carreras se presentan diferencias en relación a la cantidad de estudiantes entre el 1° y 2° semestre, ello debido a que, por una parte, algunos de ellos no pueden continuar con la siguiente práctica, y, por otra parte, suele suceder que se integren otros estudiantes que provienen de procesos anteriores. Es así, que en el caso de la Carrera de Pedagogía en Artes en el segundo semestre contó únicamente con

tres estudiantes que continuaron con su Práctica Profesional debido a que los demás no cumplían con el requisito de tener la totalidad de la malla curricular cursada, como también se incluyeron 14 estudiantes que no venían del proceso anterior. Cabe destacar que además ninguno de los tres estudiantes participó en la publicación de reflexiones dado su carácter voluntario.

En relación a las dos carreras restantes, específicamente en la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, mención Inglés, disminuyó la cantidad en uno por no cumplimiento de requisitos académicos, y en la Carrera de Educación Física, se disminuye en dos, por reprobación debido al incumplimiento de la Reglamentación de la Prácticas.

Desde dónde y por qué surge la innovación

Se observa en los estudiantes deficiencias para analizar y reflexionar desde la complejidad del proceso educativo; más bien hacen apreciaciones superficiales, marcadas de priorizaciones de los aspectos técnico – instrumentales (operacionalización de la profesión), y no se aprovechan instancias para promover la reflexión sobre procesos educativos, en especial el hacerlo con otros (compañeros). Y, según algunos estudiantes, las reflexiones que les solicitan son extemporales, es decir, se desarrollan en informes finales de práctica y no durante el proceso.

Entre los aprendizajes esperados, en primera instancia, se busca que los estudiantes puedan escribir periódicamente reflexiones de su práctica pedagógica y ellas se encuentren en el nivel más alto (nivel crítico) lo que significa que consideren las consecuencias de las problemáticas que visualizan en la práctica, teniendo una mirada del contexto histórico, socio-político y moral.

En segundo plano, se propone que los estudiantes registren y organicen productos de sus trabajos y evidencias de aprendizajes, los que están disponibles para los demás estudiantes de las carreras de pedagogía, etiquetados según establecimiento educacional.

En tercer lugar se plantea hacer dialogar a los estudiantes de las carreras de pedagogía en el contexto de sus prácticas pedagógicas, al interior del portafolio electrónico.

Fundamentación: marco teórico, objetivos generales y específicos

Marco Teórico

La Práctica Reflexiva Crítica en las Primeras Experiencias Profesionales Docente

Las prácticas profesionales en la formación inicial docente son parte de la finalización en el trayecto de la formación inicial de profesor. Consisten en períodos de estancia en instituciones educativas, en las que mediante el apoyo de un profesor guía desarrollan actividades curriculares propias de su especialidad, y en las que debe integrar los demás ejes de su formación profesional. En éstas se ofrece la oportunidad al estudiante de pedagogía para que pueda comprender la relación teoría – práctica, desde una mirada más allá del paradigma técnico e instrumental. Cobra mayor relevancia la capacidad de reflexionar y cuestionar la realidad educativa y el sentido de la praxis.

El concepto de práctica reflexiva puede ser definido de diferentes formas y es utilizado en el discurso desde diversos paradigmas educativos. En nuestro caso se adopta la caracterización realizada por Ward y MacCotter, citado por Roca y Manchón (2006), los que exponen tres características esenciales de la actividad reflexiva, a saber: primero, que la reflexión se contextualiza en la práctica (conjunto de experiencias sobre las que reflexionar). En segundo lugar, la reflexión en la enseñanza tiene un carácter cíclico es decir, el educador parte de sus teorías personales como base, sobre las que sustenta su práctica, las que posteriormente darán lugar a nuevas reflexiones y probablemente a nuevas teorías. Por último, la reflexión debe buscar múltiples perspectivas, es decir, situarse en el contraste de opiniones y posturas, además de la propia.

Brockbank y McGill (2002) reconocen tres componentes importantes en el procedimiento reflexivo propuesto, a saber:

- Volver a la experiencia, repitiéndola mediante una descripción de algún tipo, posibilitaría que el estudiante al proporcionar datos y clarificar situaciones, aprecie aspectos no reconocidos durante la experiencia.

- Prestar atención a los sentimientos asociados a la experiencia, ya que éstos pueden haber afectado en alguna medida a su acción y forma de responder a los acontecimientos. En el proceso de diálogo con otros es posible obtener una visión “desde fuera”.
- Reevaluar la experiencia después de prestar atención a la descripción y a los sentimientos, lo que le permitiría tener una nueva postura sobre la acción y un sentido de actor.

En Ponce (2006) se cita a Carr y Schön, quienes sostienen como uno de los argumentos más relevantes que la incorporación de la reflexión crítica en la formación inicial docente permite avanzar en la superación de la concepción instrumental de los profesores, que los concibe como simples aplicadores de teorías o disciplinas científicas. En esta investigación se considera que el profesor debe ser un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica, con la finalidad de comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como del contexto (social, histórico, político y cultural) en el que tienen lugar, de manera que su actividad reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Sacristán y Pérez, 1997).

Jay y Johnson (2001) plantean que existen tres niveles de reflexión, a saber: reflexión descriptiva; reflexión comparativa y reflexión crítica.

En el nivel de reflexión “Descriptiva”, un estudiante sólo logra “establecer el problema”, materia de reflexión. Ello quiere decir que al escribir una publicación se limita a exponer y definir la situación y/o problema que reconoce en la práctica pedagógica. Ejemplos:

- Problemas específicos y explícitos: cuando un profesor se da cuenta que su planificación no está funcionando para sus estudiantes.
- Problemas vagos o implícitos: el profesor siente resistencia en los estudiantes, pero no sabe por qué.

El segundo nivel de reflexión es llamado “Comparativa”, un estudiante busca distintas formas en el establecimiento de un problema. Cuestiona sus propias creencias y orientaciones; y por último, busca entender

lo que sucede (el problema) desde diferentes enfoques, teorías, puntos de vista, etc. (otros profesores, cultura, raza, género, historias personales, padres, etc.)

Y el tercer nivel de la reflexión se denomina como “Crítica”, al escribir se denota que reconoce las consecuencias de cada perspectiva. Ahora ya hace un juicio ¿cuál es la mejor forma de entender, cambiar o hacer mejor esto? Puede tomar decisiones por medio de una cuidadosa deliberación (algo bueno para uno, es inapropiado para otros). Ha comenzado a considerar el contexto histórico, socio-político y moral de la escuela.

En esta investigación se considera que para que una persona reflexione, debe verse en una situación inconclusa, sin resolver, incompleta, problemática. Ya que sólo lo que está resuelto no requiere de la atención de las personas para intervenir en ello (Dewey en Pérez, 2009).

El portafolio electrónico como medio de apoyo a procesos reflexivos

El término portafolio quiere decir “Carpeta”, y durante muchos años se han utilizado los portafolios electrónicos en áreas como las artes o finanzas, pero en esas instancias han tenido sólo la finalidad de servir de muestrario o catálogo de profesionales. Para el ámbito educativo, el portafolio electrónico tiene potencialidades que pueden favorecer significativamente el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Según Barbera el portafolio “es un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajos o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas (educativas, profesionales o civiles)” (Barbera, 2006:56). Así, el estudiante en un determinado tiempo (en nuestro caso las prácticas profesionales), puede organizar una selección de evidencias (reflexiones, videos, entrevistas, fotos, elaboración de instrumentos, etc.) que le permiten, por una parte, demostrar qué está aprendiendo, al igual que, facilita a su profesor el seguimiento de su progreso (Barbera, 2006).

Colén, Giné e Imbernón en Romero (2008) consideran al portafolio como “un espacio de reflexión en el que el estudiante puede registrar sus percepciones, reflexiones, problemas encontrados, interrogantes que se plantea y el contenido que consolida”.

Comúnmente los portafolios están constituidos de tres partes, y, cada una de las partes que lo componen, pueden ser potencialmente utilizadas en el proceso educativo.

- La gestión de datos personales y la presentación del propietario (estudiantes y profesor);
- las evidencias, que corresponden a la gestión de trabajos personales (el estudiante almacena sus trabajos);
- la valoración, consiste en la evaluación individual o grupal que se realiza al proceso de aprendizaje. En éste proceso de evaluación se consideran los trabajos expuestos y las reflexiones publicadas por los estudiantes.

Existe una gran variedad de *software* que son utilizados para implementar portafolios electrónicos, en nuestro caso hemos optado por Elgg, ya que fue construido con la finalidad de ser un “*software* social”, flexible y permite la instalación de *plugins* que enriquecen las herramientas de base que trae consigo. Además es una plataforma de *software* libre, diseñado para que los usuarios compartan recursos a través de Internet y promuevan la creación de redes sociales. Según Fraga y Gewerc (2009) uno de sus creadores DaveTosh, define el dispositivo de la siguiente forma: “Se trata de proporcionar un espacio informal que permita a los aprendices ejercitar su propio pensamiento, reflexiones, establecer sus propias conexiones y capacitarlos para recopilar un cuerpo de evidencias”.

En el *software* seleccionado, cada usuario cuenta con sus propias herramientas para trabajar de manera personal y registrar las evidencias de su proceso, entre las que se cuentan las opciones de crear carpetas y subir documentos, publicar imágenes, videos, enlaces a web, blog, tablón de anuncios, editar el perfil, entre otras.

Uno de los aspectos importantes de destacar del *software* Elgg, es la posibilidad de trabajar con el modelo de redes sociales. Para ello se crea una comunidad virtual que comparte variadas herramientas, tales como: carpetas y documentos de la comunidad, blog comunitario, tablón de anuncios, publicación de videos e imágenes, entre las principales. Según Lara (2010), el trabajo que se realiza en el portafolio puede ser una oportunidad para que los estudiantes aprendan a participar y construir aprendizajes en una lógica de comunidades de práctica.

El *software* seleccionado para implementar es el e-portafolio que permite la creación de comunidades, a través de las cuales es posible potenciar el diálogo con otros, ello nos ayuda a garantizar aprendizajes profundos y transformadores de la práctica. Este diálogo le permite al estudiante reflexionar sobre sus acciones y, por tanto, sobre su aprendizaje, ya que está consciente del ejercicio de su práctica reflexiva (metaprendizaje), además que estando solo no puede ser capaz de verse a sí mismo sin cierto autoengaño, limitando así el alcance de su reflexión potencial. Zeichner (1995) considera el aporte significativo de la existencia de instancias de grupo que faciliten la reflexión, ya que de manera individual se limitan en gran medida sus posibilidades de progreso. “El desafío crítico y el apoyo que se consigue mediante la interacción social son importantes para ayudarnos a clarificar lo que pensamos y para armarnos del valor necesario para actuar de acuerdo con lo que creemos” (Solomon en Zeichner, 1995).

Objetivo General

Promover la reflexión sobre la práctica profesional docente en los estudiantes de las tres carreras de pedagogía del campus Puerto Montt, a través de un portafolio electrónico.

Objetivos Específicos

- Conformar una “comunidad de práctica” con los docentes a cargo de las prácticas de las tres carreras, para trabajar de forma colaborativa y realizar procesos de reflexión en conjunto.
- Capacitar a los profesores supervisores en el uso del portafolio electrónico
- Capacitar en el uso del portafolio electrónico a los estudiantes de las tres carreras de pedagogía
- Promover la reflexión a través del portafolio electrónico.
- Potenciar el registro y organización de productos de la práctica y evidencias de aprendizaje.
- Generar situaciones de aprendizaje donde se haga dialogar e interactuar a estudiantes de diferentes carreras de pedagogía.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades. La iniciativa se ha implementado en una modalidad de investigación –acción, en la que se emplean las siguientes estrategias:

- Involucrar y hacer partícipes activos a los jefes de práctica de las tres carreras involucradas.
- Contar con el apoyo del director de Escuela, consejo de Escuela y consejos de carreras, para avanzar en la institucionalización de la iniciativa.
- Capacitar a los supervisores de práctica y estudiantes.
- Acordar de manera conjunta la definición teórica de los niveles de reflexión.
- Sistematizar y compartir los hallazgos de la intervención.

Para el desarrollo de la iniciativa se definieron las siguientes etapas y sus respectivas actividades:

TABLA N°2: Etapas y Actividades

Etapas	Actividades
Constituir la comunidad de práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Convocar al equipo • Realizar reunión de conformación • Compartir diagnóstico y reflexiones sobre situación de las prácticas en cada carrera • Programar capacitación a docentes
Analizar aspectos relevantes para promover la reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reunión de trabajo • Acordar ámbitos prioritarios a promover la reflexión en cada carrera • Revisión de literatura sobre reflexión pedagógica



Etapas	Actividades
Capacitación Profesores	<ul style="list-style-type: none"> Implementación de talleres Registro en portafolio Editar perfil Editar escritorio Crear una entrada en el blog Crear y editar comunidad (grupo)
Asistencia Técnica	<ul style="list-style-type: none"> Visita personalizadas para asistencia técnica
Indicaciones e introducción al trabajo a realizar en el portafolio	<ul style="list-style-type: none"> Reunión para informar a los estudiantes sobre el trabajo que realizarán
Capacitación a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Realizar taller de capacitación a estudiantes Hacer ensayo de registro de evidencias Hacer ensayo de publicación de entrada en su blog del portafolio.
Creación de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> Realizar encuentro de trabajo de la comunidad de práctica Revisar aspectos relevantes sobre la reflexión Elaborar preguntas para orientar reflexión
Elaborar rúbricas	<ul style="list-style-type: none"> Realizar encuentro de trabajo de la comunidad de práctica Definir evaluación niveles de reflexión
Evaluación de proceso	<ul style="list-style-type: none"> Realizar encuentro de trabajo de la comunidad de práctica Aplicar pauta con criterios de evaluación Compartir evaluación del trabajo realizado en cada carrera



Etapas	Actividades
Evaluación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> Realizar encuentro de trabajo de la comunidad de práctica Evaluar frecuencia de uso del portafolio Realizar grupos focales con estudiantes Realizar entrevista a estudiantes Sistematizar información
Replanteamientos	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar replanteamientos para iniciar nuevo proceso de intervención.

Balance de la innovación

Evaluación e investigación de la innovación

Durante el año 2012 se desarrolló una investigación que ha permitido evaluar la innovación, en ella se develaron hallazgos en tres aspectos:

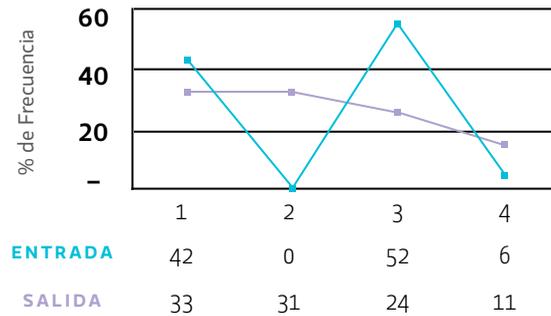
- Frecuencia de publicaciones de reflexiones en el foro.
- Niveles de reflexión demostrados en las escrituras en el foro.
- Opinión de los Estudiantes Respecto del Uso del Portafolio Electrónico y la publicación de Reflexiones.

A continuación se desarrollan cada uno de los tres aspectos para conocer los resultados obtenidos:

a. Frecuencia de publicaciones de reflexiones en el foro

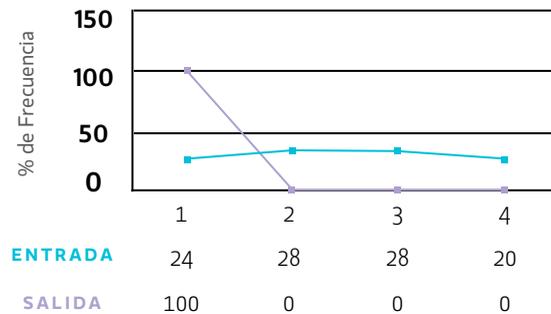
Para conocer la cantidad de estudiantes que publicaban sus reflexiones y la constancia con que lo realizaban, se aplicó análisis de frecuencias en una muestra de cuatro semanas al inicio y cuatro semanas al finalizar la investigación. Los resultados comparados al inicio y salida, se desglosan a continuación para cada una de las carreras.

GRÁFICO N°1: Frecuencia Relativa de publicación de reflexiones en la carrera de Pedagogía en Educación media en Educación Física.



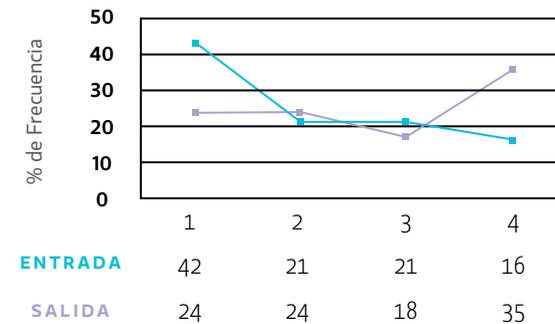
En el caso de la carrera de educación física se observa que al inicio de la práctica los estudiantes publicaban sus reflexiones de forma más inestable, existiendo una semana por medio sin publicaciones. En cambio al finalizar la investigación las reflexiones eran más constantes a través del tiempo. En el gráfico se puede observar que aún en la salida es baja la frecuencia de publicaciones, ya que en ninguna de las semanas se supera el 50% de estudiantes escribiendo reflexiones.

GRÁFICO N°2: Frecuencia Relativa de publicación de reflexiones en la carrera de Pedagogía en Educación media en Artes, mención Artes Plásticas y Música



En la muestra tomada al inicio, en la carrera de Pedagogía en Artes, se observa constancia en las publicaciones, no así al finalizar la investigación, donde en las últimas tres semanas no se registraron escrituras de reflexiones. Ello puede deberse en gran medida al movimiento de estudiantes de la práctica de un semestre a otro. Además de considerar que para ellos es la primera vez que participan en solicitudes de reflexiones en un sistema virtual.

GRÁFICO N°3: Frecuencia Relativa de publicación de reflexiones en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, mención Inglés



Por su parte los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, mención Inglés, al inicio comenzaron con publicaciones más frecuentes, las que fueron bajando en la cuarta semana. En la muestra de salida se observa levemente más constancia, la que es mejorada en la última semana, en especial con las reflexiones de finalización de la práctica, las que se realizan bajo algún grado de presión en período de evaluaciones finales. Al igual que en la carrera de Pedagogía en Artes, ésta era la primera vez que a los estudiantes se les demandaba trabajar en un portafolio electrónico y hacer públicas sus reflexiones.

En términos generales, al finalizar la investigación no se observa un aumento en el porcentaje de frecuencia de las reflexiones, sólo levemente un poco más de constancia, pero aún es bajo el porcentaje de estudiantes que publican semanalmente una reflexión. En todas las carreras en promedio la frecuencia es menor al 40%, por tanto,

más adelante se conocerán las dificultades que expresan tener los estudiantes, ello ayudará a comprender que obstaculiza la frecuencia de publicaciones.

b. Niveles de reflexión

Según la propuesta de Jay y Johnson (2001), se identificaron los tres niveles de reflexión (descriptivo, comparativo y crítico), además de la categoría adicional informativa creada para asignar la escritura que no corresponde a ninguno de los niveles.

Los niveles de reflexión expresados por los estudiantes, dan cuenta de los siguientes resultados:

TABLA N°3: Niveles de Reflexión Inicial

Pedagogía en Educación media en Educación Física	Pedagogía en Educación General Básica, mención Inglés	Pedagogía en Educación media en Artes, mención Artes Plásticas y Música
Estudiante 1: Informativa	Estudiante 1: Comparativa (nivel 2)	Estudiante 1: Descriptiva (nivel 1)
Estudiante 2: Descriptiva (nivel 1)	Estudiante 2: Informativa	Estudiante 2: Informativa
Estudiantes 3: Informativa	Estudiantes 3: Informativo	Estudiantes 3: Descriptiva (Nivel 1)

Como se puede observar, más de la mitad de los estudiantes al solicitarles que escriban una reflexión, sólo informan sobre acontecimientos sucedidos en su práctica. Esta situación no se visualiza muy diferente en cada una de las tres carreras, además en ninguno de los nueve casos analizados, se llega al tercer nivel de reflexión crítica.

En las últimas cuatro semanas de finalización de la práctica, se recoge nuevamente la misma muestra de estudiantes en cada carrera, con la excepción de Pedagogía en Artes, en la que ya no se encuentran los mismos estudiantes publicando reflexiones, por lo que el equipo decide no tomar una muestra diferente y dejar el vacío, marcándolo como: "No aplica".

TABLA N°4: Niveles de reflexión de salida

Pedagogía en Educación media en Educación Física	Pedagogía en Educación General Básica, mención Inglés	Pedagogía en Educación media en Artes, mención Artes Plásticas y Música
Estudiante 1: Informativa	Estudiante 1: Descriptiva	Estudiante 1: No aplica
Estudiante 2: Informativa	Estudiante 2: Comparativa	Estudiante 2: No aplica
Estudiantes 3: Informativa	Estudiantes 3: Crítico	Estudiantes 3: No aplica

Como se puede apreciar en la tabla, de la muestra tomada a la carrera de Pedagogía en Educación media en Educación Física ninguno de los estudiantes demostró alcanzar el nivel mínimo de reflexión. Al ser comparado este resultado con la muestra de entrada, indicaría que no se expresaron modificaciones en el nivel de reflexión de los estudiantes después de la intervención, lo que es más preocupante es que uno de ellos evidencia una baja.

El caso de Pedagogía Educación General Básica, mención Inglés, es diferente, ya que los tres casos muestran estar dentro de los niveles considerados como reflexivos, y a lo menos uno de ellos, alcanza el tercer nivel crítico. Además en términos generales, para efectos de comparación (inicio - salida) la muestra de esta carrera registra mejorar los niveles de reflexión.

c. Opinión de los Estudiantes Respecto del Uso del Portafolio Electrónico y la publicación de Reflexiones

Con la información cualitativa aportada por los estudiantes a través del FocusGroup y la entrevista estructurada, se realiza un ordenamiento de la información en cada una de las tres carreras sobre la base de los ejes temáticos predefinidos, cuyos datos fueron comparados y triangulados arrojando las siguientes resultados:

Utilidad del portafolio electrónico. La opinión que manifiestan los estudiantes con relación a la utilidad que brinda el uso del portafolio electrónico es que les sirve para compartir materiales, opiniones-ideas y reflexiones. El tipo de material que reconocen revisar y acceder libremente corresponde a planificaciones, actividades y documentos con información sobre los establecimientos educacionales que son elaborados por sus compañeros durante el semestre o en años anteriores. Consideran que es fácil acceder a la información que requieren, y que ella les permite darse cuenta de las diferentes realidades en que se desempeñan sus compañeros. Además, lo consideran un espacio de comunicación, que les permite organizar el material que producen.

Utilidad de las reflexiones publicadas en el portafolio. En cuanto las opiniones de los estudiantes se ha identificado que sirven para tres aspectos fundamentales: como autoayuda, para compartir y aprender de sus pares y para mejorar su práctica pedagógica. Como autoayuda, porque les ha sido útil para hacer introspección, en donde deben detenerse y pensar lo que hacen para cuestionarse; se dan cuenta de lo que son capaces de hacer y hasta dónde puede llegar, sirviendo de incentivo para autocriticarse, buscando formas de mejorar. Respecto de compartir y aprender de sus pares, los estudiantes indican que les ha sido de utilidad para fortalecer el trabajo en equipo, tener la capacidad de ponerse en lugar del otro ante las situaciones vividas, unirse, reconocer las experiencias y vivencias de sus compañeros. Y por último con relación a mejorar sus Prácticas Pedagógicas expresan que por medio de las reflexiones pueden: comparar las experiencias en cada práctica con aspectos vivenciados semejantes y diferentes formas de enfrentarlos; realizar una retroalimentación permanente desde el inicio hasta el término de su práctica como una forma de mejorar; desarrollar capacidad de análisis de lo que son capaces de realizar; potenciar sus fortalezas y ocuparse de lo que deben mejorar y conocerse a sí mismos en relación a su profesión.

Efectos de la acción de escribir reflexiones en el portafolio. Un porcentaje menor de estudiantes manifiesta que esto permite fortalecer la forma de escribir, los ayuda a mejorar la redacción, organizar sus ideas, darse cuenta de los fenómenos que no fueron perceptibles en el momento, desarrollar la autocrítica en su quehacer y estimular la capacidad de expresar lo que sienten generando satisfacción por hacerlo.

Obstáculos en la publicación de las reflexiones. Los estudiantes manifiestan que a veces no hay claridad sobre qué escribir en la reflexión, se demoran en redactar, ya que no es tan fluido ni espontáneo como cuando se comunica de forma oral. Un alto porcentaje de estudiantes considera que se deberían acotar los temas y ser más precisos en las preguntas e indican que éstas son fundamentales en el ejercicio de escribir reflexiones porque nos hace pensar enfocándose en una dirección definida. Por otra parte, señalan que no existe retroalimentación de sus reflexiones por parte de sus supervisores y un grupo minoritario expresa que esto es una desmotivación, ya que no saben si lo están haciendo bien o mal.

Cabe destacar que una de las estudiantes dijo no dar su opinión porque no se atreve y únicamente se dedica a leer las reflexiones de sus compañeros. Dos estudiantes destacan que existe la posibilidad de publicar solo lo que les conviene en sus reflexiones o falsear información, lo cual tiene directa relación con lo manifestado por algunos estudiantes en clases presenciales: el temor de ser evaluados negativamente si evidencian problemas en la publicación de sus reflexiones.

Obstáculos para la utilización general del portafolio electrónico. Los estudiantes manifiestan que no pueden subir archivos PPT y video, ya que el sistema no lo permite y además existen mensajes en idioma inglés que dificultan su acceso en algunas ocasiones. Además, en un principio les cuesta subir los archivos a las carpetas correspondientes. Finalmente, un grupo minoritario declara que consideran este portal un tanto frío e impersonal.

Fortalezas, debilidades y riesgos. Entre las principales fortalezas de la innovación se destaca la utilización de la metodología de investigación – acción, ya que se favoreció el trabajo colaborativo de los académicos involucrados en ella, conformando un equipo de trabajo integrado por cada uno de los jefes de práctica. Es así como se logra involucrarlos en la innovación y apostar a un cambio en la formación pedagógica de manera sintonizada, lo que se ve reflejado al establecer un acuerdo sobre los sustentos teóricos, en especial el concepto de reflexión y los niveles que se reconocerían de ésta. Es así, como los estudiantes de las tres carreras comienzan a recibir la misma formación e indicaciones para activar la escritura reflexiva y los profesores pueden analizar hallazgos bajo elementos comunes.

La utilización del *software* “Elgg”, presenta fortalezas y debilidades a su vez. Desde su fortaleza nos permite trabajar en una lógica de comunidad, y ello hizo posible conformar las comunidades de práctica, las que albergaron a los estudiantes de cada carrera e hicieron posible la interacción entre ellos y que puedan acceder libremente al material subido. Sus debilidades están relacionadas con problemas en la gestión del software, ya que hay algunas aplicaciones que deben mejorarse, pero no tenemos los conocimientos o asesorías necesarias para hacerlo, lo anterior se ve reflejado en las opiniones de los estudiantes al manifestar los obstáculos que se presentan al hacer uso general del portafolio electrónico (dificultades para subir algunos archivos, mensajes en idioma inglés, entre otros).

Uno de los mayores riesgos es no tener las condiciones para asegurar la continuidad de la intervención, aun cuando se cuenta con el apoyo de las autoridades de la Escuela de Pedagogía, ello principalmente debido a los cambios en los equipos de docentes y la falta de disponibilidad horaria de parte de jefes de práctica y supervisores.

Impactos

Se promueve entre los estudiantes en práctica profesional docente el ejercicio de escribir sus reflexiones pedagógicas en un portafolio electrónico y ello permite que los estudiantes se ocupen de mirar en retrospectiva sus experiencias en los establecimientos escolares, organizando su pensamiento para redactar el texto que debía publicar.

La implementación de esta iniciativa ha repercutido positivamente al poner en tabla de los consejos de carrera la relevancia de formar a los futuros docentes con capacidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica, y tender a buscar instancias para promoverla antes de llegar a las prácticas finales.

Si bien, la propuesta requiere ser mejorada para lograr una mayor coherencia entre el marco teórico “reflexivo crítico” y la forma de ser trabajado en la universidad, los docentes involucrados han avanzado en la resignificación del trabajo en reflexión pedagógica.

Resultados

En la ejecución se obtuvieron los siguientes resultados asociados a los objetivos:

- Se conforma una “comunidad de práctica” constituida por los docentes a cargo de las prácticas de las tres carreras, para abordar la ejecución del proyecto de forma colaborativa y realizar procesos de reflexión de la práctica pedagógica en conjunto. Desde el punto de vista práctico tuvo un enorme valor el trabajo colaborativo con los colegas de las tres carreras, tanto para discutir las problemáticas comunes que afectan los procesos de práctica, como para abordar estrategias de intervención sintonizadas entre las tres carreras.
- Se realizan talleres de capacitación a los profesores a cargos de las prácticas en el uso del portafolio electrónico (jefes de prácticas y supervisores). Desde el punto de vista práctico su importancia obedece a que se debe garantizar que todos profesores involucrados en el proceso estén familiarizados y puedan utilizar el portafolio.
- Se realizan talleres para socializar el proyecto y capacitar en el uso del portafolio electrónico a los estudiantes de las tres carreras de pedagogía. Al igual que el objetivo anterior, su valor práctico se debe a que los estudiantes deben haber superado las dificultades de manejo técnico de la herramienta informática para aportar en su interior.
- Se elaboran pautas de evaluación y preguntas orientadoras para promover la reflexión a través del portafolio electrónico. El valor práctico de ello es para orientar a los estudiantes para focalizar su respuesta, llevándolos a los niveles más altos. Desde el punto de vista teórico, se puede visualizar que aún cuando las preguntas están orientadas, cuando un estudiante no tiene el hábito o no sabe escribir una reflexión, las preguntas son omitidas y escribe como está habituado hacerlo, por lo general solo mencionar lo que sucedió en la práctica (lo que puede dar lugar al desarrollo de una investigación).
- Se aplican técnicas y se realizan reuniones para evaluar el trabajo realizado en el portafolio electrónico en el contexto de la práctica profesional docente. El valor práctico de este

objetivo era para enfrentar rigurosamente el trabajo y su evaluación, es así que el equipo se ponía de acuerdo con las técnicas e instrumentos a aplicar, se coordinaba su aplicación y posteriormente se sistematizaban y discutían los resultados. Además el valor de evaluar nuestra intervención nos permitió en algunos casos buscar otros caminos y dar continuidad a la iniciativa a través de su incorporación más permanente a las prácticas.

Lecciones aprendidas y proyecciones a futuro

Al analizar las opiniones de los estudiantes se reconoció en ellas, cómo el portafolio electrónico cumple el sentido que plantea Barbera (2006), al transformarse en un instrumento que permite la selección de muestras de trabajos o evidencias de consecución de objetivos, facilitando a los profesores el seguimiento del progreso de los estudiantes. En este caso los estudiantes fueron los que más apreciaron la posibilidad de acceder y compartir productos (evidencias) que estaban albergados en el portafolio.

A pesar de ser relativamente bajas sus frecuencias y niveles de reflexión, ellos manifestaron que es valorada la acción de tener que repensar sobre lo que hicieron en su práctica, para poder escribir una reflexión, lo que según Brockbank y McGill (2002), se reconoce como parte de los componentes importantes del procedimiento reflexivo, tales como: volver a la experiencia repitiéndola mediante una descripción, prestar atención a los sentimientos asociados a la experiencia y reevaluar la experiencia después de prestar atención a los sentimientos y a la descripción. Todo lo anterior permitiría tener una nueva postura sobre la acción y un sentido de actor.

Otro aspecto relevante en voz de los estudiantes es que haber compartido su experiencia de práctica en el portafolio les ayudó a estar más consciente de lo realizado, por tanto ello es una primera instancia para avanzar hacia el meta-aprendizaje (Zeichner, 1995). Además informan, que el proceso de interacción social les ha ayudado a clarificar lo que piensan, ya que estando solos se limitan sus posibilidades de progreso (Solomon en Zeichner, 1995).

En sus opiniones se reconoce lo planteado por Perrenoud (2010) cuando relacionan a la reflexión con procesos de retrospectiva y prospectiva, conectando pasado y futuro, ya que han debido mirar atrás lo que hicieron, y seguidamente lo consideraron en sus planificaciones.

A partir de escuchar sus perspectivas, se pudo visualizar aquellos aspectos que no estaban facilitando el proceso y entre lo más preocupante nos encontramos con que tienen temor a ser mal evaluados al exponer que tienen dificultades o problemas en la realización de su práctica, así también consideran que ellos escriben, pero no tienen retroalimentación de parte de sus profesores supervisores sobre lo que han publicado y por último indican que necesitan tener preguntas activadoras de la reflexión que sean muy acotadas. Estas tres observaciones deberán ser asumidas en una futura intervención.

Por otra parte, el desarrollo de esta investigación ha permitido a los docentes a cargo del proceso formativo, tener una mejor comprensión de los procesos de reflexión de los estudiantes en práctica, a través de un portafolio electrónico. Tanto los resultados obtenidos en los porcentajes de frecuencia, como en los niveles de reflexión y opiniones de los estudiantes, han contribuido a visibilizar los aspectos curriculares y pedagógicos a mejorar en el futuro. Por esto, nos hemos planteado continuar con la espiral de la investigación-acción, ya que nos permite continuar reflexionando y buscando estrategias de intervención, de manera colaborativa.

Se ha confirmado la importancia de trabajar la reflexión pedagógica desde las prácticas tempranas, ya que esto permite modular el nivel de complejidad en el desarrollo reflexivo y desarrollar las habilidades de comunicación escrita.

El próximo año académico se plantea como desafío continuar creando instancias en el portafolio para fortalecer las competencias asociadas a la reflexión educativa. Esta vez, además, se propone potenciar el desarrollo de acciones y espacios de interacción entre estudiantes de las tres carreras con el fin de que aprendan con pares de su carrera y de otras disciplinas pedagógicas.

Bibliografía

- Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A., Guasch, T. (2006). "Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3, N.º 2. En: [Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red](#) (2011, 6 de junio)
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. España. Ediciones Morata.
- Carr, W. (1995). *Una Teoría para la Educación*. España. Ediciones Morata.
- Fraga, F. y Gewerc, A. (2009). "E-portafolios. La búsqueda de un software coherente con la propuesta de enseñanza". *Revista de Educación a Distancia*. N.ºVIII. En: [redalyc uaemex pdf](#) (2009, 28 de junio)
- Imbernón, F. (1989). "La formación Inicial y la Formación Permanente del Profesorado, Dos Etapas de un Mismo Proceso". (En Línea). España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. En: [La formación inicial y la formación permanente del profesorado](#) (2009, 22 de junio)
- Jay, J. & K. Johnson. (2002). "Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education". *Teaching and Teacher Education*. 18: 73-85. En [Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education](#)
- Lara, B. (2010). *La Comunidad de Práctica para la Apropiación de TIC. Las TIC en la Formación Inicial de Docentes*. Editorial Académica Española. Alemania.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Editorial La Muralla. España
- Pérez, G. (2009). *Pedagogía Social*. Editorial Narcea. 3º Edición. Madrid

- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Editorial Grado. 1º Edición. Barcelona.
- Ponce, V. (2006). "La Reflexión de la Práctica en la Formación Inicial". (En línea). México. Memorias Congreso Estatal de Investigación Educativa. En: [LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL](#) (2009, 28 de junio)
- Roca, J. y Manchón, R. (2006). "Análisis de la Reflexión y Preparación para la Actividad Reflexiva en el Prácticum de maestro (Inglés)". (En línea). España. *Revista de Educación*. N.º342. En [Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro \(Inglés\)](#) (2009, 28 de junio)
- Romero, C. (2008). "El Portafolio y el trabajo en grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en educación física". (En Línea). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Volumen II, N.º2. En [El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del maestro especialista en Educación Física](#) (2009, 30 de junio)
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. España. Ediciones Paidós.
- Zeichner, K. (1995). "Los Profesores como Profesionales Reflexivos y la Democratización de la Reforma Escolar". En *Volver a Pensar la Educación: Prácticas y Discursos Educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). (pp. 386-396). Segunda Edición, Volumen II. España. Ediciones Morata.

Comunidades Virtuales de Aprendizaje

Claudia Lagos⁶

Universidad Diego Portales

Descripción de la innovación

Existen aspectos propios de la profesión docente inherentes tanto a la formación inicial como al ejercicio profesional, que resultan claves en la actividad de todo profesor competente. Uno de estos, corresponde a la capacidad de reflexionar sobre la experiencia, lo que posibilita al profesor la construcción y resignificación de su saber pedagógico (Díaz, 2003; Gallego, 1998; Restrepo, 2004).

Tres ideas centrales sustentan la propuesta de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje:

1. El saber pedagógico se construye desde los inicios de la profesión, y a lo largo de su ejercicio. Requiere de la apropiación de un modo particular de razonamiento por parte de los profesores noveles (Altet, 2005).
2. El carácter eminentemente praxiológico de la profesión docente (Grundy, 1998) demanda a los profesores desarrollar la capacidad de hablar acerca de lo que hacen y socializar su desempeño para expresar, sistematizar y conceptualizar los saberes que generan. Logrando trascender a la inmediatez de la experiencia en que fueron generados estos saberes, y con ello, dar paso a la producción de un conocimiento profesional posible de reutilizar y compartir (Lenoir & Arzola, 2009).
3. El uso pertinente de dispositivos instrumentales de formación,

⁶ Sistematización realizada por Claudia Lagos, Directora Pedagogía Educación Parvularia en Universidad Diego Portales. Correo electrónico: Claudia.lagos@udp.cl

como las herramientas tecnológicas (Lenoir & Arzola, 2009), puede constituir una posibilidad real de apoyo a la formación inicial docente, por cuanto a partir de su utilización, se rescatan las modalidades de expresión y comunicación que actualmente emplean las generaciones jóvenes, para ser utilizadas como un recurso socializador de la experiencia profesional. Para quienes asisten a este proceso – estudiantes y supervisores– la instancia de socialización y sistematización de saber pedagógico generado en este intercambio, puede constituir una genuina instancia de desarrollo profesional (Correa Molina, 2009) con la que, en la cultura profesional docente chilena, hasta ahora no se cuenta.

En la actualidad, existe consenso respecto a la necesidad de mediar y fomentar el saber pedagógico (Díaz, 2000; Gallego, 1998; Restrepo, 2004) y el razonamiento pedagógico (Shulman, 2005) de los futuros docentes, para movilizar y desarrollar la capacidad de expresarlos (Gervais & Correa Molina, 2004). Siendo responsabilidad de la formación inicial de docentes proveer de dispositivos formativos para ello.

Los espacios colaborativos que posibilitan el intercambio de experiencias son, desde la perspectiva de la cognición distribuida (Borko & Putnam, 2000), los que permiten un mejor análisis y comprensión de la experiencia, otorgando mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. En este sentido, las experiencias de acompañamiento de las prácticas, que trascienden a la tradicional relación estudiante-supervisor, dan buenos resultados en cuanto a las oportunidades que otorgan a los estudiantes de pedagogía para desarrollar competencias profesionales (Gervais y Desrosiers, 2001, en Gervais & Correa Molina, 2004).

La Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales ha venido implementando de manera sistemática una serie de innovaciones orientadas a mejorar la calidad de la formación de los estudiantes en sus programas de pedagogía. El desarrollo de dichas acciones, originadas principalmente en el análisis de la evidencia internacional sobre los componentes claves de los buenos programas de formación de profesores, está reportando importante información en torno a la implementación de estas innovaciones. Es el caso del dispositivo de apoyo a la etapa final de la formación práctica, denominado [Comunidades Virtuales De Aprendizaje](#). La comunidad virtual de aprendizaje, corresponde a una metodología que considera en su implementación el uso de recursos tecnológicos (filmaciones, plataforma virtual). Esta

propuesta didáctica da continuidad a las acciones desarrolladas desde el año 2009 hasta la fecha.

Una comunidad virtual de aprendizaje está compuesta por aproximadamente 10 estudiantes y un profesor supervisor, dependiente de la universidad. El supervisor es el encargado de guiar el intercambio al interior de cada comunidad, orientando las discusiones para que los estudiantes puedan fundamentar su actuación registrada en filmaciones de clases, construyendo argumentos prácticos, mediante los cuales puedan explicitar sus creencias y volverse conscientes de las formas de razonamiento que guían su actuación en el aula.

Desde dónde y por qué surge la innovación.

La profesión docente ha cargado históricamente con la limitación que manifiesta el profesorado al momento de poner en palabras aquello que se hace cuando se enseña, de manera habitual y sistemática (Tardif, 2004). Si adscribimos a lo que desde hace décadas se ha venido planteando, respecto a que el lenguaje sería una herramienta amplificadora de la mente (Bruner, 2002), esto constituye un problema que debe ser asumido en la formación inicial. De ahí que el uso de la tecnología, constituye un poderoso recurso socializador tanto de la experiencia, como del saber pedagógico que se construye a partir de la reflexión que el estudiante, sus pares y tutores hacen de ella.

Además, consideramos que el uso de la tecnología, más específicamente la plataforma que estamos empleando en las experiencias prácticas, puede significar un soporte para el cambio de la cultura profesional chilena. Este cambio apunta a dos aspectos centrales. Por un lado, generar en los profesores novatos la necesidad de sistematizar el saber que producen a partir de su enseñanza, aumentando con ello su sentido de autoeficacia (Del Río, Lagos & Walker, 2010). Por otro lado, enfrentar sin resistencia la utilización de evidencias de desempeño.

La implementación de una comunidad virtual de aprendizaje alojada en una plataforma informática permite la visualización de filmaciones de prácticas educativas de estudiantes en su última fase de formación, y brinda el espacio para desarrollar un foro de discusión donde los estudiantes, bajo la orientación de su profesor supervisor, pueden expresar opiniones y juicios basados en la evidencia del desempeño de sus pares, a la vez que quien protagoniza la experiencia a analizar por

la comunidad puede fundamentar su actuación y justificar el porqué de sus decisiones de enseñanza.

Como se ha venido señalando, el interés primordial de esta propuesta se centra en la construcción conjunta y consciente de significados en torno a las prácticas docentes de los profesores en formación y en ejercicio, y en relevar la posibilidad que esta metodología otorga de extraer y sistematizar conocimiento desde el propio acto de enseñar. El rol del supervisor, clave en esta instancia, permite construir discusiones guiadas, orientadas a la explicitación de argumentos prácticos en torno a la enseñanza por parte de los participantes.

La sistematización de la evidencia, respecto de cómo caracterizan y fundamentan la práctica docente los estudiantes de pedagogía, contribuye al perfeccionamiento de las distintas áreas percibidas como debilidades, y promueve aquellos elementos del desempeño que son visualizados como fortalezas, en atención a alinear las prácticas con estrategias para mejorar la actuación en el aula, a partir de la reflexión sobre la acción (Schön, 1990). También, esto permite definir con mayor claridad qué suponen los distintos niveles de desempeño de un profesor en una evaluación.

Junto con esto, otra ventaja que supone la implementación de esta iniciativa consiste en el reconocimiento de la enseñanza como un acto público, sujeto a la discusión y enriquecimiento por parte de otros docentes y de distintos actores vinculados al proceso.

Fundamentación: marco teórico, objetivos generales y específicos

Respecto a la figura y rol del profesor supervisor de práctica, en la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, se espera que este docente haya tenido experiencia enseñando en el sistema escolar, que disponga de conocimientos en una disciplina específica como ciencias, matemáticas, lenguaje, etc. y que cuente con recursos reflexivos (cognitivos) que le permitan movilizar e integrar estos insumos de distinta naturaleza. La expectativa es que disponiendo de estas competencias pueda brindar un acompañamiento a los estudiantes en práctica que le posibilite a este último enfrentar de manera satisfactoria los desafíos que su práctica ha de imponerle. Esta ecuación, aparentemente simple, deja entrever, a la luz del conocimiento actual sobre cómo aprenden los adultos (Putnam & Borko, 2000), una serie de complejidades, pues no existiendo una

preparación específica para la adquisición de competencias propias de la supervisión, el desarrollo de estas habilidades podrían depender de la capacidad de autoformación de cada profesor supervisor.

Los currículos de formación inicial de profesores, se encuentran en un profundo proceso de revisión para dar respuesta a las necesidades del sistema escolar. Los Estándares de Formación Inicial de Profesores que han entrado en vigencia en los años 2011 y 2012 (MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2012), plantean a las instituciones formadoras la necesidad de identificar la mejor vía para conseguir la eficacia docente. Así, preguntarse sobre cómo se alcanzan dichos estándares, no resulta en lo absoluto irrelevante, por cuánto ello refiere directamente a la racionalidad que subyace a la formación que se entrega a los futuros profesores, y a la permanente tensión de nuestro sistema educativo, entre medios y fines.

De esta manera, cabe la preocupación acerca de qué dispositivos de enseñanza se debieran implementar en la formación inicial de profesores, de modo que los estudiantes puedan lograr satisfactoriamente las metas de formación que impone el sistema, sin renunciar -ellos, ni quienes los forman- a la comprensión profunda sobre la actuación docente, mediante la reflexión crítica que permite entender la enseñanza como un ejercicio de permanente toma de decisiones que deben ser pensadas, fundamentadas y socializadas.

Existen aspectos propios de la profesión docente inherentes tanto a la formación inicial como al ejercicio profesional. Uno de estos, corresponde a la capacidad de reflexionar sobre la experiencia (Díaz, 2005; Gallego, 1998; Restrepo, 2004). El producto de dicho ejercicio constituye la base de actuación del docente en los distintos ámbitos de su desempeño, y es lo que le permitirá ir progresivamente mejorando su forma de gestionar la enseñanza. Enseñar constituye un acto complejo, en el que los docentes a menudo no logran distanciarse de su actuación para obtener una apreciación certera de su competencia en el aula. El hacerlo, le permite extraer de su práctica recursos para pensar acerca de lo que hace cuando enseña o cuando interactúa con sus estudiantes, y con ello, poder mejorar su desempeño.

El proceso de formación se da dentro de un espacio intersubjetivo y social, en el que los contextos relacionales, sociales e incluso culturales son necesarios de considerar (Marcelo, 2002), por tanto existe una responsabilidad explícita de la formación inicial de docentes, tanto de proveer de dispositivos formativos para ello, como de instalar en los

supervisores buenos recursos de enseñanza originados en su propio ejercicio reflexivo.

La construcción de conocimiento desde la práctica, que favorezca el desarrollo profesional de futuros profesores, se sustenta en una mirada del aprendizaje como práctica social, el que se da en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991). Consideraremos las comunidades como grupos de personas que comparten experiencias e intereses (comunes) y que se comunican entre sí para alcanzar dichos intereses (Cabero, 2006; Wenger, 1998). En estas comunidades la perspectiva que pueda aportar el supervisor desde su experiencia profesional y su conocimiento experimentado sobre las diversas variables que influyen en el logro de aprendizajes, instala un pie forzado que inevitablemente da comienzo a una discusión o intercambio. Su perspectiva no es neutra y se enmarca en una relación de poder e influencia que debe ser resguardada, y revisada de manera permanente para visibilizar los supuestos que subyacen a él.

Debatir sobre la enseñanza bajo la perspectiva de comunidades de aprendizaje significa construir conocimiento en conjunto a través del diálogo y de formas de trabajo colaborativas en donde el análisis y la interpretación son herramientas clave (Cochran-Smith & Lytle, 1999). En este espacio, el rol del supervisor es crucial en la orientación, dirección y redirección del intercambio.

Aunque se sabe que los profesores tienen poca experiencia participando en este tipo de iniciativas, donde su trabajo y el de sus colegas se hace público y es analizado desde un punto de vista crítico (Wilson & Berne, 1999), se encuentran algunas experiencias que muestran el impacto positivo en la formación profesional de profesores en ejercicio. Por ejemplo, en el Project InterActiveEducation, se ha conformado una comunidad en práctica compuesta por profesores de aula, universitarios e investigadores, quienes trabajan juntos en repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje dado al interior del aula con tecnologías de la información. Estos se interrelacionan como comunidades de conocimiento a nivel micro, meso y macro (Triggs & John, 2004).

En estas comunidades el video es la herramienta que gatilla el flujo del conocimiento en los tres niveles. Los resultados de dicha experiencia evidencian el reconocimiento y aceptación de la pluralidad de los actores y la complementariedad de los roles en el ejercicio de

construir conocimiento en beneficio de la práctica al interior del aula, la matización de los límites entre las comunidades de investigadores y la práctica, la generación de un espacio dialógico en el que el intercambio de conocimiento es la base para su transformación (Triggs & John, 2004).

Lo anterior permite apreciar, particularmente, la riqueza de las conversaciones producidas al interior de estas comunidades, la cual está dada por el análisis y confrontación de la práctica que se hace entre pares, por el compartir experiencias y poder analizarlas desde la perspectiva de otro, haciendo visible los saberes y “saberes hacer” que se movilizan no sólo cuando se planifica sino también cuando se está en el aula. Esto, releva la importancia de generar comunidades en las que se reúnen pares de profesores, pues se sabe que un par, en principio, podría disminuir sentimientos de inseguridad y miedo a la crítica, ya que estarían en un ambiente de construcción y objetivación de la práctica y de establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica (Foudriat 1999; Racine, 2000 citados en Gervais & Correa Molina, 2004).

La evidencia es consistente en cuanto a que el sentido de autoeficacia de los profesores tiene un claro impacto en la calidad de su labor (Del Río, Lagos, & Walker, 2010). Así, el hecho de que un profesor cuente con un elevado sentido de autoeficacia incidirá en su disposición para incorporar en su práctica, innovaciones curriculares y actualizaciones emanadas de las políticas educativas (Ávalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010), constituyéndose en lo que en la actualidad se reconoce como un experto adaptativo (Marcelo, 2009). El profesor adaptativo se distinguiría del experto rutinario desde nuestra perspectiva, entre otras cosas, en tanto es capaz de desarrollar e incrementar su sentido de autoeficacia.

Esta propuesta busca relevar las valoraciones de los propios actores involucrados en la formación de profesores con el fin de construir una mirada más comprensiva en torno a este importante proceso para propiciar instancias de transformación efectivas.

Objetivo general

Construir una Comunidad de Aprendizaje Virtual de estudiantes de pedagogía, que reúna muestras de desempeño docente y facilite el trabajo de discusión fundamentada en evidencia en torno al desempeño docente.

Objetivos específicos

- Construir una plataforma que permita el fácil acceso a muestras de desempeño de estudiantes en práctica.
- Diseñar estrategias para promover la discusión fundada en evidencia y facilitar que estas discusiones sean registradas en la comunidad de aprendizaje.
- Documentar las reflexiones en torno al desempeño docente propio y de pares, fundadas en evidencia.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades. Desde el año 2009, la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, incorpora el uso de filmaciones como dispositivo de formación en las experiencias de práctica, bajo distintas modalidades. Para los cursos de práctica profesional de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía Básica, se emplea este sistema desde el séptimo semestre de carrera y durante todo el cuarto año.

Conformación de la Comunidad de Aprendizaje Virtual

Una Comunidad virtual se compone de un profesor supervisor y sus estudiantes. Cada uno de ellos tiene acceso sólo a su comunidad.

Para desarrollar el intercambio en la plataforma cada estudiante debe entregar su video para ser subido a la plataforma e iniciar junto con su supervisor un foro donde se comparten y comentan aspectos de su desempeño.

- Los estudiantes deben entregar para ser subidos dos ediciones de videos de sus clases y las dos clases completas. Independiente de la duración de la sesión original (45 o 90 minutos), deben hacer una edición que contemple 5 minutos del inicio, 10 del desarrollo y 5 del cierre.

- Los videos editados son subidos a una plataforma en la que la comunidad del grupo observa, comenta y realiza sugerencias a partir de lo observado.

Video 1: corresponde al primer periodo de supervisiones, independiente de que la clase haya sido o no observada de forma directa por el supervisor.

Esta clase es calificada por el profesor supervisor de la universidad y evaluada cualitativamente por la comunidad a través de la plataforma.

Video 2: corresponde al segundo periodo de supervisiones. Esta clase es calificada a través de la plataforma. La clase es evaluada cualitativamente por la comunidad.

En la plataforma se registran de manera escrita los intercambios dialógicos que tiene lugar a propósito de la observación conjunta de los videos. Este material es importado desde la plataforma. El material es periódicamente analizado por el equipo de investigación que desarrolla esta innovación.

Los estudiantes son evaluados en una modalidad mixta que busca ceder progresivamente la responsabilidad acerca del análisis del desempeño al estudiante. Para ello, se utiliza la rúbrica de desempeño de la práctica profesional, que por sus características, además de constituir un importante recurso orientador para el desempeño del estudiante, permite al finalizar el proceso de evaluación relevar aquellos aspectos en los que, desde la perspectiva del futuro docente, requiere mayor acompañamiento. Lo señalado transforma la instancia de supervisión, en una posibilidad de asistencia técnica para el estudiante.

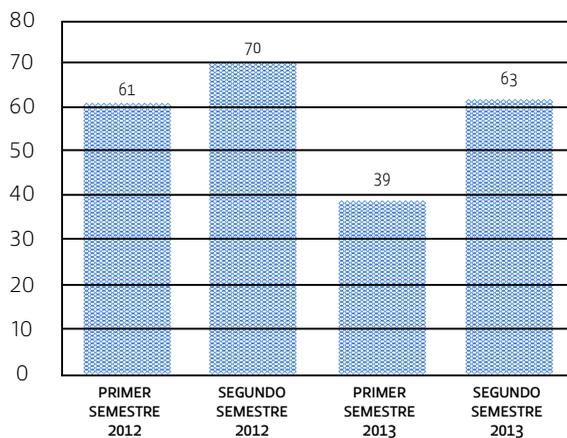
Balance de la innovación

Funcionamiento de las comunidades

A partir de su implementación el año 2012, las Comunidades Virtuales de Aprendizaje han permitido a profesores en formación y supervisores compartir los videos recogidos en la práctica profesional y establecer discusiones en torno a lo observado. Para esto, en el año 2012 se contó con seis Comunidades Virtuales de Aprendizaje (cuatro de Pedagogía

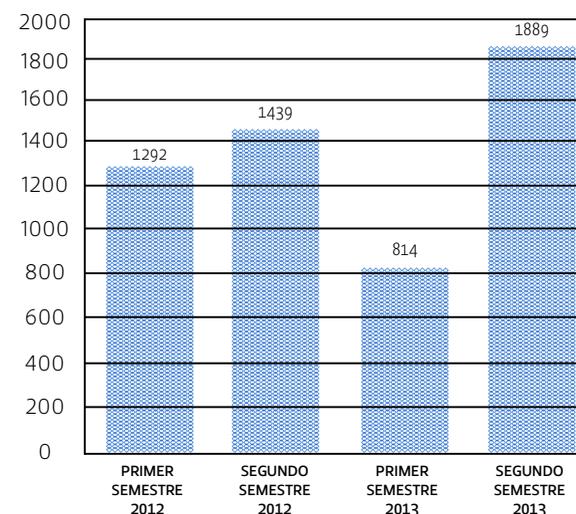
en Educación General Básica y dos de Pedagogía en Educación Parvularia), mientras en 2013 hubo cinco comunidades funcionando (tres de Pedagogía en Educación General Básica y dos de Pedagogía en Educación Parvularia).

GRÁFICO 1: Videos por semestre 2012 y 2013



La puesta en marcha de esta iniciativa ha requerido de la participación de distintos actores, comenzando por los profesores supervisores y los estudiantes que forman parte de las comunidades. Esto ha implicado fuertes procesos de socialización en la construcción de esta iniciativa, que han permitido construir y fortalecer un sentido compartido por los distintos actores. El cambio de algunos de los líderes de las comunidades, sumado a algunas fallas técnicas, repercutió en una disminución en la participación y utilización de este recurso durante el primer semestre del año 2013, en que hubo una baja considerable en la cantidad de videos que fueron comentados en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Sin embargo, eso fue revertido en el segundo semestre, donde aumentó considerablemente la cantidad de prácticas comentadas, y se obtuvo la mayor cantidad de comentarios que se han podido ver hasta ahora, aún cuando, por tratarse de menos estudiantes que el año anterior, ya hubo una comunidad menos que en el 2012.

GRÁFICO 2: Comentarios por semestre años 2012 y 2013

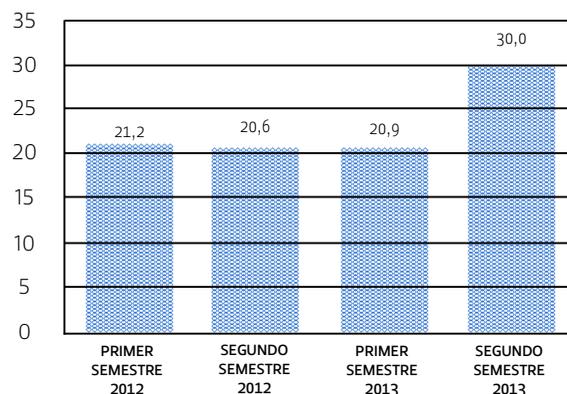


Como puede verse, en el segundo semestre del año 2013 se alcanzó un nuevo máximo en la cantidad de comentarios ingresados en la plataforma, lo que mostraría una tendencia positiva. Como se pudo ver en el gráfico anterior, en el primer semestre de ese año hubo una cantidad de videos comentados a través de las comunidades considerablemente menor a la de los procesos anteriores, lo que explica la menor cantidad de comentarios producidos. Sin embargo, en el último proceso esto fue revertido, y puede verse cómo el promedio de comentarios por video aumentó considerablemente. Esto ha sido fruto de una mayor apropiación de esta iniciativa, que ha permitido a los profesores liderar de mejor forma los intercambios, incentivando el diálogo y usando este espacio crecientemente como una instancia de desarrollo.

Estos resultados permiten ser optimistas respecto al futuro comportamiento de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Aún cuando su funcionamiento implique la participación permanente de todos los actores involucrados, lo que requiere de un monitoreo permanente, esta iniciativa ha alcanzado un nivel de madurez que permite que todos quienes se encuentran en este espacio de intercambio se vayan

apropiando de su sentido, lo que, sumado a las nuevas iniciativas que se comenzarán a implementar durante el año 2014, permite prever resultados positivos para los próximos semestres.

GRÁFICO 3: Promedio de comentarios por video años 2012 y 2013



Análisis de los comentarios

La estrategia descrita está proporcionando información respecto del intercambio que ocurre entre estudiantes y profesores en relación a: i) las ideas que fundamentan las decisiones de enseñanza de los profesores en formación y, ii) las concepciones y representaciones que se encuentran a la base de las orientaciones en torno a la enseñanza que los supervisores entregan a los estudiantes. Actualmente se está profundizando en este último aspecto, con la finalidad de explicitar los recursos que moviliza el profesor supervisor en el acompañamiento que otorga al estudiante en práctica para reconocer cuáles de ellos conducen la reflexión del ejercicio práctico en el estudiante y generan un mayor impacto en su sentido de autoeficacia. Este aspecto resulta clave de analizar, si se considera que los supervisores mediatizan los aprendizajes que adquieren los estudiantes de pedagogía en torno a la enseñanza, filtrando los conocimientos profesionales que le transfieren a estos, desde sus propias experiencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, las que configuran sus propios marcos interpretativos.

De esta manera, la implementación de la estrategia de Comunidades Virtuales de Aprendizaje ha significado no sólo una herramienta para fortalecer el modelo de formación docente, sino también una fuente de información que ha permitido investigar las construcciones que desarrollan docentes en formación y profesores supervisores en el marco de esta experiencia formativa.

El análisis de los comentarios vertidos en la plataforma durante el año 2012 dio pie a la construcción de libros de códigos, que han permitido conocer cuáles son las temáticas fundamentales en torno a las que discuten profesores supervisores y docentes en formación, y las formas en que estos diálogos se desarrollan. Por otra parte, el trabajo con estos códigos, ha permitido, durante el año 2013, construir tipologías de acompañamiento, que serán fundamentales en la definición de los protocolos que se implementarán durante el año 2014.

Para el análisis de estas discusiones, se ha desarrollado una primera fase cuantitativa. En ésta se rescata información valiosa sobre las formas en que se dialoga al interior de las comunidades virtuales de aprendizaje. Se contó para esto con información de dos tiempos distintos, correspondientes al primer y segundo semestre del año 2012. Entre ambos momentos, se obtuvo un total de 2731 comentarios, de los cuales 1292 correspondieron al primer semestre y 1439 al segundo. Estos comentarios se dieron en torno a 131 registros de prácticas, 61 del primer semestre y 70 del segundo, de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica que se encontraban cursando su último año de formación durante este periodo.

En un primer momento se realizó la codificación de todos los comentarios en torno a dos ejes analíticos. Por un lado, se codificaron los comentarios a partir de las temáticas que estaban siendo tratadas (saber disciplinario, interacciones, estrategias de enseñanza, etc.). Luego, se realizó una segunda codificación que permitió establecer el tipo de comentarios que se estaban entregando a partir de su orientación hacia el desarrollo de intercambios dialógicos, es decir, observando si se trató de comentarios que permitían abrir nuevos espacios de diálogo (preguntas abiertas, problematizaciones), o de comentarios que buscaban una convergencia inmediata (preguntas cerradas, críticas, constataciones, etc.).

Construcción de los códigos para el análisis de los intercambios

Para llevar a cabo este proceso se realizó una selección aleatoria del 10% de los comentarios recogidos durante el primer semestre, a partir de los cuales el equipo procedió, en conjunto, a generar los códigos que serían aplicados a todos los comentarios. Para esto, se tomaron en cuenta los dos ejes previamente establecidos. Respecto a los contenidos de los comentarios, se llegó a la definición de 11 categorías:

1. Clima de aula
2. Estrategias de enseñanza
3. Interacción estudiante – estudiante
4. Interacción profesor – estudiante
5. Material didáctico
6. Momentos de la actividad
7. Motivación para el aprendizaje
8. Performance
9. Problemas técnicos
10. Saber disciplinario
11. Uso del vocabulario

En torno a la forma en que eran establecidos estos comentarios, se desarrolló el mismo procedimiento, resultante, en un primer momento, en una lista de 9 códigos a ser aplicados a los comentarios:

1. Constatación
2. Corrección
3. Crítica
4. Orientación
5. Pregunta abierta
6. Pregunta cerrada
7. Problematización
8. Reafirmación
9. Refuerzo positivo

Sin embargo, al codificar la totalidad de los comentarios del primer semestre, surgieron dos nuevos códigos que no habían aparecido en la primera selección, pero que fueron relevantes para la comprensión de las interacciones dialógicas que se desarrollaban al interior de las comunidades:

10. Respuesta
11. Explicación

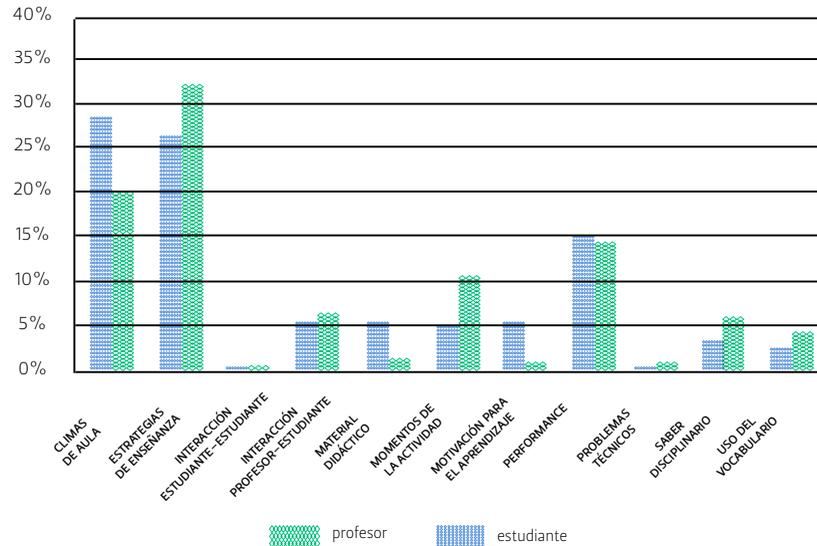
Una vez que se contó con los códigos que serían utilizados para el primer análisis de los comentarios de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje, se llevaron a cabo los dos procesos de digitación, el primero orientado a la codificación de los contenidos de los comentarios, mientras el segundo se enfocó en el tipo de diálogo desarrollado.

Estas codificaciones han permitido caracterizar, en un nivel general, los intercambios que se desarrollan al interior de las comunidades virtuales de aprendizaje, y más en específico, el tipo de orientaciones que están dando los profesores supervisores a los profesores en formación. Así, se observan las temáticas en torno a las cuales se discute, y se ha podido estudiar qué tan restrictivas resultan las orientaciones de los supervisores, y hasta qué punto promueven espacios de diálogo para el desarrollo de procesos reflexivos en que los estudiantes puedan comprender y explicar sus propias prácticas, incrementando con esto su autonomía profesional.

Resultados de los intercambios para el año 2012

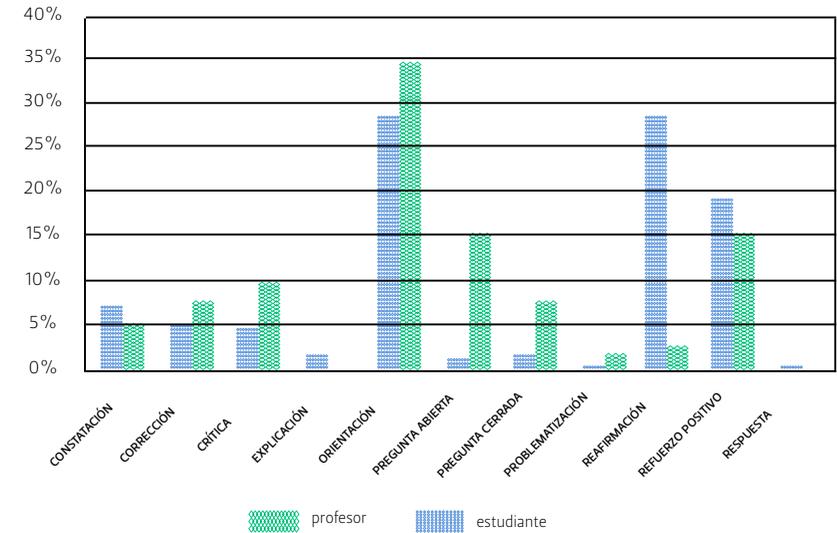
A partir de la información obtenida el año 2012, se ha podido caracterizar los comentarios vertidos en la plataforma por parte de docentes y profesores en formación. En términos de las temáticas abordadas por los distintos actores en esta interacción, los comentarios se distribuyeron de la siguiente forma:

GRÁFICO 4: Distribución comentarios por temáticas año 2012



Junto con esto, se caracterizó la forma en que se desarrollaron los intercambios a partir de la segunda forma de codificación, referida al tipo de intercambios dialógicos mostrados por estudiantes y profesores. El siguiente gráfico resume los resultados obtenidos en esta dimensión:

GRÁFICO 5: Distribución de comentarios por tipos de discusión, 2012



El análisis, mediante este procedimiento, de los diálogos desarrollados en la plataforma virtual de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje durante el año 2012, ha posibilitado avanzar en la construcción de tipologías de acompañamiento, las que permitirán, durante el año 2013, caracterizar los acompañamientos desarrollados por los profesores supervisores, constituyendo esto un insumo fundamental para la construcción e implementación de protocolos de acompañamiento que guiarán la labor de los profesores supervisores de práctica profesional durante el año 2014. Para esto, se cuenta con un Fondo Semilla, otorgado por la Universidad Diego Portales, que busca establecer mecanismos protocolizados para guiar los intercambios entre profesores en formación y supervisores a partir de la caracterización

de los estilos de acompañamiento de estos últimos, con el fin de estudiar las implicancias de este modelo en el desarrollo profesional de ambos actores.

Respecto a las comunidades virtuales, específicamente como estrategia pedagógica para facilitar el intercambio dialógico de los estudiantes de pedagogía y sus profesores supervisores en la etapa final de formación, es importante destacar que ésta ha implicado un aprendizaje colectivo para sus participantes. No sólo respecto de las maneras de gestionar el diálogo (Burbules, 1993; Molina & Domingo, 2005), sino que a las ideas y concepciones en torno a la enseñanza que, a propósito de esta actividad, han empezado a reafirmarse en la construcción de significados compartidos. La idea de la docencia como un acto público, que requiere ser socializado, analizado y mejorado en conjunto con otros, y en la misma orientación la concepción del aprendizaje sustentado en la cognición distribuida (Salomon, 1993), que considera el aprendizaje individual, limitado respecto de las potencialidades que ofrece el intercambio con otros, son dos argumentos que comienzan a instalarse fuertemente en el discurso colectivo de los participantes.

Si se considera que la evaluación docente que se aplica en el sistema escolar chileno contempla como foco evaluar la capacidad reflexiva de los docentes respecto de su propia práctica, e incluye como una de sus principales actividades la filmación de una clase por parte del profesor evaluado, el poder otorgar en la formación inicial instancias previas orientadas para este propósito constituye una ganancia formativa para los estudiantes a punto de iniciar su ejercicio profesional en el sistema educativo nacional.

Proyecciones

A partir de los resultados encontrados, y en Función del Fondo Semilla adjudicado para este proyecto, se podrá profundizar en las concepciones y representaciones que se encuentran a la base de las orientaciones en torno a la enseñanza que los supervisores entregan a los estudiantes. Esto permitirá explicitar los recursos que moviliza el profesor supervisor en el acompañamiento que otorga al estudiante en práctica para reconocer cuáles de ellos conducen la reflexión del ejercicio práctico en el estudiante y generan un mayor impacto en

su sentido de autoeficacia. Este aspecto resulta clave de analizar, si se considera que los supervisores mediatizan los aprendizajes que adquieren los estudiantes de pedagogía en torno a la enseñanza, filtrando los conocimientos profesionales que le transfieren a estos, desde sus propias experiencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, las que configuran sus propios marcos interpretativos.

En función de los códigos recogidos anteriormente, se han definido tres categorías temáticas, que permiten caracterizar el perfil de los profesores supervisores a partir de la dimensión que priorizan al momento de participar de los intercambios de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Las categorías temáticas que se definieron son:

1. Diseño instruccional
2. Enseñanza directa
3. Social

En relación a las categorías argumentativas, se han definido tres dimensiones a partir de las cuales se podrá caracterizar el actuar de los profesores supervisores:

1. Clausura / Convergencia
2. Estático
3. Apertura / Divergencia

En función de ambas categorizaciones, durante el año 2014 se construirán protocolos de acompañamiento, que permitirán dar una devolución efectiva a los profesores supervisores respecto a su actuación en los intercambios de las comunidades. Con esto se espera potenciar este espacio como un lugar de diálogo, donde profesores supervisores y profesores en formación podrán desarrollar un modelo de acompañamiento centrado en la reflexión docente, basado en el diálogo y la construcción conjunta del saber pedagógico.

Bibliografía

- Avalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. Santiago: Disponible en: <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 235-263.
- Burbules, N. (1993). *El dialogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec*, Revista electrónica de tecnología educativa 20, Disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>
- Correa-Molina, E., & Gervais, C. (2010). Análisis de la práctica docente: resultados de investigación y potencial para la formación. En C. Barona, & F. Loiola, *Innovaciones en pedagogía universitaria: estudios de caso en México y Quebec* (págs. 217-240). Montreal: CRIFPE-Université de Montréal.
- Darling-Hamond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: Los dilemas del siglo XXI*. Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Del Río, F., Lagos, C., & Walker, H. (2010). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Esteve, O. (2007). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el 'aprendizaje reflexivo' o 'aprender a través de la práctica'. *Apac*, 61, 34-41.
- Fallona, C., & Johnson, H. (2002). A Teacher's And Research's Experiences with Power and Representation within the Practical Argument Process. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (2) , 141-154.
- Fenstermacher, G. (1987). On understanding the connections between classroom research and teacher change. *Theory into practice*, Vól. XXVI, Núm. 1, 3-8.

- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101-114.
- Gallego-Badillo, R. (1998). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia en los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*.
- Godoy, T., & Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2 , 177-197.
- Guardia, S. (1990). Efectos del uso del vídeo en la formación del profesorado de EGB. *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), 373-399.
- Huerta, J., & Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Buenos Aires: Aiqué.
- Lavey, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzi, J., Gonzalez, R., & Sun, Y. (2011). *La evaluación Docente en Chile*. Santiago: Mide UC.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. *Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. *Educación*, 30, 27-56.
- Martinić, S. (2010). Evaluación de la práctica pedagógica a través del uso de video de clase. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Evaluación y III Conferencia de ReLAC (págs. 28-30). San José, Costa Rica. Organizan: Universidad de Costa Rica y ReLAC.
- MINEDUC. (2011). *Estándares orientadores para carreras de Educación General Básica*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.
- Molina, C. & Domingo, M. (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo, una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Río de la Plata: Magisterio.

- Monereo, C., & Pozo, J. (2005). *La Práctica Del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: Gráo.
- Montecinos, C., Cnudde, V., Ow, M., Solis, M. C., Suzuki, E., & Riveros, M. (2002). Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study. *Teaching and teacher education*, 781-793.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38,2, 109-119.
- Postulación Fondef TIC EDU TE121008. (2012). *Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Prototipo de estrategia de formación inicial y continua para la construcción e intercambio de saber pedagógico del profesorado*. Santiago.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, & T. G. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (págs. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Restrepo, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, volumen 7.
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Sammons, P., & Ko, J. (2008). *Effective Classroom Practice (ECP) Project Report Using Systematic Classroom Observation Schedules to Investigate Effective Teaching: Overview of Quantitative Findings*. Disponible en http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_projects/pdfs/ECP/ecp12.pdf
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma del profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-30.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Triggs, P., & John, P. (2004). From transaction to transformation: information and communication technology, professional development and the formation of communities of practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 426-439.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). *Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development*. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. (2003). How do student teachers elicit their mentor's practical knowledge? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 3, 197-211.

Comunidades convergentes de escritura profesional: un nicho para el diálogo intergeneracional y el desarrollo de la profesionalización docente

Mauricio Núñez⁷ y Ana Arévalo

Universidad de Chile

La transformación de la cultura profesional docente es desde hace algunos años un problema mayor, tanto para la investigación como para la formación del profesorado y el desarrollo atinente de políticas públicas en educación.

Tras el reconocimiento de la práctica docente como una práctica aislada, individual, se han hecho esfuerzos por transitar desde dicha realidad hacia una cultura de colaboración (Hargreaves, 1994), instalando poco a poco, en la escuela nuevas formas de relación que permitan hacer converger los esfuerzos dispersos de sus actores. Este mismo escenario lo podemos ver en los espacios de la formación práctica de estudiantes de pedagogía, y del mismo modo, surgen iniciativas que buscan establecer el principio de la colaboración entre los diversos actores involucrados en los procesos de profesionalización docente. Éste es un afán mundial que frente a una cultura escolar individualista dominante, busca instalar en las escuelas un trabajo colaborativo y, en algunos casos, ha tomado la forma de comunidades de práctica. Salvo excepciones, ésta no es hoy una realidad sino un constructo deseable, a realizar. Hacia allá debiéramos dirigir nuestros esfuerzos. Un lugar donde poder darle forma a la experiencia, donde poder conceptualizar la práctica, analizarla, reflexionarla, en otras palabras, un lugar para la praxis y, en ello, para la profesionalización permanente.

⁷ Sistematización realizada por Mauricio Núñez, Subdirector Departamento de Estudios Pedagógicos en Universidad de Chile. Correo electrónico: mauricio.nunez@u.uchile.cl

Desde nuestro rol de formadores de formadores, vemos que los desafíos de la profesionalización parten por resolver la falta de articulación que, todos reconocemos, existe entre teoría y práctica, escindiendo una de otra e instalándolas como “feudos epistémicos” propios de la Academia y de la Escuela, respectivamente.

Sabemos que para formar a los nuevos profesores necesitamos del diálogo fecundo con los docentes en ejercicio, de una cooperación que permita permear nuestros ámbitos de acción, a fin de promover en los futuros docentes la adquisición de un ethos profesional, es decir, de las características identitarias de una comunidad profesional que actúa por un mandato ético, dado por la sociedad, de formar lo humano.

El trabajo que aquí se presenta tiene que ver con dicha búsqueda de colaboración, tanto dentro de la escuela, como entre la escuela y la universidad. Es, de este modo, una propuesta que se orienta al doble propósito de trabajar la profesionalización situada en el espacio escolar, tanto de experimentados como de novatos

“En el principio estaba la palabra...”

Ante las dificultades para alcanzar una adecuada articulación entre las propuestas formativas de la Universidad y las demandas de las escuelas, y en ello de articular teoría y práctica, se propuso generar un espacio de diálogo donde convergieran ambas miradas a través de la instalación de una comunidad de práctica e indagación. Dicha comunidad estaría formada por profesores en ejercicio (experimentados), cumpliendo el rol de guías de práctica, y estudiantes de pedagogía en fase de formación profesional terminal (novatos) asociados a los primeros. Este grupo fue convocado a desarrollar escritos narrativos que dieran cuenta de situaciones complejas de aula vividas por ellos; un ejercicio de escritura reflexiva de casos de alumnos que despertan el interés de ambos grupos, porque son casos reales, de alumnos que están en sus aulas.

La escritura está en el corazón de la propuesta reflexiva. Una escritura recursiva que va y viene entre las propias percepciones y las de la comunidad, en un ejercicio de hermenéutica colectiva.

Para comprender esta propuesta debemos partir de ciertas premisas: escribir es un acto de existencia. Escribir recursivamente es un acto de resignificación de la existencia. Escribir desde una comunidad de intereses

y amparado en ella es un acto de pensamiento que nos construye en tanto miembros de dicha comunidad. En esta experiencia, los individuos se fueron convirtiendo, poco a poco, en sujetos más conscientes de sus propias prácticas, al tiempo que construían identidad profesional.

Los escritos producidos se van transformando, por la vía de la escritura recursiva, en casos pedagógicos y casos didácticos en los que se plasma un saber profesional no explicitado previamente. Aquí, se ha de entender que los novatos son acompañados por los experimentados en un ejercicio de inducción profesional por el cual no sólo se introducen en el mundo de la práctica, sino que además desarrollan juicios profesionales resultantes de la confrontación y el diálogo entre sus propias vivencias y la experiencia de sus profesores guías (mentores), juicios que toman forma de enunciados en escritos narrativos. Por su parte, los experimentados, en su rol de guías de práctica, manifiestan también durante el proceso ciertas transformaciones en su identidad profesional, reflejadas en la comprensión ampliada de su propio rol y en el surgimiento de nuevas disposiciones de acción (de naturaleza ética y reflexiva) frente a las dificultades vividas en la práctica.

La innovación es propuesta en el marco de un proyecto de investigación colaborativa donde hay acciones de formación e investigación, las que se reúnen en una situación reflexiva denominada, en nuestra experiencia, “Taller de estudio de casos”.

En este taller, la reflexión es gatillada por el relato de experiencia docente, la escucha atenta y las preguntas que se despiertan en los oyentes, como así también por la práctica de la escritura recursiva de los propios relatos. Se produce allí un conocimiento práctico que es, a la vez, restituible a quienes lo generan -con un mayor nivel de conciencia y apropiación del mismo- y transferible a otros docentes a modo de conocimiento vicario. De igual forma, se genera un conocimiento académico que permitiría hacer nuevas propuestas en relación a los currículos de formación docente.

Desde dónde y por qué surge la innovación.

En la formación inicial hemos podido observar ciertas dificultades que nacen en los contextos de la formación práctica. Estas dificultades toman la forma del “desencuentro de mundos”, de perspectivas y de los sujetos que las sostienen.

Es evidente que en nuestra realidad, el diálogo y la colaboración entre la Academia y la Escuela están mayormente ausentes. En el mejor de los casos, lo que se logra es una sana convivencia y una apertura de los espacios para permitir las prácticas iniciales. No obstante, en el desencuentro teoría-práctica es muy común observar en los estudiantes de los programas de formación de profesores, especialmente en aquellos que ya poseen una licenciatura de base, sostener una mirada crítica sobre las prácticas de los profesores del sistema que les toca a su vez observar. La crítica lleva al desencuentro y en ocasiones a la invalidación del otro. La experiencia de los profesores experimentados en muchas ocasiones llega a ser desconocida, porque es desoída y es desoída porque no está explicitada.

Por este proyecto intentamos, en una primera etapa, adentrarnos en el mundo de la práctica docente y contribuir a que los profesores guías dirijan, intencionadamente, la mirada a su práctica. Queremos proponer a los profesores, una práctica de sistematización de sus saberes de experiencia a través del ejercicio de escritura de casos pedagógicos (Calderhead, 1996; Shulman, 1992).

Los profesores con años de ejercicio han conocido muchas manifestaciones de dificultades en sus alumnos y tendrían mucho que contarnos. Sin embargo, en la relación entre el mundo académico y el de la práctica profesional, la voz de los profesores requiere ser escuchada (Elbaz, 1991; Nieto, 2005). Creemos que al no tomarse en cuenta su voz, se pierde la riqueza de un saber práctico común -manifestado en el modo de manejar problemas, requerimientos y necesidades particulares de la realidad escolar estudiada- útil para nutrir el juicio práctico de los futuros profesores, de modo que lleguen a pensar como lo haría un maestro (Kleinfeld, 1992).

Si bien el proyecto se enmarca en una investigación formal, éste constituye en sí mismo una propuesta de innovación. Se propone así un ejercicio intelectual en el que se instala un principio de hermenéutica colectiva de la práctica docente. Por un ejercicio de esta naturaleza se espera poder abrir canales de comunicación y de validación de la experiencia de experimentados y novatos. Se pretende para ello, en una dimensión formativa, llegar primeramente a construir la experiencia, es decir, hacerla consciente.

En este punto, el ejercicio de escritura es fundamental porque permite el desarrollo de niveles crecientes de conciencia en los sujetos

(discursiva, enunciativa, epistémica) (Giddens, 1987; Núñez, 2009). Ese es nuestro primer objetivo formativo. Otro, muy asociado al anterior, es el de generar pensamiento casuístico con producción narrativa, material que debiera, por el diálogo que instala en la comunidad, producir una apertura en las perspectivas que los sujetos miembros del grupo han ido construyendo a lo largo de sus vidas en relación a ciertos problemas, por ejemplo: la diversidad y la inclusión; violencia; éxito y fracaso escolar; rol docente, la ética y la responsabilidad profesional; la gestión de aula; las políticas institucionales; entre otros.

Por último, como objetivo de la investigación, se pretende probar un modelo de formación que reúne a profesores experimentados y profesores novatos en una misma comunidad de pares, buscando poner en diálogo formación inicial y continua con sus propias especificidades, retroalimentando ambas formaciones por efecto del diálogo intergeneracional. Esto, desde una propuesta de didáctica profesional que, en la convergencia dada en el taller de estudio de casos, promueve la problematización de la secuencialidad tradicional de los itinerarios de formación.

¿Por qué cuestionar dicha secuencialidad?

Si aceptamos que bajo la noción de profesionalización hay una construcción de identidad vinculada a la adquisición de niveles más complejos de conciencia profesional, podemos ayudar a potenciar en unos, y adelantar en otros, dichos constructos. De este modo, un profesor novato puede ser testigo de la transformación⁸ de un experimentado y comprender rápidamente que su compromiso profesional lo vincula a procesos internos que duran toda la vida y en los cuales se puede transitar por distintos niveles, un poco antes, un poco después, según sean los contextos favorables o no y la presencia de alter egos que permitan construirse y reconstruirse como docente

⁸ Hablamos de construir la experiencia cuando hacemos pasar lo vivido (por ejemplo, un incidente) por un ejercicio de memoria y de toma de conciencia de los significados y las implicancias que ello tiene para su protagonista (el autor del relato). Es en esta práctica metacognitiva, potenciada por la escritura, que la experiencia se construye. Antes, sólo hablabamos de vivencias.

en el día a día. No se pretende negar la especificidad de la formación inicial o continua, sólo se pretende probar si dichos procesos pueden verse enriquecidos por la presencia conjunta de experimentados y novatos en un espacio reflexivo común.

Fundamentación teórica de la propuesta

El Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile (DEP) es uno de los tantos centros de formación inicial que trata de superar en sus actividades de formación el distanciamiento usual con la realidad escolar. Uno de los propósitos y ejes fundamentales de la propuesta de formación inicial docente del DEP es la articulación teoría-práctica, es decir, el encuentro y/o diálogo entre los elementos teóricos recibidos en la formación académica y aquellos que se presentan en la práctica educativa.

La práctica profesional realizada en contextos e instituciones escolares constituye una instancia especialmente relevante con respecto a procesos de formación profesional que incluyen como un elemento sustantivo la investigación de la práctica (Stenhouse, 1987). Esto significa que el diálogo, posible y deseable, entre las teorías aprendidas y los datos de la realidad escolar, debiera ocurrir especialmente en el encuentro entre futuros profesores en práctica y los docentes en ejercicio que ofician como sus mentores o guías. Ambos, a su vez, debieran constituir una comunidad de indagación in situ, que articula y retroalimenta tanto el saber académico como aquél implícito en las acciones de los profesores guías.

Este proyecto se inscribe en el área del desarrollo docente y más específicamente en el tema de la profesionalización. Entendemos ésta como un proceso que abarca formación inicial y formación continua, donde el eje es el desarrollo de la conciencia profesional. En este sentido, profesionalizarse sería ir adquiriendo conciencia de lo que hacemos, de lo que decimos, de los saberes que construimos a lo largo de la práctica docente. Esta noción tiene su origen en el cruce de conceptos de Anthony Giddens (1987) con Paulo Freire (2002), desde donde la conciencia pasa a ser la condición para la praxis. Anthony Giddens ya había desarrollado tempranamente las nociones de conciencia práctica (lo que los profesores son capaces de hacer aún sin poder dar razón de ello) y conciencia discursiva (lo que los

profesores son capaces de decir respecto a sus decisiones plasmadas en acciones profesionales).

Sobre estas nociones hemos propuesto las de conciencia enunciativa y conciencia epistémica. Estas últimas tienen que ver con la explicitación de los sentidos que damos a nuestros enunciados, a nuestros juicios y por la conciencia que desarrollamos frente a la forma como logramos articular y construir un saber profesional que ha estado guardado en algún lugar de la historia personal no explicitada, y que se revela finalmente bajo la forma de la experiencia.

Sin embargo, la experiencia no es algo dado. Ya lo habíamos enunciado, construir experiencia es tomar conciencia biográfica de lo vivido en tanto docente y eso se potencia a través de la escritura narrativa y de la hermenéutica colectiva. Construir experiencia es transformarse en sujeto y transformarse en sujeto docente es aquí un sinónimo de profesionalización.

La relevancia de este proyecto dice relación con la permanencia que debieran tener los procesos de profesionalización docente. En Chile, algunos investigadores han considerado ya este problema. Francisco Álvarez, había expresado en el 2006 la preocupación de un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, sobre los desafíos a la formación docente en vínculo con la manifestación de los saberes pedagógicos, entendiendo por ello los saberes de la práctica. No obstante, hay clara conciencia de la falta de estudios en torno a este tema.

La articulación teoría-práctica es una de las formas como se denomina a las relaciones que deben establecerse entre formación inicial y formación continua. A nivel internacional, lo más cercano a este tipo de relación ha sido la creación de programas de mentorado, que han sido objeto de investigación en las últimas dos décadas (Little, 1990; Feiman-Nemser *et al.*, 1999; Orland-Barak, 2005). Aunque dichos programas se orientan más bien a favorecer la inserción laboral de los recién egresados de los programas de formación inicial docente, el concepto es válido para el tema que nos preocupa. El mentorado puede tornarse en una “estrategia de reforma” siempre que esté vinculado, como lo indica Feiman-Nemser, a “una visión de lo que es buena enseñanza, guiada por la comprensión acerca de cómo aprenden los docentes y apoyada por una cultura profesional que favorezca la colaboración y la investigación” (1996:1).

El paralelo con los programas de mentorado nos permite poner de relieve la figura del profesor guía, un maestro que con años de experiencia está dispuesto a acompañar a los futuros profesores en sus primeras aproximaciones al sistema escolar. El rol del profesor guía es fundamental en este proceso de introducción del novato al mundo escolar. Él o ella cumplen con la función de mentor, apoyando al futuro profesor tanto en términos emocionales como en los relativos a la enseñanza. Pero, además, una de sus funciones en la etapa de las prácticas iniciales, es la de ayudar a desarrollar una mirada pedagógica en el futuro maestro. El profesor guía debe ayudar a desarrollar una representación de la escuela y el aula, los procesos y sus protagonistas. Pero para ello es necesario que sea primero él o ella quien haya construido, por un acto de enunciación, dicha representación.

Nuestro programa de formación inicial establece, desde su primer semestre, una práctica de observación que tiene por finalidad trabajar con el futuro profesor la conformación de una mirada pedagógica, o el acercamiento a una perspectiva profesional. Para que el profesor guía cumpla este rol, debe, previamente, haber tomado conciencia de su realidad contextual y haber construido su propia comprensión fenomenológica del entorno educativo. El aula y la escuela, los alumnos y la comunidad profesional, son sujetos de esta comprensión. Esto no significa que los profesores no hayan desarrollado una mirada pedagógica a lo largo de sus años de experiencia profesional. Lo que sucede, en términos de Giddens (1987), es que los maestros poseen una conciencia práctica que activan frente a la toma de decisiones, pero pocos han desarrollado una conciencia discursiva (menos aún enunciativa) en torno a su acción profesional. Esto dificulta la socialización de los saberes de experiencia y, en consecuencia, limita las posibilidades de construir una base de conocimientos profesionales fundada en el saber del maestro.

En este sentido, el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio profesionalizante, pasaría de la expresión de acciones y rutinas a convertirse en una praxis, intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes.

Si la identidad profesional está en desarrollo (Malet, 1998), si la mirada y la respuesta ética a los problemas enfrentados por los docentes está en desarrollo y si aprender de la experiencia se instala como un principio de la profesionalidad, nada parece más apropiado que poner en un mismo espacio narrativo a los profesores que llevan

10, 20 o 30 años de práctica docente, junto a los que comienzan a balbucir los términos de la pedagogía. Juntos en un mismo ejercicio de profesionalización.

Nuestro grupo de estudio está directamente involucrado en la formación inicial de profesores. Desde este lugar hemos constatado que, a pesar de los esfuerzos desplegados, todavía existen vacíos e incongruencias entre la formación académica y la práctica profesional (Schön, 1992). En otras palabras, la academia y la escuela no marchan por una misma vía por lo que parecieran, en apariencia, destinadas al desencuentro. Los estudiantes tienden a desconocer el valor del saber acumulado de sus profesores guías. Es por eso que la formación continua de dichos profesores, mediante un trabajo de explicitación y socialización de su propia experiencia, adquiere un real sentido y un carácter de urgencia. Hacer explícitos los saberes de la experiencia para construir una base de conocimientos profesionales es, sin duda, una forma de profesionalización que tendría un impacto en la relación entre los futuros profesores en práctica y sus profesores guías.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades.

Dado que se ha trabajado con una modalidad de formación inicial consecutiva, la vinculación de los novatos con sus profesores mentores (experimentados) se lleva a cabo desde el primer semestre de un total de tres. El primer semestre es, habitualmente, un tiempo de observación, razón por la cual se solicita a nuestros profesores colaboradores escribir un texto que dé cuenta de una situación vivida en aula y someterla a discusión en el grupo. Aquí, los novatos observan el proceso y participan en las discusiones. En un segundo semestre, ambos, experimentados y novatos, dan cuenta por, un texto escrito producido conjuntamente, de una situación observada en el aula en la que comparten responsabilidades. Nuevamente se somete al juicio de la comunidad. En el tercer semestre, correspondiente a la práctica final, se pide a los novatos hacerse cargo de la escritura de un caso, intencionado a la producción de un relato de naturaleza didáctica. Los profesores experimentados están, en este punto, acompañando a los novatos en la construcción de sus casos y participando siempre de la discusión grupal.

La estrategia de la propuesta gira en torno al desarrollo de la escritura recursiva en comunidad. La escritura es el pilar del desarrollo profesional; la comunidad, el nicho donde se construye conocimiento situado.

¿Qué se escribe? Un caso. ¿Cómo se escribe? Individualmente en un proceso que puede presentar tres o más versiones del escrito inicial. La comunidad cumple aquí un rol fundamental al cuestionar los textos producidos, pero desde una identidad de comunidad de escucha (Suarez, 2007). Estos textos, que cada participante ha producido, son puestos al juicio crítico de los pares. Primero se hacen preguntas al texto, por ejemplo: ¿qué quiere decir que Juan esté “perdido”? Luego se hacen preguntas al contexto; la historia del alumno, su historia escolar, qué dicen los compañeros, qué dicen otros profesores, etc. Finalmente, se hacen preguntas más reflexivas en torno a los sentidos que se van construyendo en el grupo.

La escritura no contempla ninguna pauta. Creemos que el escrito en su etapa inicial debe ser construido con márgenes amplios de libertad donde se haga patente la subjetividad del autor del relato. Por otro lado, la escritura profesional en la escuela ha tendido a ser excesivamente pauteada, razón por la cual hemos querido, intencionadamente, ofrecer aquí un espacio de libertad a la palabra de los profesores. Una sola consigna inicial es dada para comenzar el trabajo: “escribe sobre un episodio para ti relevante ocurrido en tu práctica docente”. De este modo, un escrito se inicia cuando el autor vuelve sobre situaciones que lo inquietan en el momento o que lo han marcado en un pasado relativo, situaciones o sujetos significativos en su propio constructo identitario.

Los escritos pueden ser de cualquier tema, siempre que esté circunscrito a la experiencia educativa (disciplina, convivencia, aprendizajes, etc.). Luego, los pares actúan desde un rol asignado de comentaristas de los relatos producidos, pidiendo la máxima explicitación de los sentidos que el autor coloca en sus enunciados. En este punto, los relatos comienzan a ser de algún modo pauteados por las demandas de explicitación hechas por la propia comunidad durante la presentación de los escritos iniciales e intermedios (demandas hechas ante la falta de claridad por lo dicho, ante la falta de información que permita una mayor comprensión de lo relatado, ante los cuestionamientos éticos que se van produciendo frente a los casos expuestos). Los relatos así producidos van evolucionando hasta alcanzar niveles de teorización. Es finalmente la comunidad de pares la que decide cuando

un relato ha llegado a plenitud, cuando ya no queda más qué decir, cuando el relato puede ser declarado “un caso de...” (Shulman, 1992)⁹. Dentro de esta dinámica recursiva está también la presencia de los supervisores de práctica. Como animadores y supervisores sabemos lo que puede ocurrir ante esta propuesta de trabajo en los grupos de discusión. Hemos llegado a conocer la dinámica y podemos prever la “carta de navegación” que tomará el trabajo en la comunidad. Nuestra labor tiene que ver con orientar, preguntar, problematizar, retomar la discusión cuando se va de su foco, redireccionarla cuando lo emergente se instala como una demanda pertinente, colaborar en teorizar las experiencias para ayudar a verlas de otro modo.

Sin embargo, no podemos dejar de sorprendernos y conmovernos ante la singularidad de las experiencias relatadas en cada caso, llegando así a comprender más profundamente la complejidad del trabajo docente. Esto nos transforma en la medida que llegamos a ver que cualquier propuesta formativa que se haga desde la academia, así como desde las políticas públicas, no puede sino partir de la consideración de dicha complejidad, la que habitualmente es desconocida y subvalorada. Cuando dicha comprensión tomaba forma en la comunidad, el silencio se apoderaba del grupo, se instalaba como mudo testigo de una profesionalidad que crecía y tomaba carne en sus miembros. En ese silencio podemos ver la belleza del momento en el que logramos como comunidad, devolverle sentido a la profesión.

A continuación, expondremos a modo de ejemplo algunos extractos de un relato generado por un estudiante en proceso de práctica final. Este escrito da cuenta del proceso reflexivo que nace y se desarrolla a instancia del trabajo indagativo y colaborativo de la comunidad de docentes, practicantes y supervisores y es el producto de un proceso intenso y sostenido de re-escritura, gatillada por las demandas del grupo y la propia deliberación:

⁹ Para Lee Shulman, escribir un caso es un acto de creación donde lo esencial es poder llegar a definir el objeto de la escritura. Es decir, un caso sólo llega a serlo cuando su autor o sus lectores son capaces de definir la naturaleza del relato, de su contenido.

Título: LA SEMILLA ACORTEZADA

Autores: Mauricio Núñez, Ana Arévalo y Facundo Ferreiros

Profesor en formación: Facundo Ferreiros

Vicente no era para mí sino otro nombre en la larga (en la interminable) lista de estudiantes del 3°C. Por ese entonces comenzaba recién a hacerle clases al curso y apenas sabía el nombre de los que más opinaban, brevísima lista mental en la que su nombre, como el de tantos otros, no aparecía. Tampoco lo visualizaba, puesto que sentado al fondo de la sala su rostro se me confundía aún con el de la apretada fila de los que, pegados contra la pared como manchas, buscan el calor de los contornos como una forma de escapar a la mirada fría que perciben de los representantes del mundo, sus profesores.

No vine a saber de él sino hasta la primera vez que pedí una tarea de discusión y escritura grupal en la que su grupo no estaba trabajando. Cuando me acerqué me dijo de forma apática que a él no le gustaba esto de 'tener que dar la opinión en clase', que lo ponía 'incómodo' y que prefería 'el otro tipo de clases'. Ocurre que mi propuesta didáctica, anclada en los conceptos de experiencia y creación, se orientaba hacia la construcción de determinados significados, individual y colectivamente, de forma previa al encuentro con las definiciones y conceptos dados por el currículo, para la cual, era necesaria la vitalización de las vivencias propuestas a través de la palabra hablada, escrita y compartida. Desde el primer día, en el que propuse a los estudiantes esta forma de hacer las clases como una alternativa viable, ellos se comprometieron a poner de sí para que funcionara. Tuve el cuidado de advertirles que así sería, que habrían de mostrarse y que en ese espacio iban a tener la posibilidad de expresarse. Sin embargo, no pudimos saber que para quienes el mostrarse no es algo natural, para quienes han sido enseñados a vivir el juicio del público de manera condenatoria y hasta denigrante, no podía ser una tarea fácil.

En otra oportunidad y luego de haber visto un fragmento de una película, pedí que los estudiantes expresaran, de diversas formas, cómo les había llegado lo vivido, con qué se habían quedado o cómo lo significaban, para luego comentarlo con el curso. En esa

clase varios estudiantes se negaron a leer lo que habían escrito, entre ellos el más tajante fue Vicente, quien desde el fondo de la clase sostuvo, negando con la cabeza y agrandando sus ojos: 'no, nada profesor, no me dejó nada y no hice nada'. Recuerdo que lo más dramático de su negativa, es que uno casi podía creerle. Por supuesto no puede pensarse que cada actividad que uno realice remueva algo en todos los estudiantes que los lleve a cuestionarse por completo, considerando que su capacidad de asombro es desafiada constantemente por el impacto de las imágenes televisivas y negada por la calidad exánime de los conocimientos acostumbrados a recibir, pero me pareció ver algo más. Me pareció que Vicente no se había involucrado en la película, no había seguido el diálogo que allí se sostenía más que con la mirada, no se lo había representado, no lo había vivido ni por tanto lo había pensado.

Tuve algunos encuentros más con Vicente, conversaciones en los pasillos e incluso ciertas intervenciones en clase y después de ella, que no dejaron, con todo, de sorprenderme. La primera de ellas fue al final de una clase cuyo tema era la memoria, en la que recuerdo haber salido derrotado; me había propuesto reorientar el sentido de mis clases descentralizando mi rol como profesor, que hasta entonces se había vuelto demasiado protagónico, dando mayor tiempo a la palabra de los estudiantes, pero la actividad planificada no cautivó a los estudiantes, pese a mi esfuerzo reiterado; mientras arrastraba los pies dejando atrás el estrecho marco de la sala, me alcanzaron las zancadas de Vicente y su voz tocó mi hombro: 'Profesor, ¿qué hay de malo en el olvidar?', me pregunta preocupado, 'yo antes de los once años no recuerdo nada', a lo que yo le respondo '¿por qué cree que ocurre eso?', y él continúa como desdiciéndose, 'por nada en especial, es sólo que me había quedado con esa duda'. Yo le digo que el recordar le ayudaba para saber qué cosas le gustaron hacer en su pasado como para poder volver a repetirlos, como jugar básquet en su caso, '¡imagínese si se olvidara que le gusta jugar al básquet!', le digo, 'andaría por ahí sintiendo que le hace falta algo y no sabría qué es, sería terrible, y bueno también le ayuda para no volver a cometer errores que ya había hecho en el pasado'. Siento que eso lo deja conforme, mientras se aleja

caminando rápido delante de mí con sus amigos aventándose la pelota de básquet. Miro al suelo mientras me acerco a la escalera sin poder adivinar la causa de su repentino interés, cuando me doy cuenta que sonrío tímidamente.

Otro día, en una de las últimas clases que realicé..., Vicente me sorprendió nuevamente con una opinión en clase cuyo tono todavía recuerdo. Nos estábamos preguntando, o eso estaba intentando, acerca de cuándo nos dábamos cuenta que aprendíamos algo, y previo a la respuesta de Vicente, Camilo, uno de los chicos que más opina en la clase, habló con toda prestancia, 'yo creo que uno sabe cuando ha aprendido algo cuando es capaz de aplicarlo a otras situaciones', dijo sin vacilar, palabras que yo recogí y anoté en la pizarra por considerar que se acercaban mucho a una buena definición de aprendizaje. Pero algo faltaba. Entonces esboqué nuevamente la pregunta y esta vez el silencio se apoderó de la sala por unos instantes, hasta que veo revoloteando en el aire al final de la sala la mano de Vicente y le ofrezco la palabra: 'yo creo que uno sabe cuando ha aprendido algo cuando es capaz de decirlo con sus propias palabras', sostuvo, y esta vez yo me quedé en silencio por un largo segundo, casi sin poder continuar. La intención de esa clase era que los estudiantes lograsen enunciar lo que ellos creían que era el aprendizaje, relacionándolo con lo visto anteriormente sobre el lenguaje, y Vicente no podía haberse acercado más a una formulación más significativa. No recuerdo del todo cómo terminó esa clase, sólo sé que la siguiente, cuando teníamos que ver el tema de la inteligencia comenzó con sus palabras.

Pienso que fue vital en este proceso tanto mi acercamiento a él, como la insistencia en mi proyecto didáctico, pero por sobre todas las cosas, su propia insistencia, la fuerza que él tuvo para preguntarse, para mantener ese espacio de duda y transmitirlo. A veces uno mira en menos el acercarse a los estudiantes, en preguntar primero fuera de la sala y luego dentro de ella; persiste en ello quizá un miedo a hacerse amigo del estudiante y a abandonar el único asiento en toda la sala que tiene goma espuma. Quizá este pequeño estudio de caso muestre lo contrario, que no hace falta hacerse amigo del estudiante para querer conocerlo, para saberlo esperar y estar dispuesto a mantener una

relación bilateral con él, porque esa puede ser una de las formas de quebrar la corteza de su silencio, que en verdad, pareciera finalmente ser sigilo.

Balance de la innovación

El trabajo realizado con una comunidad instalada en un liceo céntrico de Santiago, es visto, en la distancia, como una experiencia única de investigación que comporta importantes lecciones. Podemos reconocer que ésta es una propuesta que debe ser trabajada e implementada en otros centros escolares, de modo tal de ir afianzando los aprendizajes obtenidos y mejorando el diseño de la innovación, esto último en atención a las debilidades de la misma.

Se considera, no obstante, una experiencia primera de gran valor que despierta interés dentro y fuera del país¹⁰, asociada a líneas investigativas de punta que miran el análisis de las prácticas y el desarrollo de la profesionalidad docente como un trabajo, en esencia, situado y colaborativo¹¹. La experiencia aquí presentada y proyectada a futuro podría, eventualmente, dar paso a una propuesta de modelo de formación. Reconocemos, por cierto, que subyace un propósito a nuestra tarea de formadores de formadores, que consiste en proyectar en nuestros centros de práctica, un trabajo en el que se dé la convergencia de formación inicial y continua, desde la valoración de sus alcances y potencialidades, tal como el que pudimos desarrollar en esta experiencia investigativa.

¹⁰ Este trabajo ha sido presentado en Colombia (2011) y Francia (2012). En esta última ocasión, y en el contexto del Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE), se nos invita a participar de un nuevo encuentro para el 2013 en Montpellier (Congreso AREF, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation) dado la novedad de la propuesta y el interés por ella manifestado por los organizadores del evento.

¹¹ Ver <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>

Fortalezas, debilidades y riesgos

Las fortalezas de la propuesta se resumen en: la instalación de una cultura de colaboración en la escuela y con la Universidad; la validación de la experiencia mutua de experimentados y novatos y, en consecuencia, su valoración; la explicitación y construcción de conocimientos profesionales en los docentes y la instalación de una comunidad de práctica en el liceo. Por otro lado, y no menos relevante, se observa como fortaleza la capacidad propia de la propuesta, de generar el interés de los docentes por un estilo de desarrollo profesional que los convoca desde sus vidas para construir las experiencias profesionales.

Las debilidades están asociadas a las dificultades del contexto, básicamente gestión, como así también cultura profesional y escolar. Si la administración escolar no comprende el trabajo, si no presta su apoyo institucional, esto se puede traducir en limitaciones para participar en las reuniones de la comunidad a los docentes implicados. En nuestro caso, debimos negociar en más de una oportunidad con la Dirección del establecimiento, a fin de obtener los permisos y los espacios necesarios para el buen funcionamiento del taller. Por ejemplo, nuestro grupo de profesionales debía participar semanalmente en reuniones de Consejo de Profesores, y tras la negociación se logró la autorización para que este grupo sesionara en forma alterna a las reuniones de Consejo, semana por medio. Siendo éste, inicialmente, el único tiempo disponible de los profesores, el convencimiento de la Dirección del Liceo de la pertinencia del trabajo propuesto permitió que finalmente éste se llevara a cabo. No obstante, la política institucional podría ofrecer, en más de algún caso, resistencias a la propuesta.

Por otro lado, las dificultades pueden provenir también de la propia cultura profesional o escolar. En nuestro caso, las movilizaciones y tomas estudiantiles del 2011, provocaron grandes dificultades para mantener un trabajo continuo con los docentes. Se intentó entonces abrir un espacio virtual de participación, pero constatamos en los hechos que este tipo de trabajo resultaba más bien ajeno a una parte del grupo y que, dado su componente de subjetividad y por las emociones vehiculadas, tenía mayores frutos si se realizaba en modalidad presencial, razón por la cual buscamos nuevas alternativas para facilitar los encuentros.

No obstante, frente a las dificultades que se pudieran de algún modo prever-especialmente aquellas vinculadas al apoyo de la institución escolar y a las dinámicas del trabajo de los docentes- consideramos que es posible y deseable diseñar y poner en práctica un proceso de negociación sostenido, orientado a crear las condiciones para una colaboración eficaz entre el centro formador universitario y la escuela. Una posibilidad para ello podría ser la de generar acciones conjuntas de apoyo al desarrollo profesional, con el fin no sólo de favorecer propuestas de esta naturaleza, sino también con un propósito más estable de contribuir a la creación de un vínculo más sólido entre la Universidad y la Escuela.

Por último, los riesgos están fundamentalmente vinculados a la pérdida de continuidad. Esto hace que los participantes pierdan el sentido del trabajo realizado. Por otro lado, esta propuesta requiere de acompañamiento, lo que implica corresponsabilidad en su gestión. Si el acompañamiento desaparece abruptamente, puede ocurrir que lo logrado se pierda al poco andar, especialmente si las dificultades contextuales se instalan con fuerza.

Impactos

Dos grandes impactos se pueden reconocer:

- Los estudiantes en práctica (novatos) reconocen como altamente formador el ser testigos de la transformación de sus profesores mentores (experimentados), viendo en los hechos, que la vida entera de un docente está sujeta a transformaciones. Por otro lado, ellos evidencian importantes niveles de reflexividad y compromiso con el contexto escolar en el que se insertan, así como una mayor capacidad de escucha al profesor experimentado en comparación al resto de sus compañeros de generación.
- Los profesores experimentados, funcionarios del liceo, experimentan una modalidad de trabajo tan potente para su vida profesional que manifiestan, explícitamente, al término del proyecto, su voluntad de mantener las dinámicas de la comunidad y de ampliar la experiencia a otros colegas del centro, convirtiéndose ellos mismos en animadores de sus pares.

Lecciones aprendidas:

1. Es posible hacer converger formación inicial y formación continua, poniendo al servicio de la profesionalización docente las fortalezas y riquezas de ambos procesos en una experiencia de diálogo intergeneracional.
2. En dicha convergencia se pone en diálogo teoría y práctica, un diálogo que es real y situado; se gana en valoración mutua; se allana el camino para la colaboración; se levanta la voz de la experiencia y se aprende a confiar en las nuevas generaciones de docentes; se construye identidad, dando pistas importantes, en este sentido, para los novatos.
3. La articulación teoría-práctica se da mayormente en situaciones reflexivas (como los talleres de casos y el ejercicio escritural) en los que la comunidad posee una vía de expresión y participación en el análisis de problemas reales de la práctica y en la búsqueda de soluciones.
4. Se debe realizar un esfuerzo sostenido de colaboración con y desde las autoridades directivas de la escuela, para lograr la apertura de un espacio institucional.
5. Resulta también fundamental sistematizar eficazmente el trabajo realizado y proceder a la publicación de los relatos y de los resultados de investigación.
6. Por último, la profesionalización docente ha de ser entendida como un proceso de toda la vida, en el que las miradas de maestros en ejercicio y la de estudiantes de pedagogía en práctica se encuentren y se interpelen, generando nuevas miradas a las condiciones reinantes, propias del cambio cultural.

Proyecciones a futuro

En lo inmediato se pretende implementar en otros espacios de práctica, nuevas comunidades convergentes donde la novedad y la experiencia, la teoría y la práctica pedagógica, tengan un lugar para dialogar. El objetivo es ir perfilando con mayor exactitud la propuesta de un modelo. De este modo, y desde la validación de la propuesta, se podría llevar esta innovación a transformaciones curriculares para la formación docente.

Información disponible

Núñez, M., Arévalo, A. & Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 14, N°2 Disponible online <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-contenido.html>

Núñez, M., Arévalo, A. (2011). La explicitación de los saberes de experiencia al servicio de la formación inicial docente: procesos convergentes de profesionalización. Publicado en las Memorias del I Seminario Internacional en Práctica Pedagógica, "De la teoría a la práctica", p.288. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Septiembre 15, 16 y 17 de 2011. Disponible online http://www.ufps.edu.co/ufpsnuevo/modulos/contenido/view_meeting.php?item=42

Bibliografía

- Alvarez, F. (2006). Saber Pedagógico y Formación Docente. Documento en línea: http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/archives/2006/09/saber_pedagogico_y_formacion_d.html
- Calderhead, J. (1996). "Teachers: Beliefs and Knowledge". In Berliner & Calfee (Éds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1991). "Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse". *Journal of Curriculum Studies*, 1991, vol.23, n°1, pp.1-19.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: A critical review*. ERIC Digest, ED397060. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., and Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*, pp. 3-12. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: S.XX Editores.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: CASSELL. Teacher Development Series.
- Kleinfeld, J. (1992). "Learning to think like a teacher: The study of cases". In J. Shulman (Ed.) *Using case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Little, J.W. (1990). "The mentor phenomenon and the social organization of teaching". In C.B. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, 16, pp.297-351. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris. Editions L'Harmattan.
- Nieto, S. (2005). *Why We Teach*. New York: Teachers College Press.
- Núñez, M. (2009). *Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle*. Tesis doctoral no publicada. Université Laval, Québec, Canadá. Disponible en internet en el sitio Bibliothèques et Archives Canada <http://amicus.collectionscanada.gc.ca>
- Orland-Barak, L. (2005). "Lost in translation: Mentors Learning to participate in competing discourses of practice". *Journal of Teacher Education* 56 (4), 355-366.
- Schön, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (1992). "Toward a Pedagogy of Cases". En J.H. Shulman, *Case Methods in Teacher Education*, pp. 1-30.
- Suarez, D. (2007). *Formación Docente e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. La Construcción Social del Conocimiento Escolar*. Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA. Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf
- Stenhouse, Lawrence. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata S.A.

Talleres de Desarrollo Profesional Docente: eje de la formación inicial de profesores de Educación Básica

Isabel Guzmán Eguiguren y María Eugenia Contreras M.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Descripción de la innovación

Esta innovación ha sido desarrollada en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, desde el año 1998, con el fin de contribuir a la formación de los futuros profesores como profesionales reflexivos y críticos. De esta forma, se espera que asuman prácticas docentes transformadoras, superando el aprendizaje pasivo-receptivo, así como las relaciones pedagógicas verticales y autoritarias presentes en la cultura escolar; aportando al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

En qué consiste la innovación.

La innovación está centrada en los Talleres de Desarrollo Profesional Docente (DPD) correspondientes a la Línea de Prácticas, que es el eje articulador de la propuesta de formación¹². Esta línea considera dos espacios de aprendizaje: el Taller y las escuelas. Los Talleres¹³ se conciben como el espacio donde los estudiantes reflexionan críticamente, tanto sobre sus experiencias vividas en su trayectoria escolar como sobre lo que vivencian asistiendo a los centros educativos. En esta reflexión, experimentan procesos de desestructuración y estructuración de las concepciones pedagógicas construidas como naturales y obvias, en su larga inserción en la cultura escolar.

12 La propuesta curricular se estructura en torno a cinco Líneas de Formación: Formación General Universitaria, Formación Pedagógica, Formación en la Especialidad, Formación Complementaria y Línea de Prácticas. En Anexo.

13 Los Talleres tienen duración semestral durante 16 sesiones semanales de cuatro horas pedagógicas cada una.

La reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas se constituye en la tarea central de los Talleres y, desde segundo año, se realiza en torno a las informaciones que traen los estudiantes a partir de lo vivido en las escuelas. Las tareas se definen en forma específica para cada taller, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje planteados¹⁴ para el mismo. Entre ellas, cabe destacar investigaciones, indagaciones y propuestas de transformación de la escuela y el aula. Estas últimas se van construyendo a medida que los estudiantes adquieren las competencias profesionales docentes, a través de una inserción paulatina en la institución escolar.

Los Talleres trabajan con la modalidad de grupo cooperativo de aprendizaje¹⁵, en el cual los participantes asumen las distintas tareas de reflexión, y el académico/coordinador, en una posición descentrada, apoya la tarea grupal, realizando observaciones que le permitan al grupo, en forma autónoma, superar los obstáculos y enriquecer su trabajo.

Esta metodología, se estructura en cada sesión en tres momentos: Momento Informativo en el que el coordinador aporta elementos teóricos y técnicos pertinentes a la tarea grupal. Momento de Trabajo Grupal en el que los estudiantes en forma autogestionada y democrática realizan la tarea. Momento de Evaluación en el que el grupo construye una mirada retrospectiva sobre los procesos de aprendizajes vividos en la sesión.

Desde dónde y por qué surge la innovación.

Los Talleres DPD surgen desde la propuesta de “Talleres de Educadores”¹⁶, experiencia que recoge una vasta trayectoria de perfeccionamiento para docentes en ejercicio llevada a cabo en Chile y varios países de América Latina, entre los años 1982 y 1995, destacándose los Talleres

14 Coherentemente con los objetivos de formación de la propuesta curricular, cada taller se plantea objetivos y tareas que aportan al logro del perfil de egreso de los estudiantes.

15 Cada Taller está conformado por un grupo de máximo 20 estudiantes.

16 Propuesta de perfeccionamiento elaborada por Rodrigo Vera, Ricardo Hevia y M. Elena Sota en el año 1985. PIIIE.

de Educación Democrática (TED)¹⁷. Esta propuesta fue construida por un equipo de investigadores del PIIIE¹⁸, que se planteó aportar a la modificación de las prácticas docentes y pedagógicas construidas en la cultura escolar.

Los TED se constituyeron en espacios grupales de análisis crítico de la práctica docente, con la intencionalidad de generar alternativas de acción pedagógica capaces de proporcionar a niños, niñas y jóvenes situaciones de aprendizaje que favorecen que estos se apropien de los saberes culturales que les permitan participar y transformar los procesos sociales, culturales, económicos y políticos.

Los TED han sido considerados por los profesores participantes como significativos y relevantes. Una investigación evaluativa realizada¹⁹, en torno a la iniciativa, muestra que ellos dan cuenta de modificaciones importantes en su vida como docentes, tanto en las maneras de relacionarse subjetivamente con su práctica como en sus prácticas pedagógicas cotidianas. De hecho, los profesores dicen que, a partir de su trabajo en los TED, pudieron otorgar mayor sentido a su quehacer docente como profesionales, superando el rol técnico asumido. En la misma instancia de evaluación, los docentes señalaron que aprendieron a tomar distancia de la propia práctica, a reflexionarla permanentemente, a investigarla y a tener mayores niveles de comprensión de los procesos educativos, asumiendo un rol modificador del sistema.

En el año 1998, se crea la Carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano la que se plantea como objetivo aportar, desde la formación de los futuros profesores, a la transformación de las prácticas pedagógicas marcadas por la lógica de la transmisión lineal de conocimientos y la del verticalismo

17 Los TED se implementaron en organizaciones magisteriales en Chile, Perú, Paraguay, Bolivia y Colombia.

18 Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educativas. En el equipo, han participado distintos investigadores y profesores en diversas etapas. El equipo ha estado conformado principalmente por Rodrigo Vera, Ricardo Hevia, Jenny Assaél, Isabel Guzmán, Ana María Cerda, Julieta Barría, Sergio Peñafiel, María Eugenia Contreras, Gabriel Aránguiz y Patricia Soto.

19 Proyecto de Investigación: “Investigación Evaluativa de los Talleres de Educadores como una propuesta constructivista de formación permanente del profesorado” PIIIE .Fondecyt. 1994-1995.

y la competencia en las relaciones con los otros. Estas lógicas están presentes, tanto en las escuelas y las aulas, como en la Formación Inicial Docente. En este contexto, rescatando la experiencia de los TED, se elabora la propuesta pedagógica para la Línea de Prácticas.

Fundamentación Teórica

Los Talleres DPD se han construido a partir de enfoques teóricos que le dan sentido a la formación inicial docente. Los enfoques centrales se presentan a continuación.

- Pedagogía Crítica y Transformadora. Compartiendo la visión de Freire y Giroux este enfoque considera que el sistema escolar y sus instituciones reproducen el sistema económico, social, cultural y político imperante. Al mismo tiempo, se concibe que, en las instituciones escolares y en sus prácticas, existe la posibilidad de generar condiciones para la transformación del sistema, en la perspectiva de construir una sociedad más justa, democrática y humana. Para ello, se requiere que los actores educativos, en forma individual y colectiva, sean capaces de reflexionar en torno a las políticas educacionales y las prácticas escolares, para comprenderlas y transformarlas, y así, favorecer también, transformaciones sociales.
- El docente como profesional reflexivo, crítico y transformador. Compartiendo la visión de Giroux y Zcheinner este enfoque plantea la crítica a la forma en que se encuentra definido el rol docente, la que hace al profesor asumir su trabajo de manera más técnica que profesional, no teniendo mayor poder sobre el acto de enseñar, ya que no lo planifica, ni evalúa, no lo recrea frente a nuevas situaciones y no lo ejerce con autonomía y responsabilidad personal. En la actualidad, en el marco de las políticas educativas para Educación Básica, centradas en la comprensión de que la calidad de la educación se muestra en el resultado de pruebas estandarizadas, se ha intensificado la asignación de un rol docente técnico. De hecho, se han impulsado diversos programas educativos conducentes a mejorar los resultados del SIMCE, los que pautean la enseñanza por medio de planificaciones clase a clase, textos, recursos pedagógicos, modalidades e instrumentos de evaluación.

Por consiguiente, desde una mirada crítica y transformadora, se propone comprender al docente como un profesional de la enseñanza, que desarrolla su tarea desde su particularidad y su subjetividad, poseyendo los saberes teóricos y prácticos que le permitan comprender los procesos de aprendizaje y el sistema escolar en que están insertos. Se entiende entonces, al profesor como un profesional reflexivo, que investiga o indaga permanentemente como parte de su tarea, a fin de decidir con niveles de autonomía sobre los contenidos, métodos, técnicas y formas de evaluación, de tal modo de generar estrategias de enseñanza que favorezcan aprendizajes de niños y niñas, considerando su diversidad. En definitiva, se visualiza al profesor como un profesional reflexivo, crítico y transformador, que se responsabiliza por su quehacer, es decir, sabe los por qué y los para qué de su actuar.

- La reflexión crítica de las prácticas pedagógicas. Este enfoque plantea la relevancia de la reflexión crítica acerca de las prácticas pedagógicas cotidianas institucionalizadas en el sistema escolar, a fin de comprender lo que en ellas subyace. Se trata que los profesores vivan un quiebre con la vida cotidiana, desnaturalizando lo considerado como obvio y natural, para que logren tomar distancia de ella, la analicen críticamente y empiecen a ver que hay otras formas de abordar la tarea docente; que lo instituido no es la única posibilidad.
- Una instancia de producción de conocimientos. Desde este punto de vista, se busca la superación de la lógica de transmisión de conocimientos en los procesos formativos. En este sentido, adquiere importancia la investigación realizada por los docentes, y en este caso por los estudiantes, respecto a los problemas pedagógicos que se enfrentan en la práctica cotidiana. Esta investigación docente permite “revelar las contradicciones en las maneras que tienen los profesores de asumir su quehacer pedagógico; las formas de enajenación de su práctica; cómo han internalizado en forma natural su papel y cómo han llegado a sentirse cómodos en él. Permite, también, ir construyendo nuevos saberes pedagógicos desde la práctica, lo que favorece nuevas comprensiones sobre ésta, abriendo criterios de acción alternativos.” (Assaél; Guzmán, 1995).
- La Investigación- Acción. Compartiendo la visión sobre investigación de Elliot, en el contexto de los talleres se la

entiende como un proceso de estudio de la realidad o de aspectos determinados de ella, desarrollado con cierto rigor científico. Ésta implica una síntesis entre teoría y práctica, la cual es el resultado de una reflexión - investigación continua sobre la realidad abordada no sólo para conocerla, sino para transformarla.

Los estudiantes investigadores se conciben como participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos y convirtiéndose también en objeto de análisis. Los investigadores pueden así desarrollar un proceso de objetivación de sí mismos, siendo testigos de la calidad transformadora de su actuación.

- La construcción de una instancia de aprendizaje cooperativo y de participación democrática. Desde este enfoque, se valora el trabajo grupal a fin que los participantes modifiquen las relaciones sociales dependientes, autoritarias y de competencia que caracterizan la institución escolar. Se releva el trabajo en grupos de aprendizaje concebidos como una instancia destinada no sólo a comunicar conocimiento, sino también a desarrollar y modificar actitudes²⁹. De esta forma, se rescata el carácter de producción social que tienen el conocimiento y el aprendizaje, permitiendo el intercambio de información de experiencias vitales, así como la confrontación de estilos de aprendizaje. Ello permite que tanto la información, las experiencias y los estilos de trabajo puedan ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes.

Para que el grupo se pueda ir construyendo como tal, se considera necesaria la presencia de una coordinación que lo apoye en su proceso. “Esta coordinación no se entiende como aquélla que transmite información y soluciona los conflictos que el grupo enfrenta en su tarea, sino que su función es apoyar la ruptura de la alienación y el proceso de reflexión, observando la estructura grupal, señalando los marcos de referencia que va construyendo el grupo, que, al mismo tiempo, se constituyen en obstáculos para el proceso de reflexión; y proponiendo herramientas para que sea el propio grupo el que asuma su proceso de aprendizaje” (Assaél y Guzmán, 1995).

- El estudiante de pedagogía como sujeto de aprendizaje. Desde esta óptica, se concibe al estudiante universitario como un sujeto con saberes pedagógicos construidos en su historia de al menos 12 años de inserción escolar. A su vez, se entiende el aprendizaje como la modificación de los marcos de referencia con los que los sujetos se relacionan con su práctica; como un proceso de aprender a aprender o aprender a pensar, integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción. En este sentido, aprendizaje sería “la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan” (Bleger, 1997). Consecuente con este concepto de aprendizaje, la evaluación es un proceso importante para tomar conciencia de qué y cómo se está aprendiendo. Evaluar significa reflexionar acerca de una experiencia, hacer un análisis de la misma en términos de establecer la relación entre los aprendizajes logrados y los acontecimientos vividos (Hevia, 1988).

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades.

En el marco expuesto, se ha diseñado un proceso formativo donde convergen las propias experiencias de los estudiantes, los nuevos conocimientos teóricos-metodológicos, las habilidades para conocer, explicar y transformar la realidad; teniendo como referente esencial los destinatarios e instancias principales donde se inscribirá su trabajo como docente: vale decir, niños y niñas, la escuela y el sistema educativo.

En el primer año (Talleres I y II), los estudiantes de la carrera no asisten a las escuelas. Esta opción se fundamenta en la idea que, como se ha señalado, ellos enfrentan su proceso de formación con sentidos y significados que han construido en su medio familiar, social y escolar. De modo que es necesario iniciar un proceso de reflexión protagónico y crítico de los esquemas referenciales internalizados en su historia de vida, a fin de avanzar en la desestructuración y reconstrucción de los mismos. Ambos talleres se constituyen en una instancia donde los estudiantes desarrollan reflexiones protagónicas acerca de los procesos de socialización y de culturización escolar, utilizando técnicas

de registro etnográfico y la Metodología de Investigación Protagónica²¹.

En segundo y tercer año se incorpora la asistencia sistemática de los estudiantes a las escuelas; cuatro horas pedagógicas semanales en el mismo curso y establecimiento, durante todo el año, como ayudante del profesor²². La estadía en la escuela se concibe como una experiencia de aprendizaje clave para la relación teoría y práctica. La asistencia anual en el mismo espacio escolar se fundamenta en la valoración, por una parte, del conocimiento en profundidad de niños y niñas en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, considerando su diversidad y particularidad; por otra parte, en el aporte que significa para los estudiantes estar insertos durante un período extenso en la institución escolar, pues ello enriquece el conocimiento acerca de dicha institución en su complejidad.

Específicamente, en los talleres de segundo año (Taller III y IV), la tarea central es la investigación sobre la cultura escolar. Los estudiantes, en su estadía semanal en las escuelas, observan y realizan registros etnográficos de distintas instancias escolares (aula, recreos, almuerzos, etc.) y entrevistan a profesores y docentes directivos. En el espacio del taller, se realizan investigaciones, en diálogo con la teoría, interpretando y analizando críticamente la información levantada en la práctica en los establecimientos.

En el tercer año (Taller V y VI), la tarea fundamental es el análisis crítico de los procesos de aprendizaje de niños y niñas en su diversidad, así como respecto a las formas de enseñanza adecuadas para favorecerlos. Los estudiantes concentran sus observaciones, registros y análisis, en el conocimiento de los alumnos y sus formas de aprender. Además, planifican y realizan clases en el curso que apoyan. La reflexión crítica, tanto de las planificaciones como sobre los videos que se graban en sus clases, se constituye también, en tarea de los talleres.

²¹ Metodología de investigación que se centra como objeto de estudio las concepciones pedagógicas de los propios investigadores. Metodología creada por Rodrigo Vera y Ricardo Hevia en el marco de Los Talleres de Educadores.

²² Los estudiantes realizan los requerimientos planteados por el profesor guía como por ejemplo, apoyar a los procesos de niños específicos o grupos de niños, elaborar material, revisar guías y cuadernos, etc.

En el cuarto año (Taller VII y VIII) los estudiantes realizan la práctica profesional, buscando apoyar y mostrar en un establecimiento educacional los saberes teóricos y prácticos que han ido construyendo en su proceso de formación. En el primer semestre, asisten dos días semanales al centro de práctica y en el segundo, lo hacen tres días. Durante el año, elaboran un Portafolio que incluye reflexiones críticas sobre el conocimiento integral de niños y niñas, sobre las planificaciones y las clases realizadas y respecto a otras actividades que elaboran e implementan en la institución escolar (actividades extracurriculares, actividades con los padres, etc.). Además, los estudiantes elaboran en forma semanal una bitácora en la que incorporan una mirada reflexiva acerca de sus procesos de aprendizaje.

Balance de la Innovación

En una mirada evaluativa de los Talleres DPD, se visualizan logros y dificultades que se muestran a partir de un proceso de reflexión y retroalimentación permanente que se ha construido desde hace quince años. Como procesos de evaluación permanente, se destacan los siguientes:

- Los estudiantes, al final de cada taller, elaboran un “Informe de Aprendizaje” en el que describen los aprendizajes vividos en él. Dan cuenta de sus logros y dificultades con relación a los objetivos del programa del taller, junto con describir aquellos aspectos que facilitaron y dificultaron sus procesos de aprendizajes, tanto del taller como de su estadía en la escuela. El objetivo es que tanto individual como colectivamente, los estudiantes puedan tomar su experiencia de aprendizaje como un objeto de conocimiento, haciendo conciencia respecto de los elementos que han facilitado o dificultado el mismo.
- Los coordinadores, en forma colectiva, evalúan semestralmente los resultados académicos de cada taller, las competencias y habilidades que mejor han logrado los estudiantes y aquellas que aún les falta por desarrollar. Para estas evaluaciones son importantes los informes de aprendizajes realizados por los estudiantes y la visión que tiene cada académico coordinador respecto del grupo. En las reuniones evaluativas se plantean las modificaciones necesarias y las iniciativas de enriquecimiento de la Línea de Formación.

- En los procesos de acreditación²³ se realiza una evaluación, ya sea con instrumentos institucionales, entrevistas y reuniones, en la que participan académicos, estudiantes y titulados. Esta evaluación ha permitido hacer mejoramientos a la Línea de Práctica, fundamentalmente, en lo relacionado con la inserción en los establecimientos escolares y los vínculos que se establecen con ellos.
- Además de contar con la información levantada en las instancias de evaluación ya señaladas, los talleres han sido parte de la investigación realizada en la Carrera de Pedagogía Básica en el año 2002²⁴, en donde aparecen aprendizajes señalados por los estudiantes con motivo de los objetivos propuestos en los talleres de Práctica.

Los principales logros y dificultades en los aprendizajes de los estudiantes

Considerando que el aprendizaje se da en forma diversa y a distintos niveles de profundidad, es posible destacar algunos logros mencionados por los estudiantes en las instancias anteriormente descritas. Los podemos enunciar de la siguiente manera:

- Reflexión crítica de la realidad educativa. Los estudiantes durante su proceso de formación, a través de las distintas instancias de trabajo y tareas del taller, señalan lograr avances en una nueva mirada sobre el aula, la escuela y el sistema escolar. Se preguntan de qué manera dichos espacios favorecen que niños y niñas, en su diversidad, vivan experiencias educativas que les permitan, tanto la apropiación de los saberes del currículum escolar como desarrollarse como personas integrales, creativas, participativas y democráticas. En esta perspectiva, se preguntan también, por el concepto de calidad hegemónico que favorece la exclusión y la desigualdad educativa.

23 La Carrera ha sido acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado por tres años (2008 – 2011) y por la Agencia AcreditaAcción por cuatro años (2012 a 2015)

24 Abraham M., Donoso P. & Guzmán I. (2002) "Los procesos de cambio en los saberes pedagógicos de las alumnas y alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Básica", Fondecyt Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

De la evaluación realizada por los titulados en el marco de la acreditación de la carrera, se puede inferir que éstos perciben que en la formación vivida han avanzado en el asumirse como profesionales críticos y reflexivos. Por ejemplo, se menciona el haber logrado *"la capacidad para realizar una reflexión que me ha llevado a soluciones de problemáticas que he tenido en la enseñanza en el aula y en problemas relacionados con la gestión"*. Además, la opinión de uno de ellos da cuenta de la valoración que los estudiantes tienen de los talleres ya que les permiten conocer la realidad de la escuela, como también reflexionar en torno a las experiencias vividas en ella, en conjunto con los compañeros. En palabras de él: *"es el espacio en donde se desarrolla un contacto práctico con la escuela y es fundamental para desarrollar teoría, construyendo una visión amplia analítica, crítica y reflexiva, la cual es significativa para nuestra formación (...) Esto se logra por el contacto práctico con la escuela"*.

Considerando las distintas evaluaciones, es posible señalar, que la inserción temprana y permanente en aulas y escuelas de distintas características ha permitido que los estudiantes conozcan diversos tipos de realidades escolares y sociales. Es posible señalar también, que la estadía en terreno así como el espacio reflexivo del Taller son instancias que favorecen el hecho que los estudiantes se acerquen a las problemáticas educativas, de manera que cuando se incorporan al mundo laboral tienen un saber que les permite insertarse e incidir de manera pertinente.

- Reflexión y transformación de las propias prácticas pedagógicas. En forma complementaria a lo anterior, es posible señalar que la reflexión crítica desarrollada, en forma permanente respecto a sus propias prácticas pedagógicas, adquiere gran relevancia. La incorporación a las aulas y escuelas como ayudantes de profesor así como las prácticas profesionales se convierten en objeto de reflexión. Desde esa reflexión que se atreve a desnaturalizar lo instalado o a imaginar otra forma de ejercicio profesional, surgen las propuestas de cambio, tanto en las formas de enseñar como en lo referente a las relaciones pedagógicas.

Las evaluaciones sobre la propuesta muestran que estas habilidades reflexivas se comienzan a constatar al finalizar el primer año. Una alumna entrevistada con motivo de la investigación realizada en el año 2002, comenta: *“Yo creo que donde más lo noté fue en la “Práctica educativa” (Taller de Práctica) cuando empezamos a hacer la investigación protagónica... porque la idea es tomar un episodio y analizar ¿Por qué dije eso? ¿De dónde viene? ¿Por qué manda al niño para afuera? ¿Tuve yo esa experiencia? Y son cosas que están como internalizadas, pero tan atrás que uno no se acuerda que las tuvo y de repente uno dice: a mí me pasó y, estoy reproduciendo”*.

En la investigación ya señalada, se plantea como saber relevante de la formación de los estudiantes “el pensar como eje del aprender”. Las lecturas y análisis de textos son rescatadas por los grupos al final del primer año, las que les permiten comprender más amplia y conceptualmente las experiencias de aprendizaje vividas. Así lo señala una alumna: *“además debo rescatar que los textos leídos de los distintos autores como Berger y Luckman... J. Ferrés y con más relevancia el de “Grupos Operativos de la enseñanza” de J. Bleger, fueron de gran importancia para reflexionar, modificar y cambiar concepciones erróneas con respecto al enseñar y aprender”*.

- El aprender en un grupo colaborativo. A partir de un análisis sobre las evaluaciones realizadas, se puede señalar que para los estudiantes, el trabajo grupal es una de las estrategias de enseñanza que está presente en el equipo de docentes de la Carrera. La construcción de conocimiento abordada de manera colectiva, el poder aprender de los pares, de hacer críticas asertivamente, son aprendizajes altamente valorados. Así por ejemplo, en la entrevista realizada en el año 2001 a un grupo de estudiantes de tercer año de la carrera con motivo de la investigación sobre saberes pedagógicos, respecto a los procesos de aprendizaje individual y grupal, una estudiante dice: *“También relevo mucho el aprendizaje grupal. Creo que es fundamental que los profes concibamos que es súper importante aprender con otros y compartir hipótesis, opiniones, rebatirlas... El trabajo en grupo que se ha desarrollado es súper importante, el trabajo de observación, de construir en conjunto y, más encima, cada año es diferente y eso implica que uno se flexibilice, /se forman/...grupos distintos en las prácticas”*.

Otro aspecto relevante que señalan los estudiantes entrevistados en la investigación mencionada está relacionado con las resignificaciones en el eje de las comunicaciones. Es así como, una alumna al finalizar el primer año dice: *“... de a poco he ido tratando de ser más comunicativa y los trabajos realizados en grupo me han ayudado bastante a superar este problema. El ramo que más me ha ayudado en esto fue el taller de Observación (taller de Práctica), en él era muy difícil tener que estar callada y aprendí a escuchar y respetar la opinión de los demás y obviamente la mía también fue respetada. Esto me ayudó a tener más confianza en mí misma y sentir que puedo hablar y ser escuchada sin miedo al ridículo, e inclusive salía más reconfortada de la sala de clases.”*

- El protagonismo en la tarea docente. Considerando las evaluaciones ya señaladas, es posible inferir que el proceso de formación vivido en la carrera y en el taller de práctica permite que los estudiantes asuman las responsabilidades de la tarea docente en forma profesional y con mayores niveles de protagonismo. Esto se inicia en el tercer año cuando realizan sus primeras intervenciones pedagógicas en el aula. La fundamentación de su diseño de clase centrado en el logro de aprendizajes de niños y niñas considerando la diversidad, así como el proceso de reflexión acerca de su rol en la clase realizada, ha sido relevante en sus informes de reflexión y análisis. Sin embargo, éstos plantean las dificultades para desarrollar algunas intervenciones educativas. Cada vez aparece con mayor fuerza, en la opinión de los estudiantes, la imposibilidad del cambio dada la prioridad que otorgan las instituciones a la preparación para la prueba SIMCE., la que lleva a los sujetos docentes a restringirse a un mero rol técnico sin mayor poder de decisión. De todas formas, los estudiantes señalan buscar espacios de transformación
- La escuela y el profesor guía como favorecedores u obstáculos. Si bien como se ha descrito, la Línea de Formación Desarrollo Profesional Docente favorece los logros de aprendizaje de los estudiantes, también se observa que la inserción en las escuelas tiende, en ocasiones, a que ellos no visualicen caminos de cambio, fundamentalmente cuando los profesores guías²⁵, asumen la tarea docente en forma técnica, autoritaria y de transmisión de conocimiento. En cambio, la experiencia ha

mostrado que cuando los docentes guías asumen su tarea de manera diferente, los estudiantes, con mayor facilidad, visualizan e implementan prácticas profesionales, dialogantes y mediadoras en la construcción de conocimientos.

En este sentido, la Carrera, en su relación con las escuelas, vive tensiones relativas a la asignación de cursos para realizar las prácticas, en la medida que las instituciones con frecuencia, al privilegiar el aprendizaje de niños y niñas, asignan a los estudiantes en práctica, justamente, en los cursos a cargo de aquellos profesores que no responden a la visión que tiene la carrera con respecto a la actuación de un “buen profesor”. Frente a la situación señalada, se han ido evaluando las relaciones que la Carrera establece con los centros de práctica y los docentes guías. Se han implementado diversas iniciativas a fin de aportar a la formación permanente de los profesores, desde el enfoque pedagógico que se aborda la formación de los estudiantes. Entre ellas, cabe resaltar los eventos de perfeccionamiento que se han realizado a petición de los centros de prácticas ya que han contado con la participación y valoración de los profesores guías. Sin embargo, en la vinculación con los centros de práctica, todavía falta por avanzar en la perspectiva que los profesores guías asuman protagónicamente la colaboración en la formación de los estudiantes.

El impacto en la propuesta curricular

Los distintos procesos de evaluación de la Línea de Desarrollo Profesional Docente muestran que ésta se trata de un eje central en vistas de la retroalimentación de la Propuesta Curricular de la Carrera. Desde dichas evaluaciones se ha estructurado el currículum y enriquecido los contenidos de los cursos de las otras líneas de formación: Línea de Formación Pedagógica, de la Especialidad y de Formación General Universitaria.

Además, se han incluido actividades curriculares centrales para la formación docente como ha sido la Educación Emocional. En este sentido, desde el año 2008, se han diseñado e implementado jornadas semestrales en las que se favorece, que los estudiantes, por una parte, vivan procesos de conexión con el mundo emocional y su presencia en las prácticas docentes, y por otra, valoren y adquieran habilidades que favorezcan una comunicación pedagógica que considere al niño y niña

en todas sus dimensiones. De esta manera, se pretende responder a la necesidad que los estudiantes incorporen en las maneras de asumir la docencia, las dimensiones emocionales, ya que la práctica cotidiana en escuelas y aulas implica poner en juego múltiples vínculos donde lo emocional adquiere relevancia.

Aspectos a considerar y desafíos pendientes.

Resignificación de las expectativas de aprendizaje. Se ha percibido que la Metodología de los Talleres (coordinación descentrada, aprendizaje autónomo, reflexión crítica para la transformación) con cierta frecuencia es “resistida” por los estudiantes, principalmente en los primeros semestres, en la medida que produce quiebres con las formas que se han construido como sujetos. Los estudiantes inician su formación suponiendo que estudiar pedagogía en educación básica es algo fácil y práctico, visualizando al profesor en un rol técnico. Además, en su trayectoria escolar en la enseñanza básica y media, han internalizado formas de aprender dependientes y memorísticas, siendo sus experiencias de trabajo grupal en los espacios formales bastante reducidas. Esta reflexión se ha constituido en un eje de evaluación permanente de los talleres DPD, lo que ha permitido implementar algunas modificaciones en la tarea de reflexión del grupo y en las modalidades de trabajo grupal.

La formación de coordinadores de Talleres. Los actuales académicos/coordinadores, en su mayoría, se han formado en los Talleres de Educadores y/o en los TED. Como el tipo de coordinación adquiere importancia en la propuesta, se han iniciado procesos de inducción con algunas estudiantes tituladas en la carrera formando equipo con la coordinadora titular del taller. Además, se ha diseñado un diplomado para la formación de coordinadores²⁶, el que se encuentra en el momento de difusión para ser implementado en 2014.

²⁶ “Diplomado en coordinación de procesos de transformación de las prácticas pedagógicas”, en www.academia.cl

Bibliografía

Abraham M., Donoso P. & Guzmán I. Los procesos de cambio en los saberes pedagógicos de las alumnas y alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, Fondecyt Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2002.

Assaél, J y Guzmán, I "Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación de docentes". Exposición presentada en el Seminario "Aprendizaje de adultos: procesos cognitivos y dispositivos pedagógicos", organizado por PILE/CIDE/U. de Lovaina, Santiago Chile, 1995.

Bleger, J. Psicología de la conducta. Paidós, Buenos Aires, 1977.

Elliott, J. La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, Madrid, 1990.

Equipo TED PIIE. "Trabajo Pedagógico en las Organizaciones Magisteriales". 1994.

Giroux, H Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona, 1990

Giroux, H Igualdad educativa y diferencia cultural. El Roure, Barcelona, 1992.

Hevia, R. Evaluación y aprendizaje en los TED. Cuaderno No. 4, Talleres de Educación Democrática, TED; Ed. PIIE. Santiago de Chile, 1988.

Pichón Rivière, E. y Quiroga, A., Psicología de la vida cotidiana. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

Santoyo, S. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en Perfiles Educativos, No. 11, Universidad Autónoma de México.

Vera, R. "Marco global de los Talleres de Educación Democrática" Ed. PIIE, Santiago de Chile, 1988.

Universidad Academia Humanismo Cristiano. "Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Educación Básica". Acreditación 2008.

Universidad Academia Humanismo Cristiano. "Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Educación Básica". Acreditación 2011.

Zeichner, K. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar en Volver a pensar la educación (Vol. II). "Prácticas y discursos educativos". (Congreso Internacional de Didáctica). Ediciones Morata. 1995.

El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière. Seminario con la participación de Paulo Freire, Ana P. de Quiroga, Miguel Darcy de Oliveira, María Leonor CunhaGayotto, José Carlos Barreto, Vera Lucía Barreto y Vera Lucía Giffoni. Promovido y coordinado por Instituto Pichón Rivière, de San Pablo. Ediciones Cinco, B. Aires, 1989.

Experiencias Laborales Universidad Alberto Hurtado. Aprendiendo de la teoría y la práctica

Andrea Pardo²⁷ y Solange Gorichon

Universidad Alberto Hurtado

Propuesta formativa de las carreras de pedagogía

La propuesta formativa de las pedagogías de la Escuela de Educación²⁸, en concordancia con la misión de la Universidad y los desafíos planteados para la formación docente, busca desarrollar en los estudiantes:

- Una cultura general amplia que les posibilite una formación continua profunda, convirtiéndose en actores críticos y propositivos en la sociedad;
- Un dominio del conocimiento vinculado a la especialización disciplinar y didáctica de su carrera;
- La construcción de un saber pedagógico e identidad profesional que se vaya fundando a través del desarrollo de capacidades para la docencia y en la vinculación permanente con la institución escolar, durante el periodo de formación.

Esta propuesta se plantea en dos etapas en su proceso formativo. La primera, corresponde a un ciclo básico de dos años; y la segunda, a la formación pedagógica y disciplinar de tres años, en el que los estudiantes

27 Sistematización realizada por Andrea Pardo, Coordinadora Transversal de Experiencias Laborales, Escuela de Educación Inicial, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: anpardo@uahurtado.cl

28 Información extraída de documentación oficial de constitución de las carreras, de los Informes de Acreditación de las carreras de Pedagogía y documentos elaborados en la coordinación transversal de Experiencia Laborales. Escuela de Educación.

deben alternar el tiempo de trabajo académico en la universidad con el tiempo de trabajo real en una institución escolar. Este foco tiene su inspiración en la formación dual, donde se espera que la universidad y la institución escolar se constituyan en espacios formativos articulados entre sí.

Este modelo, pretende además avanzar hacia una mirada colaborativa en que la escuela no sea considerada como un espacio donde los estudiantes van a “practicar”, sino un espacio centrado en la cooperación mutua, en que ambas instituciones se necesitan y buscan un proyecto común que satisfaga sus propias necesidades, donde se pueda comprender que la formación de profesores requiere de ambos espacios para la construcción de saberes. A esta instancia formativa la llamamos Experiencia Laboral.

Se entiende por Experiencias Laborales (ELAB) al conjunto de labores educativas que los estudiantes de pedagogía desempeñan durante su formación. Estas labores poseen un doble valor: constituyen, de una parte, una colaboración real y efectiva con las instituciones educativas en que se realizan y son, también, una instancia de formación y reflexión de su propia práctica, en tanto les permitirá conocer, a través de la experiencia, la labor educativa y la realidad escolar²⁹.

Durante la trayectoria formativa los estudiantes deben transitar por una variedad de espacios educativos de distinta naturaleza tales como escuelas municipales, subvencionadas y particulares pagadas. El desafío del estudiante en formación es insertarse en un establecimiento educativo para conocer su cultura y las propias prácticas de enfrentar los procesos pedagógicos. Involucra mirar al sistema escolar en su conjunto y no sólo desde la particularidad de una disciplina.

FIGURA 1: Vinculación de la institución educativa y la academia mediante la experiencia laboral.

APRENDIZAJE EN SERVICIO: PASO DE LA MIRADA UTILITARIA A LA COOPERATIVA



29 Extracto del reglamento de Experiencias Laborales de la Universidad Alberto Hurtado.

A través de las Experiencias Laborales, el profesional en formación, goza de un referente experiencial que le permite una mejor inmersión en el mundo escolar; y confrontar la formación que está recibiendo en la academia, con lo que está observando y viviendo en las instituciones educativas. El conocimiento de las complejidades propias del ejercicio profesional, le permitirá, además, contextualizar las perspectivas teóricas que está estudiando en la universidad e interrogarse por las posibilidades de mejora y enriquecimiento que entregan. Este proceso se lleva a cabo acompañado por los profesores y compañeros de carrera; y en espacios reflexivos y de cooperación permanente entre pares.

Desde dónde y por qué surge la innovación.

Hoy nadie desconoce que el mejoramiento de la calidad de la educación pasa fundamentalmente por la capacidad profesional de las y los docentes. Los profesionales de la educación son pieza clave en el mejoramiento de los aprendizajes de nuestros estudiantes (UNICEF 2004). Además la escuela es un espacio privilegiado de aprendizaje no sólo para los niños y niñas, sino también, para todos y cada uno de los docentes que trabajan en ella y para nuestros estudiantes que a partir de su tercer año de carrera viven su primera experiencia laboral docente denominada fase 1.

La escuela o las instituciones educativas no sólo son lugares donde el docente aprende o desaprende; sino también, espacios desde donde nacerán los futuros docentes de nuestro país. La Universidad Alberto Hurtado consideró fundamental innovar en la inmersión de los estudiantes en las instituciones educativas, dentro del contexto de formación inicial. Los estudiantes de pedagogía se insertan en ese espacio formativo donde pueden experimentar las labores propias de un profesor. No se limitan sólo a la enseñanza de su disciplina, como es la tradición de las prácticas, sino que además pueden realizar y participar de una diversidad de actividades tanto administrativas como académicas relacionadas con el quehacer cotidiano de un establecimiento. Por lo tanto, los estudiantes de pedagogía no son meros observadores de la realidad; son observadores participantes y reflexivos del habitual funcionamiento de un establecimiento educativo.

La formación de docentes se encuentra en un estado deficiente según se evidencia en la literatura actual sobre este tema y en estudios

empíricos. Éstos señalan que los docentes son conscientes de su insuficiente preparación. Denisse Vaillant (2002), citando a Messina, afirma que la formación recibida inicialmente o en servicio ha sido de baja calidad, centrada más bien en lo teórico y dando poca importancia a la práctica en el aula.

Álvarez (2006) en su artículo “Saber pedagógico y formación docente” destaca que la formación docente es todo un desafío no sólo para optimizar la calidad, sino también para la equidad de la educación. Agrega “a este respecto, algunos de los principales hallazgos presentados por el informe de la OECD-2004 plantean preocupación ante las limitadas conexiones entre la formación de los docentes y su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas, así como ante sus consecuencias: mantención de la oferta de profesores de buena calidad dentro del sistema educativo, los cambios en la composición del cuerpo docente (menos ‘altamente competentes’, menos jóvenes y menos varones), la creciente deserción principales de los profesores que se inician y la inequitativa distribución de docentes de calidad entre los distintos tipos de escuelas”.

En el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente del MINEDUC (2005), se reconoce que el éxito de la reforma educacional será más real y sustentable si la formación docente se asume profesionalmente. El informe es enfático al señalar que Chile difícilmente podrá entregar una educación de calidad con profesores con inadecuada preparación.

Este mismo informe recomienda que los futuros profesores debieran profundizar y prolongar sus períodos de práctica en las instituciones educativas, ayudados por buenos profesores guías y con mayores posibilidades de integrar la teoría y la práctica. Debieran los profesores de las escuelas, que acompañan a los futuros profesores en formación, recibir reconocimiento por el compromiso con la formación de los estudiantes de pedagogía.

Qué son las Experiencias Laborales

Las Experiencias Laborales forman parte del proceso de formación profesional de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado y, en cuanto tales, son actividades curriculares obligatorias, que tienen lugar en variados espacios educativos con el acompañamiento de un tutor asignado por la universidad.

Éstas se desarrollan de un modo diferenciado; acorde a los tiempos y a las modalidades descritas en las mallas y planes de estudio de cada una de las carreras. La progresión propuesta en la malla de formación establece, en general, desde el tercer hasta el quinto año diversas “experiencias laborales”, las cuales se caracterizan por una inserción paulatina al sistema escolar, a la escuela o institución educativa y al aula.

Por tanto, cada una de las Experiencias Laborales demanda la realización de actividades y tareas conforme a los aprendizajes planteados para cada una de ellas. Dichas actividades deben estar en consonancia con lo que la institución escolar considera importante para su propio proyecto.

La inserción de los estudiantes a la escuela mediante las experiencias laborales apunta a variados objetivos que van en búsqueda de su mejor formación profesional. Entre ellos³⁰:

- Permitir un aprendizaje experiencial del trabajo educativo. Ello implica conocer el funcionamiento de las instituciones educacionales, su cultura escolar y la complejidad de ella, así como la relación entre sus miembros, las características y condiciones de trabajo de los docentes.
- Ofrecer un referente experiencial para la formación académica, que permita contrastar y aplicar las diversas teorías educacionales y pedagógicas relacionándolas con los problemas pedagógicos reales que ellas buscan explicar y/o solucionar.
- Desarrollar el hábito de la reflexión crítica y permanente sobre su propia acción en su tarea pedagógica.
- Facilitar y apoyar el diseño e implementación de diversas experiencias educativas, considerando enfoques pedagógicos actualizados y distintas modalidades de evaluación que respondan a necesidades de aprendizaje de diversos grupos de estudiantes.

Este último objetivo se ancla en uno de los postulados y supuestos clave del programa de experiencias laborales: el de posibilitar al estudiante variados y tempranos contactos con el mundo de la escuela.

30 Información extraída de los programas de experiencias laborales de la Escuela de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Creemos que este intercambio e interacción beneficia al estudiante en su formación profesional y en su capacidad crítica y reflexiva ante la realidad en la que actúa.

Fundamentación: marco teórico, objetivos generales y específicos

Antecedentes que avalan la propuesta formativa

Hoy en día, el mejoramiento de la calidad de la educación ha sido una de las áreas prioritarias en términos de políticas y destinación de recursos que han realizado los gobiernos imperantes. Por ello, los desafíos que enfrentan actualmente los profesores son apreciables. Por un lado, involucrarse activamente en el mejoramiento de la calidad y, por otro, modificar sus prácticas y sus formas de entender el aprendizaje y la enseñanza para hacerlos coherentes con el actual enfoque curricular y metodológico de la reforma (Núñez, 1999). Junto a lo anterior se plantean retos importantes frente a la transformación que en la actualidad han tenido los sistemas educativos, ubicando al estudiante al centro del proceso de enseñanza.

En este contexto, sin duda, la formación inicial de los docentes es un aspecto fundamental, puesto que allí es donde es posible permear una visión educativa, tanto de los procesos de enseñanza como de aprendizaje, que favorezca procesos de calidad en los estudiantes como futuros docentes.

Existe un importante acopio de investigaciones que indican que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Lo anterior remite a varias cuestiones. Primero, ¿Qué conocimientos y habilidades requieren construir y desarrollar los docentes para que éstos impacten efectivamente en sus prácticas y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes?; y segundo, ¿Cómo se construyen los saberes profesionales?

Según Schulman (2001), concurren por lo menos cuatro fuentes de la base del conocimiento para la enseñanza: la formación académica en la disciplina; los materiales y el entorno del proceso educativo; la investigación sobre la escolarización, la enseñanza, el aprendizaje que influyen en el quehacer; y la sabiduría que otorga la práctica misma. Paquay (2005) define al docente profesional como aquel que es capaz

de analizar situaciones complejas apoyándose en criterios provenientes de marcos; elegir de forma consciente las estrategias que mejor se adapten a los objetivos y exigencias éticas; extraer los medios más adecuados (conocimientos, técnicas, instrumentos) y poder ofrecerlos y estructurarlos en forma de dispositivos; adapta sus proyectos en función de la experiencia; analiza las propias acciones y los resultados de las mismas; y sigue aprendiendo a lo largo de toda su carrera profesional.

Según Jean-Marie Van der Maren y Louise Poirier (2007), los conocimientos que fundan la profesión docente son de tres órdenes: específicos, homólogos y científicamente fundados. Estos últimos son constituidos por las interpretaciones de los resultados producto de investigaciones científicas sobre educación y las diferentes ramas de la psicología, de la sociología y otras ciencias sociales y humanas. Los conocimientos homologados resultan sobre todo de la codificación de definiciones, de normas, de procedimientos, de ritmos propios de la institución escolar, de su cultura organizacional así como de los principios ideológicos y sociopolíticos que están a la base de los modelos educativos promovidos por el sistema de educación. Y finalmente, los conocimientos específicos son los compartidos por los miembros reconocidos de la profesión y que constituyen la herencia de la profesión. Los conocimientos específicos se manifiestan por las habilidades, sensibilidades y actitudes profesionales específicas. Siendo entre ellas las habilidades para analizar y evaluar situaciones educativas; de decidir y poner en marcha nuevas intervenciones educativas; de modificar los procedimientos educativos; y de explicar las decisiones y acciones con precisión y claridad y los conocimientos que las fundamentan.

Las prácticas en la formación inicial docente

El cómo formar buenos maestros para una escuela que dé cuenta de enseñanzas adecuadas y aprendizajes significativos ha sido una constante preocupación de muchos estudiosos de las ciencias sociales y humanas. En ese sentido, a principios del siglo XX en Francia, Freinet (1996) propone una mirada de la educación y de la formación de maestros como aquella que se caracteriza por estar vinculada al mundo del trabajo y la realidad escolar, fundamentada en una pedagogía moderna y popular. Concibe el trabajo del profesor como aquel que tiene un sentido, una utilidad y una función. Expone además su concepto sobre

el tanteo experimental como aquel aprendizaje que se efectúa a partir de las propias experiencias.

Perrenoud (2001) agrega otra pieza fundamental a la formación de profesores al posibilitar y dar sentido a lo que él llama el *habitus* reflexivo, como aquella capacidad de observar la práctica y observarse y de reflexionar sobre la acción. Él lo plantea como un saber en el que el futuro profesor debe llegar a ser capaz de “dominar su propia evolución construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de la experiencia”³¹. Perrenoud expresa además, que la formación de futuros maestros debe darse en la combinación del acompañamiento de los profesores desde las escuelas y desde los académicos de la universidad.

Ávalos (2002) situándose en el contexto nacional, plantea varias concepciones referidas a las prácticas. Describe a la práctica pedagógica como aquella en que ocurre de manera privilegiada la relación e integración de los conocimientos teóricos y prácticos puestos al alcance del estudiante en su formación profesional, mientras se vincula con los diversos contextos y espacios de la realidad educativa. Se refiere a ella como el eje articulador del currículo de la formación docente.

La misma autora en su texto “Profesores para Chile” (2002) realiza un diagnóstico del Fortalecimiento del Programa de Formación Docente en Chile (FDID) y señala como primer hallazgo, las insuficiencias en la formación de profesores, especialmente a la escasa vinculación de la academia con la realidad escolar. Ello lleva a una lejanía de la práctica escolar, además de un desencantamiento con la reforma curricular nacional. A este diagnóstico, se suma una débil formación académica lo que implica una dispersión de contenidos en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía a las que se le asigna poca significación. Menciona que además existen en las mallas metodologías inadecuadas que generan poca autonomía por parte los estudiantes de pedagogía.

La Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) provee el concepto de la práctica pedagógica como aquella experiencia intencionada y gradual de inserción y conexión de los estudiantes con los desempeños profesionales de su especialidad y la cultura de la institución escolar

31 Perrenoud, Philippe. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Críticas y Fundamentos*. Ediciones Graos.

durante su formación inicial docente. Constituye ésta una de las formas más recurrentes de relación entre las instituciones formadoras de pedagogos o docentes con la realidad escolar.

Considerando entonces, los aportes y las miradas de Freinet y de Perrenoud anteriormente mencionados, asociados a los resultados del Fortalecimiento del Programa de Formación Docente en Chile (2002), de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), e investigaciones emanadas desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y su data experiencia de trabajo con docentes, es que se genera una propuesta formativa para las carreras de pedagogía con un fuerte componente práctico que se llama Experiencia Laboral.

La propuesta del modelo de experiencias laborales radica por lo tanto en el fundamento que la formación de un profesor no puede sino darse en dos espacios de aprendizaje como son la institución escolar y la universidad. Ambos son espacios que se distinguen y nutren. Ello ocurre porque el aprendizaje de la educación debe darse allí, donde la educación tiene lugar. Es por ello que si se trata de aprender sobre la educación escolar, entonces la escuela debiera ser el espacio normal de aprendizaje. De este modo, la universidad debiera aportar con momentos analíticos y de reflexión sistemática sobre lo acontecido en la escuela o institución escolar.

Es por ello que para esta propuesta, inspirada en la formación dual, donde el aprendiz se inserta en el mundo del trabajo pero al mismo tiempo asiste y aprende en una instancia de aprendizaje más formal, el aprendizaje tiene al menos cuatro claves:

- Se aprende a ser profesor en la escuela real.
- Se aprende asumiendo un trabajo que importe a la escuela y que sea necesario para ella.
- Se aprende apoyado por expertos (profesores y académicos) que le ayudan a reflexionar sobre lo que hacen.
- Se aprende asumiendo el compromiso con su propia formación.

Con posterioridad, los estudios e investigaciones sobre formación de docentes han dado cuenta de lo limitada que ha sido la dimensión “práctica” en los programas de formación tanto en su comprensión como en su vinculación al sistema escolar como los tiempos asignados a ellas. El Informe elaborado por la Comisión Nacional de Formación

Inicial Docente (2005) ratifica la urgente necesidad de vincular más fuertemente los programas de formación inicial docente con las instituciones escolares donde se va a ejercer posteriormente la profesión. Además, las experiencias de instituciones formadoras que adoptaron esta perspectiva en sus programas de formación avalan que la inserción laboral de quienes se forman en un sistema de práctica desde el inicio es más natural y con menos pérdida de tiempo que los que vienen de sistemas tradicionales de formación (Murillo, 2006).

Murillo (2006) en el estudio comparado que realizó de modelos de formación docente inicial, presenta algunas experiencias innovadoras que se han desarrollado y las describe como tal porque han respondido a los nuevos retos de los sistemas educativos donde se encuentran. Además destaca algunos elementos innovadoras y tendencias en relación a las prácticas, que podrían contribuir al desarrollo de modelos de formación más adecuado a las actuales necesidades:

- La distribución temporal de las prácticas profesionales, buscando con ello combinar desde los inicios de la formación la teoría y la práctica
- Prácticas profesionales en contextos diferentes o variadas, de tal manera de tener una visión amplia y completa de lo que será el trabajo posteriormente
- Prácticas con mucho peso en el currículum y de calidad
- Una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, en que la práctica ya no está supeditada a la teoría, sino que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración.

Los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales (Pérez Gómez, 2010). Por lo tanto, los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que intervienen en una situación (Daniels y Bizar, 2005).

La importancia del componente práctico en la formación inicial es fundamental, tal como lo expresa López e Hinojosa (2008) está llamado a convertirse en un espacio propicio para el ejercicio de reflexión de los contextos donde se desarrolla la actividad profesional. Es necesaria para reformular creencias, conocimientos y supuestos

que se tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar estrategias de intervención próximas y pertinentes a la cultura profesional que vivencia.

Por lo tanto, la práctica no debe considerarse una mera aplicación de la teoría. Sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos (Schön, 1998).

La construcción de saberes pedagógicos

Los antecedentes expuestos anteriormente, ponen de manifiesto la importancia de la formación inicial de los futuros maestros y la necesidad que construyan saberes pedagógicos relevantes y pertinentes al contexto educativo para ejercer su rol y labor educativa con calidad en su ejercicio profesional

Como se constata en la literatura, la importancia de las prácticas pedagógicas adquiere para la formación profesional docente no se pone en duda. Diversos autores indican que es en esta experiencia donde los estudiantes principalmente construyen el saber pedagógico (Tardiff, 2004). Este es un tipo de saber, conocimiento o pensamiento, que condiciona las interpretaciones e intervenciones educativas de los futuros pedagogos, así como, las de los profesores en ejercicio. Se esperaría entonces que estos saberes, conocimientos o pensamientos generen interpretaciones e intervenciones educativas creativas, complejas, transformadoras de las prácticas educativas.

Es posible entender, por tanto, que el saber pedagógico es aquella construcción de conocimientos que se genera en la reflexión de los saberes prácticos que se gestan en los espacios educativos con clara intencionalidad de facilitar los logros que se ha propuesto esa comunidad educativa. De ahí radica la importancia de la reflexión sobre la acción que deber darse en la formación inicial de profesores. Tal como lo expresa Prieto (1994), está asociado a una "compleja red de temas referidos a la educación, la didáctica, la instrucción englobadas en el gran tema de la enseñanza y el aprendizaje. Constituye un gran conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un saber institucionalizado configurado por la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación a una sociedad en cambio" (Prieto, 1994: 43).

En consecuencia se pueden establecer ciertos elementos imprescindibles en todo saber pedagógico:

- Es un saber complejo por cuanto involucra a seres humanos diversos, en interrelaciones diversas. Se compone de saberes diversos.
- Es un saber que se construye por diversos actores de la comunidad educativa.
- Es un saber que dice relación con conocimientos necesarios para lograr las metas educativas: formar al estudiante en forma integral y lograr su inserción crítica en la sociedad que se desea contribuir a desarrollar (Sacristán, 1999).
- Son saberes que se relacionan con al aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser y vivir con otros (Delors, 1996).
- Son saberes que se construyen en la reflexión de las prácticas educativas, contrastándola con la teoría existente para refutarla o confirmarla. Esto hace por lo tanto, a los talleres de reflexión, que acompañan a las experiencias laborales, tener un sentido pedagógico.

La reflexión sentida en y sobre la práctica se presenta como la herramienta clave para unir la teoría y la práctica (Lampert, 2010). No aprendemos ni desarrollamos competencias sostenibles a través de la experiencia, sino de la reflexión sobre la experiencia y a través de la interacción con otros. Por lo tanto, las personas y los docentes en ejercicio y en formación, construyen conocimientos según las experiencias que viven y en esas experiencias relacionan simultáneamente saberes y acciones (Pérez Gómez, 2010).

Por lo tanto, lo que vemos, lo que escuchamos, lo que hacemos y vemos hacer, es siempre una práctica social situada, en la que diferentes sujetos ponen en la acción de enseñanza y aprendizaje, comprensiones del mundo, y en esa interacción compleja de interpretaciones culturales y sociales se inscribe el proyecto de Experiencia Laborales.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades

Se han diseñado y desarrollado en la trayectoria formativa de los estudiantes, algunas instancias que pretenden favorecer e intencionar el proceso reflexivo y el desarrollo de capacidades del futuro desempeño docente, tales como:

a. Las tutorías como instancia de acompañamiento. Se refiere a la tarea de acompañamiento que realizan los tutores a los estudiantes desde la universidad, tanto en lo que se refiere al apoyo en el desarrollo de la capacidad crítica reflexiva como en conocer, en las visitas a las escuelas, el desempeño de los estudiantes, tareas, inquietudes y el clima y cultura escolar que allí se vive. Es importante señalar que en este modelo el tutor tiene la tarea de acompañar y no de supervisar. Ello implica que su tarea adquiere una perspectiva más horizontal y dialogante con el estudiante.

Tienen distintas tareas y funciones dependiendo del año en que se encuentren los estudiantes a quienes acompañan.

Los tutores en la primera experiencia laboral o fase 1, correspondiente al tercer año de formación de los estudiantes, se focalizan mayoritariamente en acompañarlos para que apoyen al profesor guía en sus tareas como docente, además de colaborar en la implementación de un proyecto en el centro educativo. Los estudiantes en este nivel aún no realizan clases ya que no poseen las herramientas pedagógicas suficientes para ello, por lo que la observación del tutor no es necesaria. De este modo, el tutor de tercer año tiene a más estudiantes a su cargo que los tutores de otros niveles y se reúne con ellos de modo grupal.

Los tutores de cuarto año de la carrera correspondiente a la fase 2, se focalizan mayoritariamente en acompañar, observar clases y retroalimentar a sus estudiantes, quienes además según el contexto, también pueden colaborar en la implementación de un proyecto en el centro educativo. Los estudiantes en este nivel inician sus primeras intervenciones pedagógicas más formales las que son cada vez más extensas y complejas. De este modo, el tutor de cuarto año tiene a menos estudiantes a su cargo que el año anterior, ello debido al tiempo que requiere para acompañar, observar clases y retroalimentarlas. Se reúne con los estudiantes de modo grupal e individual.

Finalmente, los tutores de quinto año o fase 3 tercera se focalizan mayoritariamente en observar clases, retroalimentar a sus estudiantes, quienes además según el contexto del centro educativo, también pueden colaborar en la implementación de un proyecto. Además de ello, son los encargados de acompañarlos en algunas actividades relacionadas con la implementación de sus unidades didácticas. Los estudiantes en el último año de su carrera realizan un diagnóstico, planifican una intervención que implica varias clases, que luego la imparten y evalúan. De este modo, el tutor de quinto año tiene aún menos estudiantes a su cargo que el tutor de cuarto año, puesto que las tareas que debe desempeñar con cada estudiante son mayores. Se reúne mayoritariamente con los estudiantes de manera individual.

En síntesis, los tutores son el nexo directo entre la universidad y el establecimiento educacional y tienen comunicación directa con los profesores guías de dichos centros con quienes los estudiantes en formación trabajan. Además de ello, visitan el centro educacional, de acuerdo a la frecuencia establecida en cada una de las experiencias laborales de las carreras, la cual no debería ser inferior a tres visitas en el semestre. Realizan entrevistas a los estudiantes a su cargo para retroalimentar sus desempeños, propiciando una reflexión sobre la experiencia laboral vivida como profesional, evalúan el desempeño de los estudiantes en formación, de acuerdo a los criterios definidos en el programa ELAB y realizan seguimiento a las tareas definidas al inicio de la experiencia laboral entre la institución educativa y la coordinación de experiencia laboral de cada carrera. Además, llevan registros de los desempeños de los estudiantes de acuerdo a los criterios de cada una de las carreras. Y por último, elaboran informes semestrales que sistematizan la información sobre los estudiantes, así como de los centros educacionales en los cuales ellos están insertos.

Desde la institución escolar es el profesor guía quien recibe, acompaña al estudiante y asume la tarea de acompañarlo en el aula. Se espera que acoja al estudiante en formación como un colaborador en las tareas que se han convenido, las que serán acordes al nivel de formación del estudiante para permitir su inserción paulatina en el ejercicio profesional docente. Además se espera que pueda colaborar en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en formación, acompañándolos en su proceso de integración a las actividades del centro educacional. Dentro de lo posible se pretende que pueda

promover en los estudiantes la reflexión sobre sus competencias, su práctica pedagógica e integrándolos en la búsqueda de soluciones a los desafíos que se les presentan.

FIGURA 2: Etapas del acompañamiento y evaluación

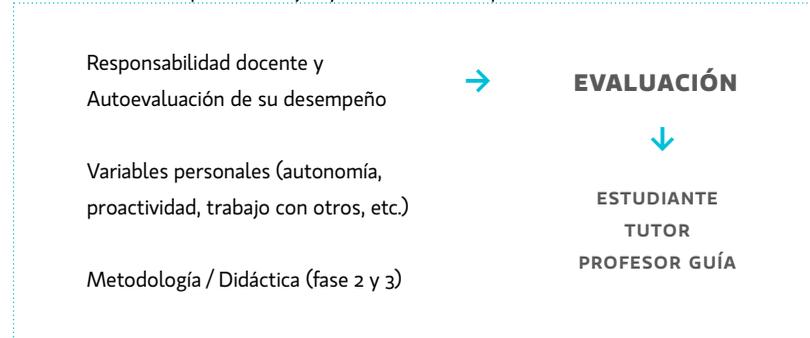
ETAPAS DE PROCESO		INSTANCIAS PARA ACOMPAÑAR
1	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de habilidades sociales Entrevista inicial diagnóstico Reuniones grupales: por carrera
2	Inserción y experiencia en el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones individuales/grupales Observaciones de clases y retroalimentación (*cuando corresponda) Reunión con profesor guía
3	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de estudiante a centro educativo, tutor y profes guía Evaluación del profesor guía a estudiante Autoevaluación alumno Evaluación del tutor/informe final a estudiantes Informe Final del alumno

Evaluación de los aprendizajes del futuro docente

Los estudiantes de experiencia laboral son evaluados mediante una pauta de observación de su desempeño que considera las siguientes dimensiones: responsabilidad docente y autoevaluación de su desempeño, variables personales; y metodología y didáctica. Para esta evaluación se considera la autoevaluación, la evaluación del profesor guía y la del tutor. Las dos primeras dimensiones son evaluadas en tercer, cuarto y quinto año, mientras que la dimensión de metodología y didáctica se evalúa a partir de cuarto año, período en que los estudiantes

comienzan a realizar sus primeras intervenciones en el aula. Todas las dimensiones explicitadas poseen variados indicadores de logro los que están secuenciados de acuerdo al año en que se encuentran los estudiantes, además del perfil de egreso de las carreras de pedagogía.

FIGURA 3: Ámbitos que se trabajan y evalúan en la Experiencia Laboral.



b. La inmersión en la institución educativa. Implica la inserción paulatina al mundo escolar a través de la realización de un trabajo real que los estudiantes desarrollan en la institución educativa, ya sea en la sala de clases apoyando a un profesor o haciendo docencia o bien, llevando a cabo un proyecto que dé respuesta a las necesidades de la institución. Este acompañamiento por parte de los tutores se desglosa en tres etapas: inicial, inserción y experiencia en el centro educativo y de evaluación.

Una de las tareas fundamentales de la coordinación de las experiencias laborales radica en la interacción con las instituciones educativas y de allí la localización de necesidades o proyectos que ésta posea, donde los estudiantes de pedagogía pudieran colaborar mediante las experiencias laborales. Interesa de sobremanera que las instituciones educativas cumplan con algunas características. Es decir, que sean instituciones educacionales con proyectos educativos definidos, en donde los estudiantes en formación encuentren espacios desafiantes para aprender y contribuir eficazmente en el trabajo cotidiano en la institución. Además de ello, que acoja a los estudiantes con un estatus de 'profesionales-colaboradores' en formación, facilitándoles los espacios físicos adecuados para realizar las funciones que les han sido encomendadas. Y por último, que permita la implementación del trabajo propuesto a los estudiantes en formación, según lo definido en el

acuerdo de trabajo establecido entre la institución que acoge y la UAH.

Una vez que la institución educativa define en conjunto con la coordinación de experiencias laborales las necesidades pedagógicas que puedan ser apoyadas por los estudiantes en dicha institución, se inicia la implementación de estas experiencias laborales. Para llevar a cabo esta implementación, se inicia desde la universidad la etapa de preparación de los estudiantes para la inmersión (ver figura 4). En ella destacan los talleres de habilidades sociales³², las entrevistas iniciales de diagnóstico que cada tutor tiene con sus estudiantes y las reuniones grupales que se realizan por carrera. En seguida, se realiza la etapa de inserción a las instituciones educativas que consisten en reuniones individuales o grupales (según sea el año en el que se encuentren los estudiantes), observaciones de clases, retroalimentaciones y reuniones con el profesor guía, siempre que sea posible. Por último, se encuentra la etapa de evaluación en la que el estudiante evalúa el centro educativo en que se insertó, a su profesor guía y a su profesor tutor.

Además de ello, el profesor guía realiza una evaluación del desempeño del estudiante y el estudiante autoevalúa su desempeño. Es el tutor el que realiza el acopio de información y elabora un informe final por estudiante.

c. La reflexión sobre la práctica. Ella se desarrolla a través de las tutorías y de los Talleres de Reflexión, cursados que se cursan de manera paralela a la experiencia laboral. Es en los talleres de reflexión que los estudiantes van progresivamente focalizando y sistematizando sus reflexiones, construyendo y reconstruyendo categorías teóricas, significados y discursos con el fin de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de la reflexión.

Estos talleres son guiados por académicos desde la universidad y se desarrollan en forma paralela a las experiencias laborales y abordan temáticas relativas a los focos de cada experiencia laboral. De ese modo, en tercer año el foco es conocimiento de la cultura y clima escolar; en cuarto año los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; para terminar en quinto año focalizando los aprendizajes en el diseño e implementación de actividades y experiencias de aprendizaje.

Las reflexiones en un comienzo se distinguen por tener una mirada más global y sistémica del sistema escolar, focalizándose éstas en último año sobre la reflexión sobre sí mismo, el rol de futuro profesor y la propia práctica pedagógica. Los talleres de reflexión buscan conectar los referentes teóricos que le dan sentido con los eventos que ocurren en las experiencias laborales, comprender lo que acontece en la práctica e indagar acerca de las complejidades de la labor del profesor. Mediante la lectura de textos alusivos a los focos temáticos de cada año, los estudiantes se acercan a los conceptos e investigaciones que buscan explicar y dar sentido a lo que ocurre en la institución educativa. El debate, el levantamiento de preguntas de investigación, las puestas en común y los estudios de casos son estrategias frecuentes en estos talleres.

Uno de los dispositivos que potencia la reflexión en los estudiantes radica en la escritura de una bitácora. Este ejercicio consiste en el registro etnográfico de todos los eventos que ocurren en la institución educativa y que concitan la atención del estudiante que éste redacta semanalmente mientras realiza su experiencia laboral. Mediante la narrativa de estos eventos se pretende que el estudiante levante preguntas de indagación que le permitan tomar perspectiva de los sucesos que ocurren en la escuela y en su propia práctica, buscando respuestas para ellas.

Dichos procesos reflexivos se articulan con los distintos talleres de reflexión sobre la práctica educativa que posee cada una de las carreras de pedagogía, donde se analizan y comparten los distintos eventos y se vinculan con aspectos teóricos relacionados con la práctica pedagógica y su mejora en función de los aprendizajes de los estudiantes. Se postula mediante la revisión de las bitácoras que la escritura de ellas transite de un nivel inicial de características más bien anecdóticas a una narrativa que lo posicione en un rol reflexivo de un docente en formación, que posea claridad acerca del sistema escolar y su propia práctica y propone acciones de mejora viables y coherentes con la realidad. Este proceso es acompañado por un académico, que a veces resulta ser el tutor, que lo acompaña desde la universidad invitándolo a que sitúe y profundice los aspectos claves

que debe desarrollar en su vida como educador.

El docente guía es quien acompaña en el centro educativo al estudiante, en la medida de sus tiempos y posibilidades, y los invita a un proceso reflexivo acerca de su hacer, resolver preguntas, asignar tareas, entre otras.

Las instituciones educativas

En la búsqueda por alcanzar el perfil de docentes que se aspira, es que las experiencias laborales abran al estudiante al análisis y la comprensión de las complejidades propias del ejercicio profesional futuro, al ponerlos en contacto con las particularidades de las instituciones escolares, muy diversas según el contexto social en las que están insertas.

Las Experiencias Laborales se realizan en instituciones educacionales con proyectos educativos claros e interesantes en donde los futuros educadores encuentran un entorno que contribuya a su formación, acompañando cotidianamente a docentes de los que puedan aprender y colaborando con ellos en el trabajo cotidiano en la institución. La Facultad de Educación firma protocolos de cooperación con las instituciones, en los que se definen algunos acuerdos y beneficios que se obtienen mutuamente.

Los estudiantes realizan su trayectoria formativa en distintos tipos de instituciones educativas, de diferentes contextos educativos, socioculturales y económicos, tales como instituciones municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas, además de otro tipo de instituciones como aulas hospitalarias o INFOCAP³³. De esta manera, se espera que el estudiante conozca la diversidad educacional que existe y pueda a partir de ella, comparar, analizar, reflexionar y reconocer en cada una de las experiencias laborales, fortalezas, dificultades y desafíos que se le plantean como docente en proceso de formación y como futuro docente en su ejercicio profesional.

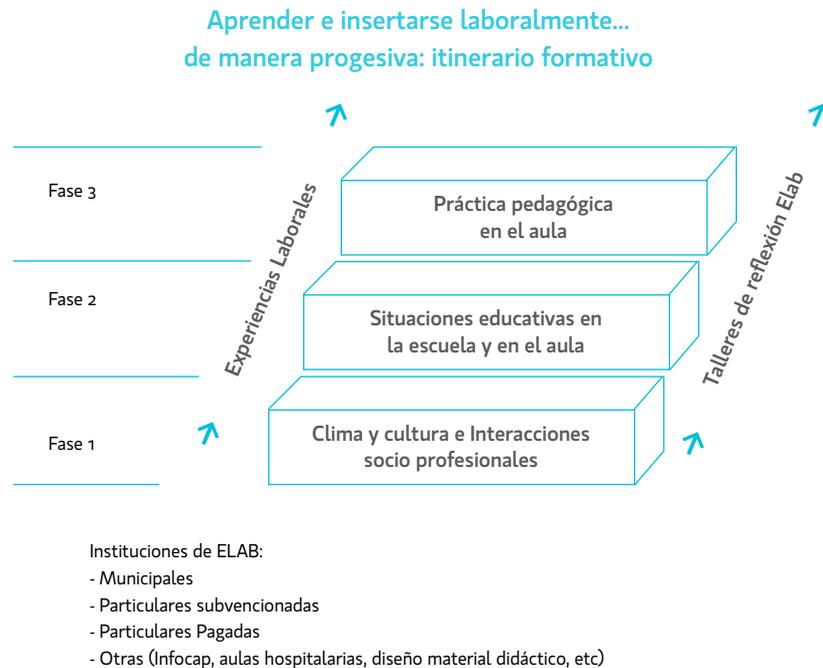
Los estudiantes en sus Experiencias Laborales, y en acuerdo con

33 INFOCAP: Instituto de Formación y Capacitación Popular. Su misión es capacitar y formar trabajadores en situación de vulnerabilidad social y laboral.

la institución, realizan una serie de actividades que les permitan una inmersión paulatina a la realidad educativa o escolar, que implica primeramente la inserción a espacios educativos que favorezcan el conocimiento de la institución, su organización, su cultura y clima escolar paulatinamente, y en función del manejo pedagógico y didáctico de los estudiantes en formación, realizar actividades y experiencias de aprendizaje directamente en el aula, acompañados permanentemente por un profesor o educador guía.

Por lo tanto, se busca que los estudiantes se incorporen a las actividades de la institución escolar, que asuman compromisos explícitos, con cumplimiento de horarios y obligaciones claras, enmarcados en un acuerdo de tareas. Se espera que además sistematicen los aprendizajes que han obtenido y puedan aprender de dicha experiencia.

FIGURA 4: Trayectorias de los estudiantes durante las experiencias laborales



A continuación se presentan a modo de cuadro de progresión los objetivos de cada uno de los años de experiencia laboral así como las acciones que en general los estudiantes realizan en las instituciones educativas.

Progresión de la inmersión al mundo escolar	Objetivos de las Experiencias Laborales	Acciones que realizan los estudiantes
Fase 1: Conocimiento de la cultura y clima escolar	<p>Desarrollar habilidades reflexivas en el contexto del análisis de la cultura escolar en la que se inserta.</p> <p>Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo con los docentes y grupo de pares de la institución en la que se insertan.</p> <p>Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través de la realización de las diversas actividades escolares en que se involucran durante la experiencia laboral.</p>	<p>Ser ayudante de profesor(a) en los cursos en que este se desempeñe.</p> <p>Desarrollar un proyecto, intervención o actividad que apoye alguna acción pedagógica necesaria en la escuela o del departamento.</p> <p>Facilitar al profesor todos los materiales que le requiera para realizar sus clases.</p> <p>Preparar materiales especificados por el profesor.</p> <p>Corregir pruebas de ítems cerrados.</p> <p>Realizar actividades de apoyo a alumnos que presenten retraso en algunos aprendizajes (estas actividades deben ser guiadas por el profesor guía)</p> <p>Acompañar actividades extra programáticas como lobatos/ scout, clubes de ecología, de servicio a la comunidad, artísticos, deportivos, etc.</p> <p>Ser ayudante en la BibliotecaCRA, en la sala de idiomas, de computación del establecimiento, etc.</p> <p>Ser ayudante en el turno de patio y en el cuidado del almuerzo o desayuno.</p> <p>Participar en reuniones de profesores o de apoderados cuando sea invitado</p>

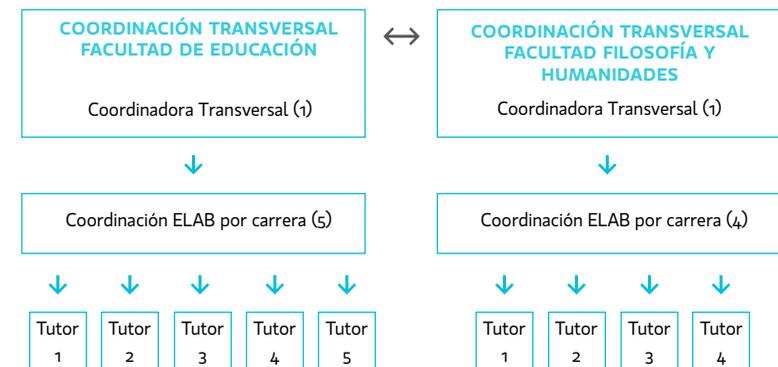
Progresión de la inmersión al mundo	Objetivos de las Experiencias Laborales	Acciones que realizan los estudiantes
Fase 2: Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula	<p>Desarrollar habilidades reflexivas en el contexto del análisis de las interacciones de aula en las que participan.</p> <p>Desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo con los docentes que acompaña en el aula y directivos de la institución en la que se insertan.</p> <p>Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través del diseño de diversas experiencias educativas, tanto desde la especialidad como desde su rol de profesor jefe, considerando enfoques pedagógicos actualizados y distintas modalidades de evaluación que respondan a necesidades de aprendizaje de diversos grupos de estudiantes.</p>	<p>Ser ayudante de profesor(a), co-profesor en los cursos en que este se desempeñe. Deberá realizar al menos una actividad diaria, dentro de una clase, guiado por su profesor guía.</p> <p>Se siguen realizando las mismas actividades de las experiencias laborales anteriores</p>
Fase 3: Diseño e implementación de actividades y experiencias de aprendizaje	<p>Desarrollar competencias pedagógicas reflexivas y capacidad de trabajo colaborativo con los docentes de la institución en la que se insertan.</p> <p>Desarrollar su identidad profesional como futuros docentes a través de la realización de las diversas actividades escolares en que se involucrarán durante la experiencia laboral.</p>	<p>Ser profesor titular en los cursos en que este se desempeñe, acompañado por su profesor guía.</p> <p>Diseñar una unidad didáctica, implementarla y evaluarla.</p>

Balance de la innovación

Durante los años 2009 y 2010 dos proyectos MECESUP³⁴ realizados en la Universidad Alberto Hurtado y relativos específicamente a la formación inicial de profesores fueron llevados a cabo, realizando interesantes aportes y hallazgos al actual modelo de Experiencias laborales.

El primer proyecto MECESUP, llamado “Implementación del plan de mejoramiento para las pedagogías medias de la Universidad Alberto Hurtado: fortalecimiento de su modelo de formación inicial docente” analizó mediante una acuciosa metodología basada en entrevistas y encuestas a estudiantes de pedagogía en formación, a tutores, profesores guías y directivos de instituciones educativas su percepción sobre el modelo de experiencias laborales. Es así como al finalizar el análisis, se propuso avanzar en los sentidos del modelo y la estructura de trabajo para gestionarlo e incorporarlo en las distintas carreras de pedagogía. De este modo, se creó la coordinación transversal de experiencias laborales en la Facultad de Filosofía y Humanidades, que se articuló con la ya existente en la Facultad de Educación. Con ello se planteó la posibilidad de permitir un diálogo y un trabajo en conjunto entre ambas facultades donde se imparten las diez carreras de pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado.

FIGURA 5: Organización de la Experiencia Laboral en las facultades donde se imparten las carreras de pedagogía.



Además de ello, se avanzó en la concreción de algunos productos tales como un documento que reúne los conceptos y los sentidos comunes del concepto de Experiencia Laboral. En relación a la vinculación con las instituciones educativas se avanzó en el establecimiento de un protocolo de colaboración³⁵ entre ambas partes, instituciones educativas y universidad. Por último, también se generó un reglamento que da directrices a los actores involucrados en las experiencias laborales, en relación a sus derechos y deberes.

Posteriormente en el año 2010, otro proyecto MECESUP “Análisis estratégico y elaboración del Plan de mejoramiento de las Pedagogías UAH” entregó aportes y recomendaciones al programa de experiencias laborales. Estos se focalizan principalmente en relación a:

1. Establecimientos: Se sugirió avanzar en una mayor colaboración y desarrollo. Para ello se propuso establecer una selección de aquellos establecimientos que realmente tuviera las disposición tanto del equipo directivo como de los profesores guías a recibir a los estudiantes de pedagogía en formación, generación de incentivos ad-hoc a las instituciones o profesores guías.
2. Coordinación institucional con los establecimientos: Se propuso avanzar en la gestión focalizada en la vinculación.
3. Profesores guías: Se propuso fortalecer su rol y avanzar en su formación como mentores.
4. Tutores: Se propuso mejorar la preparación y las condiciones laborales de los tutores.
5. Objetivos y aprendizajes de los programas de experiencia laboral: Se propuso definir más claramente los objetivos y los aprendizajes a lograr en cada experiencia laboral.

35 Dichos protocolos refieren a las acciones que llevarán a cabo las instituciones escolares y la universidad para favorecer la inserción y aprendizaje de los estudiantes en formación, como de igual modo, los beneficios a obtener entre las partes.

Avances

Los proyectos MECESUP anteriormente referidos permitieron, entre otros propósitos, tener una visión completa de los nudos críticos y las fortalezas de las Experiencias Laborales lo que posibilitó establecer planes de acción en distintas áreas de éstas. De ese modo hasta el año 2013 es posible señalar los siguientes avances:

Fortalecimiento del vínculo con los establecimientos educativos: Se ha propiciado la promoción de innovaciones pedagógicas tanto de los profesores de la red de instituciones asociadas a las experiencias laborales como de los estudiantes de pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado. Para ello durante el año 2012 se convocó junto a Educarchile de la Fundación Chile, a un concurso de proyectos educativos innovadores, cuyos focos estaban en el desarrollo del espíritu crítico y trabajo colaborativo. Los proyectos ganadores fueron transformados en videos y se publicaron sus propuestas en la revista electrónica de Innovación pedagógica de la Universidad Alberto Hurtado. Además de ello, se establecieron perfeccionamientos por parte de académicos a los profesores guías que acompañan a los estudiantes en las instituciones educativas y se firmaron nuevos protocolos de cooperación con las instituciones educativas.

Formación de tutores: Durante el año 2012 se planificaron dos jornadas para los tutores de todas las carreras de pedagogías a cargo de las Facultades de Educación y de Filosofía y Humanidades. Estas se focalizaron en el acompañamiento y las problemáticas claves en el desarrollo profesional de los estudiantes de pedagogía como son la autonomía, responsabilidad, auto reflexión de su quehacer como futuros profesores. Para el año 2013 se planificó seguir avanzando en el desarrollo del discernimiento ético para que mediante distintas etapas y estrategias los tutores puedan tomar decisiones acertadas en su acompañamiento, como de igual modo, puedan proveer a sus estudiantes de herramientas que les permitan discernir y tomar decisiones asertivamente. Dichos tutores también manejan hoy

nuevas herramientas de apoyo a su labor tales como wikis,³⁶ uso de plataformas virtuales para el trabajo con los estudiantes y entre los tutores, lo que les ha permitido el intercambio de información con respecto al acompañamiento de los estudiantes.

Desarrollo personal de los estudiantes: Se ha establecido mayor vínculo y trabajo conjunto con el CEDEP (Centro de Desarrollo Personal de la UAH). Este centro está compuesto de psicólogos que acompañan a estudiantes de la universidad. Este vínculo, además de fortalecer el acompañamiento a los estudiantes que requieren de apoyo especial y una atención y derivación oportuna, ha permitido crear mayores dispositivos de apoyo a los estudiantes, tales como los talleres de habilidades sociales. Dichos talleres se concibieron como instancias de toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de las problemáticas posibles a vivir en las diferentes etapas de la experiencia laboral. Comenzaron en el año 2009 como plan piloto y hoy son parte de la etapa inicial de las experiencias laborales. Mediante estos talleres los estudiantes son expuestos a situaciones o casos y deben mediante juegos de roles y tarjetas situacionales resolver problemáticas poniendo en juego sus capacidades personales. Estos talleres han permitido anticipar a los estudiantes posibles conflictos con los que se encontrarán y resolverlos siendo empáticos y asertivos de la manera más adecuada posible de acuerdo a cada situación. Los reportes dan cuenta que el número de estudiantes con conflicto en las escuelas en términos de sus vínculos con los profesores guías, directivos, alumnos y tutores entre otros han disminuido sustancialmente.

Ajustes a los objetivos y aprendizajes de las ELAB: Para cada una de las experiencias laborales fueron revisados y ajustados los aprendizajes esperados de acuerdo a los propósitos reales de cada una de ellas. Este trabajo permitió una alineación y secuenciación de cada una de las experiencias laborales al perfil de egreso y a las asignaturas que acompañan a la experiencia laboral.

36 Wiki: Es una herramienta web que permite crear colectivamente documentos. En este caso, posibilita la interacción entre varios tutores sobre el desempeño de los estudiantes.

Socialización de las ELAB: Ha sido clave la creación de una página web que socialice y comunique las distintas actividades de las ELAB, pues ha permitido dar a conocer opiniones de los estudiantes y profesores sobre el programa; promover los proyectos ganadores del concurso de innovación pedagógica tanto de estudiantes como de profesores a la comunidad, entre otros.

Desafíos y nudos críticos

Si bien el componente de Experiencia Laborales en las pedagogías ha tenido grandes avances, las dificultades y nudos críticos también han estado presentes, a saber:

Sustentabilidad económica: Se trata de un programa que pretende un acompañamiento cercano y personalizado con los estudiantes de pedagogía que permita un encuentro profesional honesto y dialógico en búsqueda de una mayor apropiación de los saberes del profesor por parte de los estudiantes. Para que ello ocurra se requiere de tiempo y dedicación a un pequeño número de estudiantes. Es por ello que hay que considerar los costos que implica que un profesor tutor acompañe a pocos estudiantes para alcanzar los logros esperados.

Articulación ELAB y talleres de reflexión: Otro de los puntos que también ha complejizado la articulación de las experiencias laborales y los talleres de reflexión, es el acompañamiento a veces desarticulado entre los docentes que acompañan a los estudiantes. Al haber dos actores que los acompañan, uno desde el taller de reflexión y otro desde las experiencias laborales mediante la tutoría, la tarea de la reflexión y la vinculación con la realidad del sistema escolar se ve muchas veces complejizado. La experiencia ha demostrado que existe un mejor acompañamiento cuando es una sola persona que cumple las funciones de tutor y de profesor de taller de reflexión. El desafío, sería entonces avanzar hacia esta figura de acompañamiento.

Vinculación con las instituciones educativas: Otra de las complejidades del modelo de experiencias laborales radica en lograr una real articulación con las instituciones educativas. En la actualidad, la Escuela de Educación tiene a sus 414 estudiantes insertos en casi 90 instituciones distintas,

lo que complejiza la vinculación y la conexión con ellas. Si bien esta tarea recae fundamentalmente en el coordinador, la experiencia ha demostrado que la vinculación con ellas debiera comenzar por el tutor, quien es el actor que se vincula de manera más directa a ellas. La evidencia ha demostrado que a mayor conexión con la escuela mayores relaciones de confianza se establecen entre ambas partes, lo que facilita y flexibiliza los proyectos y los acuerdos tomados.

Aprendizaje “real” de los estudiantes: Existe una preocupación por el aprendizaje “real” que efectúan los estudiantes. Es necesario identificar más claramente cuáles son los reales aprendizajes que obtienen los estudiantes cada semestre y año al trabajar en las distintas instituciones educativas. El establecer estos aprendizajes y contrastarlos con los objetivos para cada nivel de experiencias laborales podrá dar cuenta de cuán efectiva es esta inserción al mundo escolar.

Profesores guías en las instituciones educativas: Uno de los aspectos que el proyecto MECESUP “Análisis estratégico y elaboración del Plan de mejoramiento de las Pedagogías UAH” sugiere avanzar se refiere a la elección de profesores guías idóneos. Este es quizás el punto más complejo de abordar, pues son actores externos a la universidad, colaboran teniendo a un estudiante en práctica cada año. Además, su labor es gratuita y en algunos casos impuesta por los directivos de las instituciones educativas. Ello explica las razones de por qué la disposición a recibir estudiantes a veces es baja. Por otro lado, el poder ubicar a los estudiantes de pedagogía solo bajo la tutela de un profesor guía dificulta la logística de acompañar a los estudiantes desde la tutorías, ya que la vinculación se haría con un mayor número de instituciones y de profesores guías.

Desde la génesis del modelo de experiencias laborales en el año 2002 hasta hoy en día, con sus nudos críticos, desafíos y avances, se podría señalar que es un modelo que tiene una mayor organización, con tareas, funciones y etapas más definidas, focalizadas al logro de aprendizajes más específicos de los estudiantes. Ha ido creciendo en complejidad y en la necesidad de mayores y mejores articulaciones con los planes de estudio de cada carrera como en su vinculación con el medio y las instituciones educativas. Es un modelo que sigue buscando de manera genuina dar una mejor respuesta a una práctica significativa en la formación inicial docente.

Bibliografía

- Álvarez, Francisco. (2006). “Saber Pedagógico y formación docente” En línea <http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/>
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- Daniels, H., & Bizar, M. (2005). Teaching the best practice way: Methods that matter, K-12. Stenhouse Publishers.
- Delors, J. (1996) “La educación o la utopía necesaria”. En J. Delors (Ed.) La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. Compendio. París: Ediciones UNESCO, pp. 9-32.
- Freinet, Celestin. (1996). La escuela moderna francesa, una pedagogía moderna de sentido común y las invariantes pedagógicas. Madrid: Ediciones Morata.
- Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). En línea <http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200511281254560.informecomision.pdf>
- Informe MECESUP “Análisis estratégico y elaboración del plan de mejoramiento Institucional de las Pedagogías ofrecidas por la Universidad Alberto Hurtado”. Universidad Alberto Hurtado. Documento interno.
- López, M; Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. Revista Iberoamericana de Educación n. ° 47/5 – 25 de noviembre de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En línea <http://www.rieoei.org/deloslectores/2548Lopez.pdf>
- Ministerio de Educación. (2005). “Informe Comisión sobre Formación inicial docente”. Serie Bicentenario 2005 (documento no oficial del ministerio)
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente. UNESCO. Santiago de Chile.
- Núñez I. (1999). Políticas hacia el magisterio. En J. E. García-Huidobro (Ed.) La reforma educacional chilena. Madrid: Editorial Popular, p. 177-194.
- OECD. (2004). “Informe OECD (2ª parte)” sobre formación inicial docente. En línea <http://ww2.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-78255.html>
- Lampert, M. (2010). “Learning teaching in, from, and for practice: ¿What do we mean?” Journal of Teacher Education, 61(1-2), 21-34.

- Paquay, Leopoldet al. (2005). La formación profesional del maestro: estrategias y competencias. México: Fondo Cultura Económica.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. España: Grao.
- Perrenoud, Phillipe. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Críticas y Fundamentos. España: Grao.
- Prieto P. M. (1994). "La profesión docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico". Revista Perspectiva Educacional, N° 24. Valparaíso: Instituto de Educación UCV. p. 41-48.
- Sacristán, G. (1999). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. España: Morata.
- Schon, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Schulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. Estudios Públicos, 83. pp. 164-196.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL N° 25. En línea <http://www.ceducar.org/CEDUCAR/images/bibliotecaonline/formacion.pdf>
- UNICEF (2004). "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza". En línea http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Van der Maren, Jean-Marie et Poirier, Louise. (2007). "Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants". En Dupriez V. et Chapelle G. Enseigner. Paris: PUF. pp. 189- 201.

Grupo Estudio de Clases INSUCO: Una propuesta de desarrollo profesional docente desde la escuela

Sergio Morales

Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett

Pablo Chamorro, Fabiola Zúñiga, Eduardo Vargas, Jorge Stumpner, Edith Estay.

Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett

Introducción

Este escrito relata la experiencia de un Grupo de Estudio de Clases conformado por la iniciativa de profesores de un mismo liceo para hacer frente a problemáticas presentes en su institución, el Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett (INSUCO), liceo técnico del municipio de Valparaíso, con 111 años de antigüedad. El establecimiento alcanza una matrícula de 1.475 alumnos que cursan entre 1° y 4° año medio. El puntaje SIMCE obtenido por el establecimiento en la asignatura de matemática el año 2013 fue de 230 puntos, situándose 14 puntos bajo la media nacional.

Uno de los objetivos propuestos por los profesores al conformar este grupo de Estudio de Clases fue mejorar las prácticas de enseñanza, fortalecer sus conocimientos disciplinarios e impactar de esta manera en la formación matemática de sus alumnos.

Problemáticas del Establecimiento que dieron origen a la propuesta

Durante el año 2012, se observaron distintas problemáticas que podrían influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

1. Compleja realidad socioeconómica del establecimiento.
2. Alumnos desmotivados por los estudios, en particular los de matemática.
3. Clases centradas en el profesor.

4. Falta de trabajo en equipo por parte de los profesores de matemática.
5. Ausencia de espacios para preparar clases y reflexionar sobre la propia práctica.

Es muy posible que estas problemáticas no difieran mucho de aquellas presentes en otros establecimientos educativos de similares características, lo que hace de este escrito un contribución valiosa como propuesta de desarrollo profesional generada al interior de la “escuela”.

En el año 2013, el departamento de matemáticas del INSUCO estaba conformado por 6 profesores con experiencias laborales que variaban desde los 0 a los 30 años. En búsqueda de alternativas que permitieran abordar las problemáticas identificadas el año anterior, algunos profesores principiantes mencionaron como alternativa implementar en el establecimiento una actividad científica dirigida por profesores, la cual conocieron en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso durante sus últimos años de formación. En Chile esta actividad es conocida como Estudio de Clases y ha ido desarrollándose en Japón desde hace más de 100 años -esto podría explicar en gran medida el alto nivel que poseen los profesores japoneses-.

Ante la necesidad de abordar las problemáticas que les aquejan y la motivación por generar, desde la institucionalidad, espacios de formación profesional continua que fortalezcan sustentablemente la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, los profesores del INSUCO coinciden en la idea de conformar el Grupo de Estudio de Clases, para lo cual se plantea los siguientes objetivos:

- Generar instancias de desarrollo profesional.
- Desarrollar conocimientos matemáticos, didácticos y pedagógicos.
- Socializar y aunar creencias entre profesores.
- Potenciar capacidad de enseñanza.
- Desarrollar trabajo en equipo en base a la crítica y autocrítica

¿Qué es el Estudio de Clases?

El Estudio de Clases es una actividad que favorece el mejoramiento de las capacidades para enseñar de los profesores participantes.

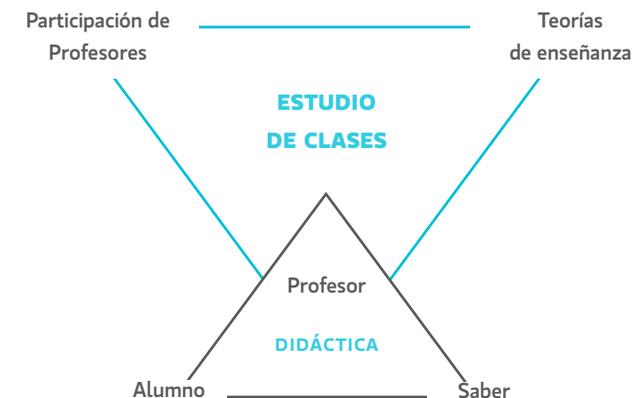
Además de impactar positivamente en el aprendizaje de los alumnos, en la profesionalización docente y en la calidad de la enseñanza y del currículo en la localidad en que se realiza, *Jyugyo Kenyu*, como proceso de desarrollo profesional, ha llevado a mejorar la efectividad de las prácticas docentes en Japón. Existen evidencias de que es aplicable en otras culturas (Isoda & Olfos, 2007).

Por su parte, Isoda (2010) define el Estudio de Clases como una actividad científica que desarrollan profesores al interior de la escuela, que buscan construir sus propias teorías para desarrollar y compartir buenas prácticas. También menciona algunas de sus características principales:

- Es un proceso continuo.
- En lo personal es desarrollo profesional.
- Método para desarrollar el pensamiento de los alumnos.
- Método para desarrollar y construir buenas prácticas.
- Método para construir teorías prácticas y locales sobre la enseñanza.

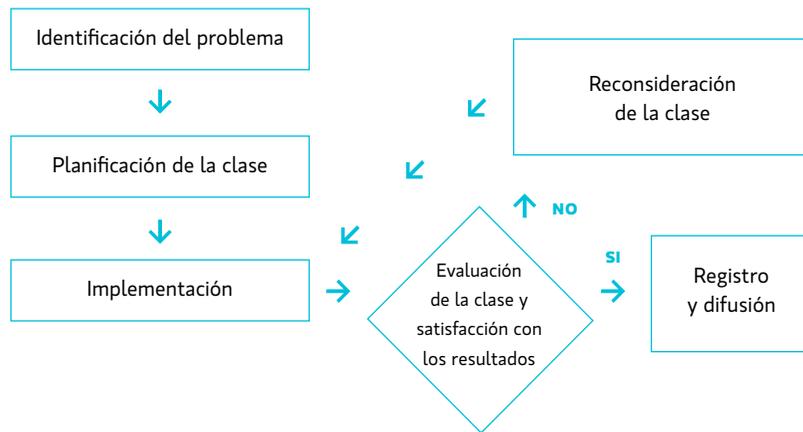
La figura 1, corresponde a un esquema utilizado por el Profesor Masami Isoda en algunas presentaciones, hechas en Chile, donde muestra el Estudio de Clases como un articulador de la Didáctica de las Matemáticas, las teorías de Enseñanza y la Participación de Profesores:

FIGURA 1.



El proceso de Estudio de Clases consiste básicamente en planificar clases, implementarlas y mejorarlas continuamente. La Figura 2, extraída de Isoda, Arcavi y Mena (2009), describe el ciclo de Estudio de Cl

FIGURA 2.



Grupo de Estudio de Clases INSUCO

El proyecto fue presentado al Instituto Superior de Comercio durante 2013, mismo año en que fue aceptado por la institución. La metodología seguida por el GEC INSUCO para concretar el proyecto consistió en fijar una reunión semanal durante los noventa últimos minutos de la jornada del día miércoles.

Durante las sesiones realizadas por el GEC INSUCO durante el año 2013, se desarrollaron las siguientes acciones:

1) Discusión respecto a creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas.

2) Planificación de una clase en el Enfoque de Resolución de Problemas:

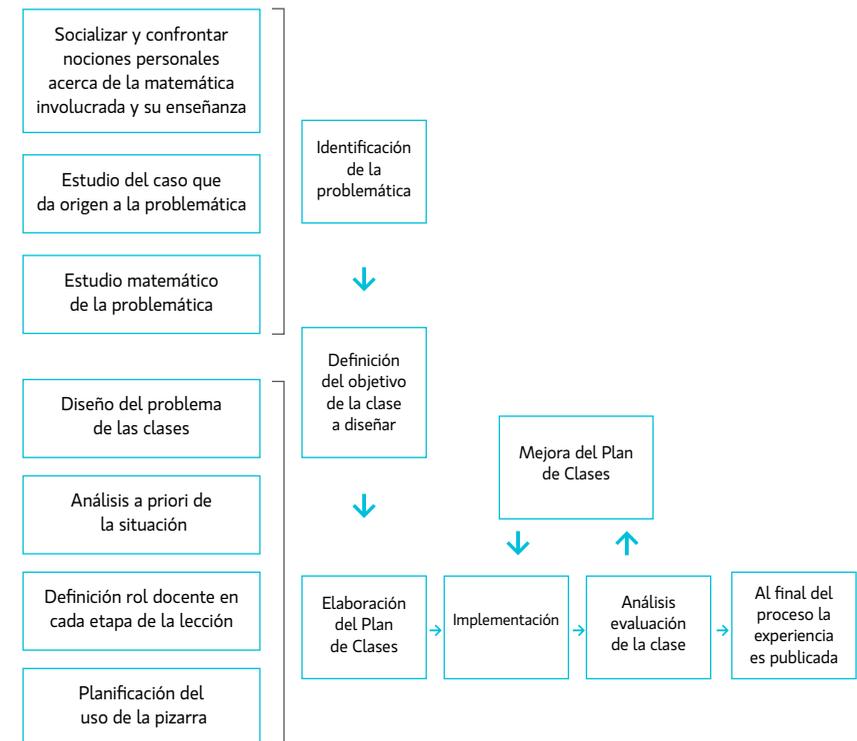
- Planificación de la misma (diseño del problema y elaboración de un plan que considera variables como actividades de aprendizaje, reacciones de los alumnos ante la tarea, reacciones del profesor frente a las reacciones de los alumnos, posibles errores y dificultades de los antedichos, posibles estrategias de resolución, criterios de evaluación de la clase).

- Implementación y observación de la clase.
- Su análisis y evaluación en base a las hipótesis plasmadas en el plan de clases versus la observación de la implementación suya.
- Mejora de la clase e implementación.

La primera experiencia se concretó en nueve sesiones de noventa minutos. En ellas los profesores trabajaron en conjunto para diseñar y mejorar una clase que abordara de la mejor manera posible las problemática por ellos identificadas. Cabe destacar que el trabajo realizado fue basado en los libros *El Enfoque de Resolución de Problemas Japonés de Isoda y Olfos*, y *El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas de Isoda, Arcavi y Mena*.

La Figura 3, sintetiza el proceso del primer Estudio de Clase realizado por el GEC INSUCO, y representa la comprensión respecto del proceso de Estudio de Clases alcanzada por el grupo al término de la primera experiencia:

FIGURA 3.



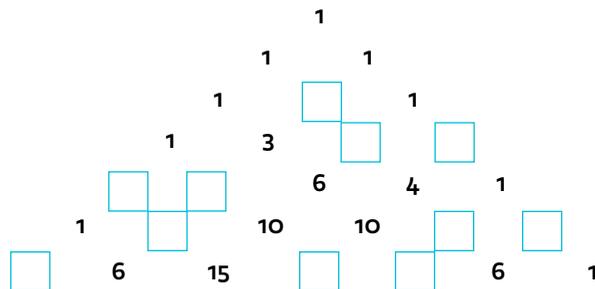
Primer desafío: diseño de una clase de regularidades numéricas

El primer desafío para el grupo consistió en diseñar un problema que motivara a los alumnos a realizar un trabajo de análisis de regularidades numéricas, de manera de favorecer su pensamiento matemático. Para el diseño de este problema se tuvo en consideración que:

1. Abarcara la diversidad, es decir, que fuera accesible a los conocimientos previos de la mayoría de los alumnos, pero que no pudiera ser resuelto directamente con ellos.
2. Las palabras empleadas para plantear la tarea y el problema fueran acordes al lenguaje de los alumnos.
3. El problema pudiera ser resuelto y justificado de distintas maneras.
4. El nivel de dificultad permitiera que todos los alumnos pudieran aportar a su resolución.

El grupo de profesores decidió que para diseñar el problema se utilizaran las primeras filas del Triángulo de Pascal, quitándole algunos números. De esta manera surgió la idea de plantear como pregunta de la clase ¿qué número falta? Para el diseño del problema se utilizaron dos sesiones en las que los profesores reflexionaron sobre las preguntas ¿qué números eliminar?, ¿cuántos eliminar? y ¿por qué eliminar esos números y esa cantidad? El grupo justificó cuántos y qué números eliminar tomando como criterio maximizar las posibles estrategias que los alumnos podrían encontrar durante la clase. La Figura 4 muestra cómo quedó el problema de la clase tras las discusiones en el Grupo.

FIGURA 4 ¿Qué numeros faltan?



Este problema corresponde al primer producto del GEC INSUCO. Un segundo producto corresponde al Plan de Clases diseñado para llevar el problema al aula.

Diseño del Plan del Clase: "Regularidades numéricas en el Triángulo de Pascal"

Para diseñar el plan de clases, el grupo tomó ideas del libro *El Enfoque de Resolución de Problemas de Isoda y Olfos* (2007). La figura 5 muestra la estructura de la matriz utilizada por el grupo para construir el Plan de Clases:

FIGURA 5.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	INTERVENCIÓN DOCENTE	EVALUACIÓN DE LA MARCHA DE LA CLASE
0. Indicaciones de la clase. 1. Presentación del objetivo de la clase:		Posibles respuestas
2. Puesta en juego de conocimientos previos.		
3. Planteamiento del problema.		Posibles respuestas
4. Solucionando el problema.		Posibles respuestas Anticipación de errores/dificultades con las representaciones:
5. Trabajo en pizarras.		
6. Sintetizar las ideas.		

Esta matriz no solo mostró ser un instrumento potente para diseñar clases, también fue una oportunidad para que los profesores del grupo construyeran conocimientos disciplinarios docentes y agudizaran su mirada para identificar y predecir problemática que eventualmente podrían influir en el cumplimiento del objetivo propuesto. La matriz establece

las variables que considero el GEC INSUCO como claves para cumplir con el objetivo propuesto. Estas se pueden identificar en las columnas y en los recuadros del plan, y están definidas como:

- Actividades de aprendizaje: corresponden a las actividades que realizarán tanto los alumnos como el profesor durante la clase, explicitadas y descritas en el plan.
- Posibles respuestas, errores y dificultades de los alumnos: estas variables forman parte del análisis *a priori* que diseñan naturalmente los profesores durante el diseño del problema. A través de su identificación los profesores anticipan problemáticas a las que se verán enfrentados producto de las respuestas, errores y dificultades de los alumnos. Estas variables deben ser explicitadas y descritas brevemente en el plan
- Intervención docente: esta variable depende del punto anterior y es clave durante la implementación, pues permite que el profesor sepa cómo reaccionar adecuada y certeramente ante las reacciones de los alumnos frente a la tarea.

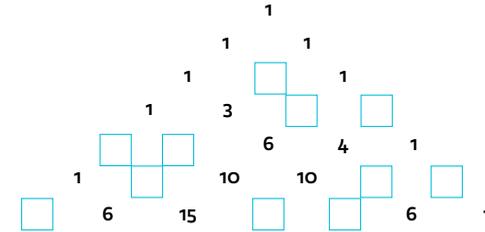
Otro elemento considerado dentro de la planificación de la clase, y que no está contenido dentro del Plan de Clases, es la Planificación de la Pizarra. Esta actividad demostró ser tremendamente fructífera ya que permitió que los profesores imaginaran previamente cómo gestionarían su clase. Algunas de las preguntas que los profesores se plantearon en esta tarea fueron ¿en cuántos bloques debe ser dividida la pizarra? ¿Cuántas estrategias se deben registrar en la pizarra? ¿En qué orden es conveniente que aparezcan? ¿Esas estrategias serán presentadas por los alumnos o por el profesor? ¿Saldrán a presentar de a uno, en pareja o todos al mismo tiempo? Responder estas preguntas ayudó a organizar mejor la pizarra y a gestionar de mejor manera la clase, así como también a robustecer el plan de la clase, ya que al responder preguntas como las mencionadas emergieron elementos que no habían sido considerados previamente, cómo, por ejemplo, el orden en el que podrían ser presentadas las estrategias para que aquellos estudiantes que no habían completado la tarea comprendieran sus limitaciones y entendieran las estrategias alcanzadas por sus pares. Cabe destacar que el GEC INSUCO, siguiendo la tradición de los profesores japoneses, acordó respetar la regla de no borrar la pizarra durante las clases, obligándose a registrar en ella sólo lo esencial. La figura 6 muestra un bosquejo de la planificación de la pizarra de la clase de regularidades numéricas diseñada por el grupo:

FIGURA 6.

FECHA

Objetivo:

¿Qué número falta?



Estrategias de los alumnos



Regularidades usadas



Regularidades usadas



Regularidades usadas



Regularidades usadas

Conclusiones de la clase:

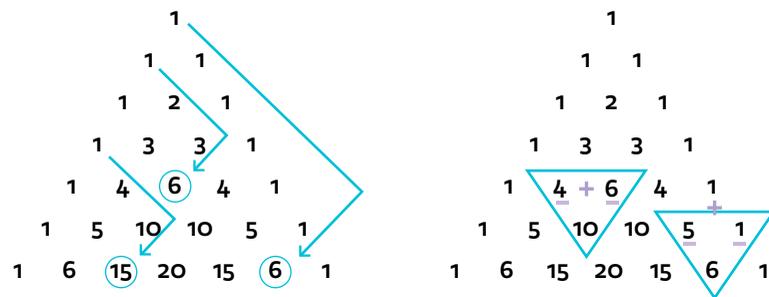
Otro aspecto importante dentro de la planificación fue el planeamiento de la presentación del Problema de la Clase. Para el grupo de profesores, este punto era crucial para el cumplimiento del objetivo dado que, al plantear el problema, los alumnos debían interesarse y motivarse para enfrentar por sí mismos la problemática. Para conseguir lo anterior, se pensó en utilizar una cartulina enrollada donde estaría escrito el Problema de la Clase, de manera que los alumnos fueran respondiendo e imaginando posibles respuestas para la pregunta ¿qué número falta? Esto, a medida que el profesor desenrollaba la cartulina. El problema iniciaba cuando los alumnos ya no eran capaces de predecir qué número venía o cuando habían distintas respuestas para un mismo caso.

Implementación de la Clase

Para concretar esta etapa del proceso de Estudio de Clases, los profesores integrantes fueron autorizados por el establecimiento para observar la implementación de la clase planificada, para lo cual a cada uno de ellos se les facilitó un plan de clases impreso, que les permitiera evaluar si esta, tal cual fue planeada, estaba cumpliendo con los objetivos propuestos o no.

Durante la implementación, los profesores pudieron identificar dos nuevas estrategias para resolver el problema. Estas aparecen en la figura 7:

FIGURA 7.



En la primera imagen se cumple que el número donde termina cada flecha se obtiene sumando todos los números anteriores por los que esta pasó, mientras que en la segunda se cumple que en triángulos como los demarcados con anaranjado, si se suman los dos números superiores, se obtiene el inferior. También se cumple que si se resta al inferior el número que está en la esquina superior derecha, obteniéndose el número de la esquina superior izquierda. Por último, si se resta el número superior izquierdo, da como resultado el número de la esquina superior derecha.

Las estrategias anteriores, generadas por los alumnos, se transformaron en aprendizajes didácticos para los profesores, pues durante la planificación de la clase ninguno de los profesores fue capaz de imaginarlas. Cabe mencionar que estas producciones fueron generadas por más de un alumno durante la implementación.

Por otro lado, la observación de la clase permitió valorar la importancia no solo del material utilizado para la clase, sino que también el cómo es usado, dado que en este caso la manera de utilizar la cartulina para presentar el problema fue clave para que el 100% de los estudiantes disfrutaran de la clase y se aventuraran a buscar sus propias respuestas y justificaciones. Sin embargo, respecto a esto mismo y dado el tamaño de la cartulina, se observaron algunos problemas para que el profesor la pegara en la pizarra mientras la desenrollaba para ir planteando la pregunta de la clase.

Reformulación de la Clase

Luego de la implementación, basándose en las observaciones hechas por los profesores y la experiencia del profesor que implementó la clase, esta fue mejorada e implementada nuevamente, cumpliendo su objetivo en la totalidad de las veces. Las estrategias nuevas que aparecieron en distintos cursos fueron incluidas en el Plan de Clases. Además, la pregunta ¿qué número falta? fue cambiada por la pregunta ¿qué números faltan? pues se observó, durante las implementaciones, que un número importante de alumnos pensó que los recuadros que había que completar en el Triángulo de Pascal debían llenarse con un mismo número. Finalmente, uno de los elementos que según el GEC INSUCO, y otros profesores que pudieron observar la clase, se mantuvo débil fue el cierre de la clase pues no se apreció que los estudiantes

verbalizaran o se refirieran de alguna manera a la diferencia entre los conceptos de patrón y regularidad.

Productos de la Primera Experiencia

Otros dos productos generados por el Grupo de Profesores durante su primera experiencia en Estudio de Clases, fueron dos Clases Públicas implementadas en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y el INSUCO respectivamente. Estas clases, a diferencia de otras, fueron implementadas en lugares físicos distintos a la sala de clases usual. En el caso de la clase Pública implementada en la PUCV, la sala de clases fue montada en un auditorio cuya implementación pudo ser observada y analizada por cerca de cien profesores y futuros profesores de la región.

Esta actividad en particular resultó ser tremendamente valiosa para el GEC INSUCO dado que le fue posible obtener retroalimentación de colegas que no participaron de la planificación. Por otro lado, también fue una oportunidad de desarrollo profesional para aquellos profesores que participaron, pues además de presenciar la implementación y el análisis de la clase de parte de un panel de expertos, les fue posible opinar y dar sugerencias para mejorar la clase.

El Plan de Clases

El plan que se muestra a continuación corresponde a una de las versiones previas del producto final:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

INTERVENCIÓN DOCENTE

EVALUACIÓN DE LA MARCHA DE LA CLASE

o. Indicaciones de la clase.

1. Presentación del objetivo de la clase:

"Identificar y describir regularidades numéricas"

2. Puesta en juego de conocimientos previos.

2.1 ¿Qué falta? ¿Cómo lo supo?

a) a, e, __, o, u (por qué existe una regla o patrón)



c) 2, 4, 6, __, 10 (por qué existe una regla o patrón)

d) 1, 1, 2, 3, 5 __, 13 (por qué existe una regla o patrón)

o. Explicitar el contrato didáctico.

1. Escribe el objetivo de la clase

2. Hacer notar que la regularidad se cumple en todos los casos siguiendo un orden.

Posibles respuestas

d) 6 Prof: ¿Por qué crees eso?; Al: Después del 5 viene el 6 Prof: ¿Qué número viene después del 3? ¿Por qué viene un 5?

¿Los estudiantes se interesan por responder?

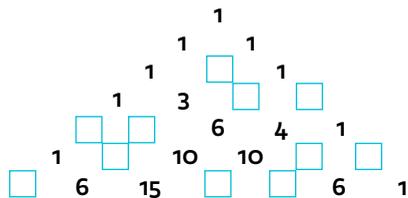
¿Identifican las regularidades presentadas?

¿Se cumple el tiempo planificado?

5 min.

3. Planteamiento del problema.

3.1 ¿Qué números faltan?



3. Presentación del problema de la clase

3. Pega por la parte superior el triángulo de pascal en la pizarra y lo desenrolla lentamente (3° fila, pregunta qué número falta, espera una respuesta y luego muestra el resto del triángulo y plantea la pregunta "¿qué números faltan?".

3.1 ¿Anota sobre el triángulo y plantea la pregunta "¿qué números faltan?".

3.2 Pregunta a los alumnos::

¿Cuál es la tarea de hoy?

- "Para responder la pregunta consideren también el objetivo de la clase".

¿Los estudiantes están atentos a la presentación del problema?

¿Comprenden el problema?

¿Son capaces de identificar la tarea?

¿Se cumple el tiempo planificado?

4 min.

Posibles respuestas

3. Falta un 1. (El profesor no registra la respuesta del alumno y presenta el resto del triángulo al curso)

3.2 Encontrar qué número falta e identificar y describir regularidades numéricas.

4. Solucionando el problema.

4.1 Se entrega a los alumnos hoja de trabajo.

4.2 Los alumnos trabajan en sus cuadernos.

- Buscan estrategias propias.
- Validan sus producciones e intercambian opiniones con compañeros.

4.1 Reparte material a cada alumno y al mismo tiempo da instrucciones sobre la metodología de trabajo.

4.2 Observa las estrategias de los alumnos identificando las regularidades que encuentran (las registra).

Basado en la observación, selecciona a cuatro alumnos que presentarán sus estrategias en la pizarra.

- Identifica regularidades erróneas, y plantea devoluciones para que el alumno se dé cuenta de su error.

¿Identifican regularidades que les ayudan a completar números?

¿Discuten con sus compañeros?

¿Registran y describen las regularidades observadas?

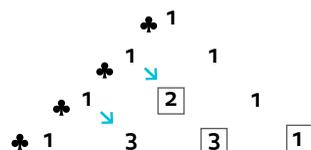
¿Son capaces de encontrar todos los números, siendo el nº 20 el último en hallar?

¿Se cumple el tiempo planificado?

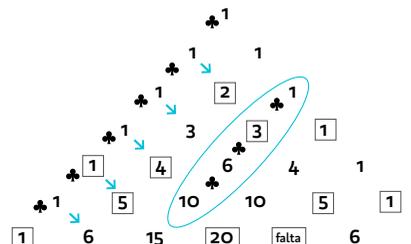
18 min.

Posibles respuestas

- 1) Estrategia 1. parte 1: (patrón: hay solo 1 en los bordes. Lo mismo en la diagonal simétrica).
Estrategia 1. parte 2: (patrón: el valor de cada cuadro de la segunda diagonal, corresponde a la suma de los 1 de la primera diagonal, hasta la fila anterior).

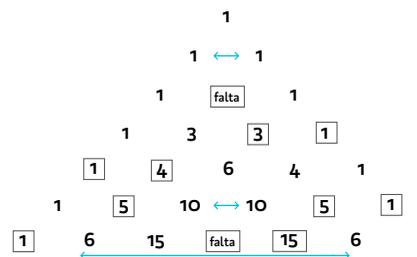
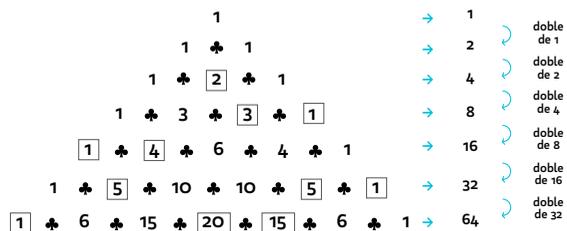


- 2) Estrategia 1. parte 3: (patrón: el valor de cada cuadro en las diagonales, corresponde a la suma de los números de la diagonal anterior, hasta la fila anterior).



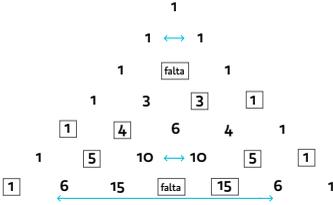
Posibles respuestas

- 3) Estrategia 2. parte 3: Opción 1 (patrón: suma por filas, da el doble de la suma anterior). 4) Estrategia 2. parte 2. (patrón: Simetría entre diagonales)



Anticipación de errores/dificultades con las representaciones:

- Anotan un número que no corresponde (preguntar: ¿por qué anotó ese número? ¿esa regularidad se cumple en otros casos?)
- Por medio de simetría completan repitiendo números de la misma fila, por ejemplo fila 5: "1 10 10 10 10 1" y en la fila 6: "1 6 15 15 15 6 1". (Sugerir que comparen con otras simetrías o que busquen otras simetrías para verificar sus números, ¿Su regularidad se cumple en todos los casos?).

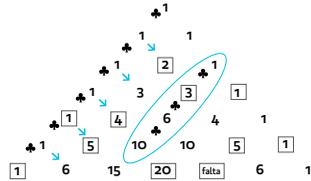
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	INTERVENCIÓN DOCENTE	EVALUACIÓN DE LA MARCHA DE LA CLASE
<p>5. Trabajo en pizarra.</p> <p>5.2 Cuatro alumnos completan en los triángulos los números que faltan y que explican cómo encontraron los números (salen a la pizarra de a uno).</p> <p>Al 1: simetría</p>  <p>Al 2: números consecutivos en la segunda diagonal y en su simétrica</p>	<p>5.1 Pega en la pizarra los triángulos que serán completados por los alumnos.</p> <p>5.2 Pide a los alumnos que anoten las estrategias en la pizarra y sus nombres sobre ellas.</p> <p>5.2 Va haciendo preguntas que dejen en evidencia las regularidades usadas ¿Cómo encontraste ese número? ¿Puedes verificarlo? ¿Puedes destacar tu regularidad con colores?</p>	<p>¿Los alumnos se atreven a salir a la pizarra?</p> <p>¿Explican sus cálculos?</p> <p>Describen las regularidades?</p> <p>¿Se interesan los alumnos en compartir sus ideas?</p>
<p>Pedir a los alumnos que tengan producciones con regularidades simples que presenten primero, se recomienda el orden: Simetría - Naturales - suma diagonales - sumas en L - suma de los términos anteriores.</p>		<p>15 min.</p>

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

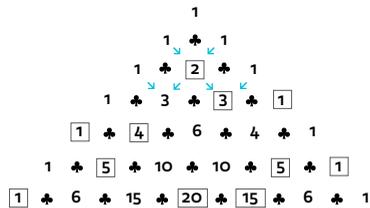
INTERVENCIÓN DOCENTE

EVALUACIÓN DE LA MARCHA DE LA CLASE

Al 3: suma de diagonales



Al 4: suma de términos anteriores.



5.3: análisis y comentarios de estrategias

5.3 Preguntar a cada alumno: ¿Qué regularidades encontró? ¿Encontró todos los números con esas regularidades? ¿Cuántas regularidades usó? ¿Con cuál regularidad puede encontrar más números?

5.3 Pregunta al curso: ¿Qué diferencia hay entre una regularidad y otra? ¿Cuál usaría usted? ¿Por qué? ¿Qué regularidad permite completar todos los números?

5.3 ¿Cómo podemos obtener un término usando los anteriores? Por ejemplo ¿Cómo hago el 2? (se espera que hablen de la suma de los anteriores).

5.3 ¿Esa regularidad se cumple en otros casos? ¿Cuáles? (Se espera que digan que se cumple en todos los casos).

¿Los alumnos reconocen la estrategia de la suma de los números anteriores como la estrategia más general?

¿Hay alumnos que abandonan el desafío?, ¿Qué devolución fue dada?

¿Se cumple el tiempo planificado?

6. Sintetizar las ideas.

6.1 Se agrega una fila al triángulo central.

6.2 ¿Qué números faltan?

6.3 El profesor completa los números faltantes según los comentarios de los alumnos

Muestra una fila más del triángulo central y pregunta ¿Qué números faltan? (pedir que piensen durante 10 segundos la respuesta)

(se espera que los alumnos completen usando la regularidad de la suma y la regularidad de los 1)

¿Los alumnos completan la última fila del triángulo?

¿Usan la suma de los anteriores para completar la fila?

3 min.

Resultados Finales

Una vez finalizado el proceso de Estudio de Clases se les pidió a los integrantes del GEC INSUCO responder las preguntas ¿qué aprendizajes provocó en usted el Estudio de Clases? ¿Qué fortalezas observas en el Estudio de Clases? y ¿qué debilidades observas en esta actividad? También se les solicitó calificar de 1 a 10 una serie de afirmaciones. De las respuestas de los profesores se extrajeron categorías que se resumen en los siguientes cuadros:

¿Qué aprendizajes provocó en usted el Estudio de Clases?

Aprendizajes profesionales	Frecuencia porcentual de las categorías
Aprendizajes disciplinarios, didácticos, pedagógicos y planteamiento de problemas.	50%
Trabajo en equipo.	67%
Planificación y gestión de una clase.	83%
Eliminar prejuicios respecto a las críticas, saber escuchar y comprender el sentido del comentario.	50%

¿Qué fortalezas observas en el Estudio de Clases?

Fortalezas de la actividad	Frecuencia porcentual de las categorías
Estudiantes protagonistas, que crean su propio aprendizaje.	50%
Promueve colaboración, intercambio de experiencias, solidaridad y desarrolla la capacidad crítica y auto crítica.	100%
Profundiza conocimientos.	83%

¿Qué debilidades observa en esta actividad?

Debilidades de la actividad	Frecuencia porcentual de las categorías
Tiempo insuficiente.	33%
Disposición de colegas al trabajo, compromiso del establecimiento y del sistema para generar un impacto mayor.	33%

La evaluación de los profesores respecto de las afirmaciones se resume en el siguiente cuadro, en una escala de 1 a 10. Mientras mayor sea el número más de acuerdo se está con la afirmación.

Evaluación de los profesores respecto del estudio de clases.

Criterios a evaluar	Puntaje promedio
Potencialidad para el desarrollo profesional docente.	8.7
Impacto positivo que el Estudio de Clases ha generado en su práctica.	8.7
Impacto positivo que el Estudio de Clases podría generar, en un plazo de cinco años, la implementación de Estudio de Clases en una Institución Educativa.	9
Impacto positivo que podría generar la implementación de Estudio de Clases en el país.	9.2
Debería ser un elemento protagónico en la formación inicial docente.	9.3
Desarrolla los conocimientos disciplinarios de los profesores.	8.5
Desarrolla habilidades para diseñar e implementar clases efectivas.	9

Los recuadros anteriores evidencian que el Estudio de Clases desarrolla potencias, habilidades y competencias para trabajar en equipo o para reflexionar críticamente sobre la práctica. Además, muestran que los profesores que conforman el GEC INSUCO reconocen haber adquirido aprendizajes disciplinarios asociados a la Matemática, a la Didáctica de la Matemática y a la Pedagogía. Algunos de estos aprendizajes se refieren a cuestiones específicas, por ejemplo, a las construcciones de Planes de Clases y la elaboración de problemas. También es posible apreciar la valoración positiva de los profesores por esta actividad.

Esta experiencia es un ejemplo concreto de que la escuela tiene la capacidad de generar conocimientos valiosos no solo para los profesores de la institución, sino que también para profesores de otras instituciones educativas. Estos conocimientos también pueden ser un aporte para los formadores de profesores y por tanto para la universidad.

Bibliografía

- Isoda, M. Arcavi y Mena (2007). *El Estudio de Clases en Matemáticas*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Isoda, M. y Olfos, R. (2009). *El Enfoque de resolución de problemas en la Enseñanza de la Matemática a partir del Estudio de Clases*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Isoda, M. (2011) "El estudio de clases: enfoques sobre la resolución de problemas en la enseñanza de matemáticas en la experiencia japonesa.". En J. Campos, C. Montecinos, y A. González, (eds.) *Mejoramiento Escolar en Acción* (pp. 81-102) Santiago, Chile: Salesianos

PARTE 2

Innovaciones pedagógicas desarrolladas por universidades chilenas en el área de Formación Práctica Docente



Procesos de evaluación en la Formación Práctica de futuros docentes

Pamela Labra Godoy³⁷

Introducción

El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de la Organización de Estados Iberoamericano (OEI) y tiene una presencia destacada en el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Con este propósito se ha dado impulso al Programa Iberoamericano de Desarrollo Profesional docente, que busca fortalecer el desarrollo de políticas y experiencias sobre diferentes componentes del desarrollo profesional docente tales como el acceso a la profesión, el apoyo a docentes noveles, formación continua, evaluación docente, carrera profesional y articulación entre formación inicial y continua.

En este marco, la OEI Chile está desarrollando una serie de acciones en torno a la formación práctica de las carreras de pedagogía, como son la sistematización de experiencias y procesos de formación práctica, el desarrollo de investigación y publicaciones, la realización de seminarios, y la conformación de una red de profesionales e instituciones para promover el intercambio y desarrollo del conocimiento en torno al tema. En este contexto, la presente investigación *busca identificar elementos comunes y diferenciadores de la evaluación de la formación práctica, así como, caracterizar los fundamentos, criterios y procesos de evaluación en carreras de pedagogía de universidades de Chile.*

Este trabajo realiza una investigación de experiencias concretas de innovación en el ámbito de la formación docente en la práctica. Se busca lograr una comprensión de los procesos de evaluación del componente

37 Jefa de Unidad de mejoramiento Docente. Dirección de Docencia. Universidad de la Serena. Correo electrónico: llabra@userena.cl

práctico durante la formación inicial docente, así como comparar las actuales formas de evaluación de la práctica final/profesional de carreras de pedagogía, valorando los procesos caracterizados.

Para lograr lo señalado se construye un referente teórico relativo a elementos tales como los procesos de práctica en la formación inicial docente, el conocimiento profesional docente, la interacción social y la reflexión en relación al trabajo de la triada formativa, la supervisión y evaluación en los procesos de Práctica en la formación inicial docente y, finalmente, los estándares y la evaluación. El estudio se define como exploratorio-descriptivo, con un diseño de investigación flexible de enfoque progresivo (Pérez Gómez, 2004)³⁸.

2. Referente teórico

2.1 Los Procesos de práctica durante la Formación Inicial Docente

Desde un enfoque socio constructivista, el aprender a enseñar, así como el aprender en su sentido más amplio, implica concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas (Niemi, 2002³⁹, Sanger y Osguthorpe, 2011⁴⁰). Aprender a enseñar puede ser definido como “un proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor, en estrecha relación con los diversos contextos en los que éste tiene lugar.” (Montero, 2001: 153)⁴¹.

38 Pérez Gómez, Ángel, “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”, Morata, Madrid, 1ª edición 2004.

39 Niemi, Hannele. “Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 18. 2002. Págs. 763-780.

40 Sanger, Matthew, Osguthorpe, Richard. “Teacher Education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 569-578.

41 Montero, Lourdes, “La construcción del conocimiento profesional docente”, HomoSapiens, Rosario, Santa Fe, 2001.

De acuerdo a planteamientos de Bourdieu (1987)⁴², los marcos de interpretación de la realidad, las matrices de percepción o *habitus*, permiten filtrar las estructuras (objetivas) que se encuentran en el campo cultural. Estos mecanismos a través de los cuales los sujetos internalizan las estructuras sociales, permiten aprender de la experiencia de las acciones anteriores y desarrollar un conocimiento práctico sobre cómo hacer las cosas que toma en cuenta las estructuras sociales, por lo tanto en base al *habitus* de los sujetos se producen las prácticas. El principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el *habitus*, es decir, los saberes y el modelo de la práctica que han sido construidos por el profesor en formación, son el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como fruto de un proceso de asimilación de saberes que provienen de ámbitos como el escolar y la cultura, entre otros (Aldaba, 2005⁴³).

La lógica que ha guiado los procesos de formación inicial docente se ha basado en una visión técnica y prescriptiva de la naturaleza del conocimiento. La constante búsqueda de las partes independientes que conforman un todo se refleja claramente en los currículos de los programas de formación de profesores. Marcelo (1999)⁴⁴ apunta a cómo llama la atención a los investigadores el conocer cuál es la real contribución de los programas de formación en la adquisición de conocimientos de los profesores. Los estudiantes que inician un programa de formación traen consigo concepciones y creencias con respecto a qué es ser profesor, su rol, etc., las cuales ya fueron interiorizadas al momento de ingresar a la universidad, y que no serán modificadas durante el proceso de formación (Lortie, 1975)⁴⁵, (Balli, 2011)⁴⁶. En términos generales, se puede observar un proceso de

42 Bourdieu, Pierre, 1987, op cit.

43 Aldaba; J Alicia, “El *habitus*, generador del saber en la práctica docente”. En Revista Investigativa Educativa Duranguense, N° 4, 2005 (Dialnet).

44 Marcelo, Carlos, “Formación del profesorado para el cambio educativo”, EUB, Barcelona, 1999.

45 Lortie, Dean, “Schoolteacher: A sociological study”, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

46 Balli, Sandra. “Pre-service Teachers’ episodic memories of classroom mana-

formación inicial docente caracterizado por la fragmentación de los contenidos del currículo, un escaso trabajo práctico y por una deficiente vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos del contexto.

Zeichner (1990)⁴⁷, Le Cornu y Ewing (2008)⁴⁸ analizan la existencia de varios enfoques relativos a la práctica (durante el proceso de formación inicial) que están teñidos por la racionalidad técnica:

- El primer enfoque considera que estas experiencias ayudan a los estudiantes de pedagogía a replicar prácticas sugeridas por la investigación, incluso rechazando las teorías y la experticia de su propia práctica y de la práctica de otros profesionales.
- Otra forma de abordar la práctica es limitándola a cuestiones técnicas, por ejemplo, a la adecuación de la sala de clases, descuidando aspectos éticos y valóricos del currículo.
- Una tercera forma de abordar este eje de formación desde una perspectiva tradicional, es centrar la atención en la reflexión que realizan los estudiantes sobre su propia enseñanza, ignorando el contexto social e institucional en el que la enseñanza se lleva a cabo.
- Una cuarta forma de abordar la práctica es incentivando a los futuros profesores a reflexionar individualmente y no como un profesional miembro de una comunidad.

El concebir las prácticas durante el proceso de formación inicial desde esta mirada, nos explica Zeichner (1990)⁴⁹, implica:

gement.” En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27. 2011. Págs. 245-251.

47 Zeichner, Kenneth, “Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990’s”, En *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. Vol. 16(2). 1990. Págs. 105-132.

48 Le Cornu, Rosie y Ewing, Robyn. “Reconceptualising profesional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future”. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24. 2008. Págs. 1799-1812.

49 Zeichner, Kenneth, 1990, op cit.

- Que son vistas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con sólo ubicar a los estudiantes en buenos centros de práctica y con buenos profesores, algo bueno debiera ocurrir. Investigaciones demuestran que cuando el diseño de la práctica es poco elaborado y se plantea como un mero proceso de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela, las prácticas tienen un efecto de reproducción (Rorrison, 2010)⁵⁰.
- Que no existe un plan explícito para las prácticas y que existe una frecuente desconexión entre lo que se estudia en la formación teórica en el aula y lo que los profesores en proceso de formación inicial encuentran en las prácticas.
- Que los supervisores no poseen necesariamente una adecuada preparación respecto a su función.
- Que no existen incentivos ni preparación para los profesores colaboradores de los centros de práctica al llevar a cabo su labor.

Es decir que, si bien hay acuerdo respecto a la importancia de los procesos de prácticas en la formación inicial, existe diversidad de enfoques para su inclusión en los programas. Si el diseño de la formación práctica no considera antecedentes epistemológicos, las prácticas pueden convertirse más en una dificultad que en una instancia que facilite el proceso formativo, ya que se podría tender a un proceso de reproducción que estimula la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

El informe Pisa 2012⁵¹ indica que Chile es uno de los dos países miembros de la OCDE que no posee, como requerimiento dentro del currículo de formación para los futuros profesores, lo que se denomina practicum. Zabalza (2011)⁵² detecta claramente cuáles son

50 Rorrison, Doreen. “Assessment of the practicum in teacher education: advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers”. En *Educational Studies*. Vol. 36, Issue 5, 2010. Págs. 505-519.

51 OCDE. What Makes Students successful? Resources, policies and practices. Volume IV, 2013.

52 Zabalza, Miguel. “El practicu en la formación universitaria: estado de la

las características que diferencian el practicum de lo que en nuestro país se denomina “práctica”, en el contexto de la formación inicial docente. Este autor señala que el practicum promueve una mirada curricular integrada de los estudios y que tiene como objetivo lograr desarrollar las características formuladas en los perfiles de egreso de las carreras pedagógicas. Para ello, esta actividad enriquece la formación complementando los aprendizajes (teóricos y prácticos) con la experiencia en escuelas. Es decir, el Informe Pisa 2012 indica que se vuelve necesaria la integración de saberes en pos de un desempeño y la incorporación del acompañamiento en este proceso de aprendizaje práctico.

2.2 Conocimiento Profesional Docente

Como señala Marcelo (2006:8)⁵³ “la preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar”. Una revisión a la literatura permite encontrar diferentes taxonomías para clasificar el conocimiento profesional. Eraut (1994:103)⁵⁴ define el conocimiento profesional como la combinación de conocimiento técnico y práctico, donde el conocimiento técnico es comprendido como la información codificada, obtenida mayoritariamente a través de clases de tipo teórico (el know what), mientras que el conocimiento práctico (o interpretativo) es adquirido solamente a través de la experiencia (el know how). Dicho autor plantea la existencia de tres tipos de conocimiento profesional:

cuestión”. Revista de Educación, 354. Enero –Abril 2011. Pp21-43.

53 Marcelo, Carlos. “La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes”. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita (Venezuela, 4-6 de octubre, 2006. <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>.

54 Eraut, M., “Developing Professional Knowledge and Competence”, Falmer Press, London.1994.

- El conocimiento proposicional o académico, que estaría constituido por conceptos y principios generalmente adquiridos de los libros o de la instrucción educativa.
- El conocimiento personal, construido a través de la experiencia y definido por el autor como una colección de información.
- El conocimiento de proceso, relacionado al meta procesamiento de cómo llevar a cabo una tarea.

Autores como Tardif (2004)⁵⁵, Montero (2001)⁵⁶ y Shulman (2004)⁵⁷ plantean una diferencia entre dos conceptos claves. En primer lugar, el conocimiento universitario (formal o proposicional), basado en una lógica disciplinaria en la que los conocimientos se transmiten y no se construyen en un contexto definido ni en interacción social. Dichos conocimientos constituirían una falsa representación de los saberes profesionales con respecto a su práctica. El segundo concepto es el de conocimiento profesional (conocimiento pedagógico, práctico, saber docente, saber experiencial, saber profesional, saber pedagógico o referencias de competencia) al que se le atribuirán los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes de los docentes (saber, saber hacer y saber ser). Dichos conocimientos “no se construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización; están enclavados, embutidos, encerrados en una situación de trabajo a la que deben atender” (Tardif 2004: 196)⁵⁸. Estos conocimientos proceden de diversas fuentes, como por ejemplo, la formación inicial y continua de los docentes, currículo y socialización escolar, conocimiento de las disciplinas a enseñar, experiencia en la profesión, cultura personal y profesional, aprendizaje con los compañeros, etc. Como señalan Gholami y Husu (2010)⁵⁹, los profesores generalmente adquieren la

55 Tardif, Maurice, 2004, op cit.

56 Montero, Lourdes, 2001, op cit.

57 Shulman, Lee, “The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach”, Jossey-Bass, San Francisco, 2004.

58 Tardif, Maurice, 2004, op cit

59 Gholami, Khalil y Husu, Jukka, “How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers’ practical knowledge”, En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 1520-1529.

mayoría de su conocimiento durante la interacción con una variedad de sistemas. Posteriormente este conocimiento es convertido en conocimiento práctico en pos de satisfacer las demandas contextuales del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a estos autores, este conocimiento práctico tendría como principal función la de guiar las acciones de los profesores cuando éstos enfrentan una situación crítica o un problema.

Tardif (2004: 146)⁶⁰ sugiere dos conceptos valiosos. Primero, el concepto de saber o repertorio de conocimientos, los “pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad”. Dicho autor propone un modelo tipológico para la identificación de estos saberes, que relaciona los lugares en los que se lleva cabo la labor docente, organizaciones, instrumentos de trabajo, y finalmente las fuentes de adquisición de éste. En el cuadro a continuación se resume la propuesta del autor.

CUADRO 01: Saber Profesional (Tardif, 2004) (Elaboración propia).

Tardif (2003) (Saber Profesional)	Saberes personales de los docentes
	Saberes procedentes de la formación escolar anterior
	Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia
	Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo
	Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela

Como contraparte del concepto de saber, Tardif⁶¹ plantea el de conocimiento declarativo, aquel que conforma las disciplinas y que es entregado a los estudiantes durante clases para que posteriormente sea “aplicado” en la práctica.

Shulman (1987:5)⁶² propone el constructo de conocimiento base

60 Tardif, Maurice, 2004, op cit.

61 Ibid.

62 Shulman, Lee. “Knowledge and teaching: Foundations of the new re-

(repertorio de conocimiento), entendido éste como “un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva-, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo”. Este conocimiento estaría organizado en al menos siete categorías que van desde la estrecha relación con el contenido o la disciplina, el conocimiento pedagógico general (entendido como los principios y estrategias de manejo y organización de la clase), pasando por el conocimiento de los estudiantes y de sus características, hasta el conocimiento de los contextos educativos, que abarca aspectos relacionados al funcionamiento de equipos de trabajo, cursos, comunidad educativa local y general. Así, también se incluye el conocimiento del currículo, es decir, el manejo de materiales y programas, el conocimiento de los objetivos o las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos, y finalmente el conocimiento didáctico del contenido o forma de comprensión profesional (nexo entre disciplina y pedagogía).

Estos tipos de conocimiento provendrían de al menos cuatro fuentes principales. Estas fuentes serían:

1. Formación académica en la disciplina a enseñar.
2. Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado.
3. La investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, etc.
4. La sabiduría que otorga la práctica misma.

En el contexto nacional, y haciendo uso de las ideas aportadas por el Informe Comisión Formación Inicial Docente (2005)⁶³, es acuñado el

form”. Harvard Educational Review. Vol. 57 (1). 1987. Págs. 1-22.

63 Mineduc, “Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente”, Mineduc, Santiago, 2005.

concepto de “saber pedagógico”, definido como la entidad epistemológica propia de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Este saber está fundado por otros tales como el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, saber sobre el contexto histórico y general de los estudiantes (escuela y currículo), saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en el aula y, finalmente, el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica. Este conocimiento está siempre situado y es dinámico, sin embargo, “no existe una conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo” (Informe 2005: 57)⁶⁴, lo cual lleva a las universidades formadoras de profesores a seguir trabajando en espacios fragmentados.

Los planteamientos ya analizados concuerdan en señalar que el constructo conocimiento profesional está conformado por al menos dos tipos de conocimiento, que se relacionan con la fuente de origen. El conocimiento denominado proposicional, que es fruto del trabajo al interior de las asignaturas (definido como de tipo teórico), y el conocimiento práctico, entendido como los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes (saber, saber hacer y saber ser), que confluyen para generar lo que se denomina conocimiento profesional (Baartman y Bruijn, 2011)⁶⁵. Su conformación implicaría una relación dialógica entre conocimiento proposicional y práctico.

Como se puede apreciar, existe una amplia variedad de clasificaciones de los tipos de conocimiento profesional docente, sin embargo, autores como Gilroy (1997)⁶⁶ señalan que el conocimiento de los profesores está pobremente delimitado, tanto en las universidades como en las escuelas, y que parece complejo que los estudiantes puedan identificar el conocimiento distintivo de la profesión. El peligro, indica el autor, es reducir el conocimiento profesional a conductas que son observables y que pueden ser enseñadas y/o evaluadas de manera

64 Ibid.

65 Baartman, L.K.J. y, de Bruijn, e. “Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence”. En *Educational Research Review*. 2011. Doi:10.1016/j.edurev.2011.03.001.

66 Gilroy, Peter. El conocimiento profesional y el profesor principiante. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Andalucía: Diada editorial.

explícita en cursos, lo que no aportaría realmente al desarrollo de conductas profesionales que promuevan la flexibilidad, el cambio y la reflexión en la práctica.

2.3 Interacción social y reflexión pedagógica

El proceso de formación inicial docente puede ser comprendido como un fenómeno que se encuentra situado en un contexto sociocultural en el que se intenta comprender una realidad multidimensional, global y compleja formada por elementos que son inseparables, vale decir, “hay un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes” (Morín 1999:14)⁶⁷. El hecho de reconocer a los profesores en formación como seres sociales que se sitúan en lo que Bourdieu (1987)⁶⁸ ha denominado campo social (escuela-universidad), permite comprender que éste provee de estructuras que servirán para elaborar su habitus, o estructura mental o cognitiva internalizada, y que expresarán en su práctica cotidiana.

El concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión de la realidad a través de la actividad, basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas, sugiere que los futuros profesores aprenderían en un contexto que les permitiría saber cómo y qué, a través de la participación en prácticas auténticas, coherentes y significativas (Mineduc, 2011)⁶⁹. Si se valora la actividad práctica en interacción social como el motor del desarrollo de actividades cognitivas superiores, entonces el proceso de aprendizaje del profesor durante la formación inicial docente debiese estar cuidadosamente acompañado y guiado por descripciones claras de lo que se espera que aprenda (Ralph, 2005)⁷⁰ (Parkinson, 2009)⁷¹.

67 Morín, Edgard, 1999, op cit.

68 Boudieu, Pierre, 1987, op cit.

69 Mineduc. “Las Competencias en Educación Mesas Técnicas 2010 Informe Final”. Santiago, 2011.

70 Ralph, Edwin. Factors Affecting Teacher-Candidates’ Practicum Evaluations”. En *Journal of Teaching and Learning*. Vol. 3, Issue 2, 2005. Págs. 29-46.

71 Parkinson, Paul. “Field – based preservice research: Facilitating reflective professional practice”. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 25, 2009.

Analizar los procesos de construcción de conocimiento desde una mirada sociohistórica, sugiere concebir al significado como un producto social que es modificado permanentemente mediante la interacción de los sujetos dentro de una cultura a través de un proceso de interpretación (Blumer, 1982)⁷². Parece interesante sugerir que la interacción que se produce durante los procesos de práctica profesional entre el profesor supervisor, colaborador, practicante (estos tres conforman la llamada triada formativa), estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, construye la cultura del proceso (Portelance y Gervais, 2009⁷³, Siry, 2011⁷⁴, Allen, 2011⁷⁵). Esta interacción se lleva a cabo a través del lenguaje, el que posee una importancia radical en este proceso ya que permite significar las cosas u objetos.

Es sabido que la escuela ejerce una poderosa influencia socializadora promoviendo concepciones pedagógicas que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que éstas se hallan arraigadas en la ideología pedagógica dominante y son estimuladas, incluso exigidas, por el funcionamiento de las instituciones. El desarrollo de la capacidad reflexiva es contemplado como un elemento que acompañe las experiencias de práctica, que provea a los docentes en formación de herramientas que les permitan deconstruir (Cornejo et al, 2002)⁷⁶ tanto

Págs. 798-804.

- 72** Blumer, Herbert, "El Interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método", Hora, Barcelona, 1982.
- 73** Portelance, Liliane, Gervais Colette. "Analysis of the dynamics of the sharing of knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: the partners' respective roles". En *US-China Education Review*. Vol. 6, Issue 6, 2009. Págs. 71-80.
- 74** Siry, Christina. "Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course". En *Teaching Education*. Vol. 22, Issue 1, 2011. Págs 91-101.
- 75** Allen, Jeanne Maree. "Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum". En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27. 2011. Págs. 742-750.
- 76** Cornejo, José, "A, Pailla, A. Molina, P. Fuentealba, R. y Galaz, A. "Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados". En *Boletín de Investigación Educativa*, Volumen 17, año 2002. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 362 a 385.

sus marcos de interpretación como las concepciones al interior de los contextos escolares, acompañado por los otros dos miembros de la triada, en pos de repensar las experiencias vividas para aportar así a la construcción de conocimiento profesional a través del análisis de las situaciones problemáticas y de su transformación.

Schön (1983)⁷⁷ afirma que la reflexión permite profesionalizar la docencia, ya que contribuye a la generación de conocimiento base (en y sobre la acción), no simplemente a su aplicación prescriptiva para la solución de problemas de una realidad compleja, incierta e inestable. Según Hargreaves (2003)⁷⁸, la capacidad reflexiva que se necesita en los profesores para la Sociedad del Conocimiento-Aprendizaje debiera entenderse como la capacidad de aprender a pensar de manera sistemática sobre la complejidad del fenómeno educativo. Como sugiere Dewey (1933)⁷⁹, los estados de incertidumbre generados por problemas que surgen durante el proceso de práctica llevan al futuro profesor a analizar su experiencia práctica. Por su parte, Van Mannen (1991)⁸⁰ plantea tres tipos de reflexión relacionados a los momentos en los que la ésta se realiza:

- Reflexión anticipativa, relacionada a las tareas de planificación
- Reflexión activa o interactiva, propia de las tareas de conducción
- Y la reflexión sobre los recuerdos, que se vincula a las tareas de evaluación.

Además, este autor sugiere tres niveles de reflexión que pueden ser asociados a la Teoría de los Intereses Cognitivos (Habermas, 1982)⁸¹. El primer nivel, denominado Racionalidad Técnica (Nivel Empírico Analítico), sugiere que la reflexión se basa en la aplicación de conocimientos técnicos y habilidades, así como también el uso

77 Schön, Donald, 1983, op cit.

78 Hargreaves, Andy, 2003, op cit

79 Dewey, John, 1933, op cit.

80 Van Mannen, Max, "The tact of teaching the meaning of pedagogical thoughtfulness" State University of New York, Albany, 1991.

81 Habermas, Jürgen, "Conocimiento e interés", Taurus, Madrid, España, 1982.

adecuado de estrategias didácticas. En el segundo nivel, llamado de acción práctica (Nivel Hermenéutico Fenomenológico), la reflexión presta atención a la comprensión de la interacción entre los individuos. Se requiere que el profesor haga explícitas las suposiciones sobre las que se desempeña profesionalmente. En el último nivel, denominado de reflexión crítica (Nivel Crítico Teórico), la atención se centra en el cuestionamiento de los criterios normativos, éticos y morales, relacionados de manera directa e indirecta con la sala de clases.

Pensar el proceso de formación inicial como base del desarrollo de habilidades que le permitirán al profesor ser autónomo en lo relativo a la construcción de conocimiento, nos proyecta y permite aportar a la visión del profesor como un profesional de la educación capaz de generar el conocimiento que ayudará a lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, y así mejorar la calidad del proceso formativo. Todo aquello, también, con el fin último de que podamos elaborar lo que se ha denominado un cuerpo de conocimientos (knowledge base) claramente definido.

A continuación se analizarán tres propuestas relacionadas con el desarrollo de la reflexión: primero, se revisará comparativamente el Ciclo del aprendizaje de Dietz (1998)⁸² y las Dimensiones del Desarrollo del Profesor de Leithwood (1990)⁸³, el Ciclo Reflexivo de Smyth (1989)⁸⁴ y, finalmente, se examinará lo señalado por Cornejo (2003). Cada una de estas propuestas aporta a la formulación de fundamentos más sólidos para comprender la construcción de conocimiento durante el proceso de práctica profesional en la formación inicial docente, y a generar una visión más comprensiva de éste.

Desde el marco propuesto por Dietz (1998)⁸⁵, se analiza ahora el proceso de aprendizaje de los profesores. Los niveles de dicho proceso

82 Dietz, Mary, "Journals as Frameworks for Change", Skylight, Arlington Heights, 1998.

83 Leithwood, Kenneth, "The principal's role in teacher development", En B. Joyce, Changing School Culture Through Staff Development, Virginia, ASCD, 1990. Págs, 71-90.

84 Smyth, John, 1989, op cit.

85 Dietz; Mary, 1998, op cit.

pueden ser relacionados directamente con lo que Leithwood (1990)⁸⁶ ha sugerido y que ha sido denominado Dimensiones Interrelacionadas del Desarrollo del Profesor. Lo anterior contribuye a la construcción de una base para examinar niveles, desarrollo de competencias y desarrollo psicológico de los futuros docentes en el proceso de Práctica Profesional.

CUADRO 02: Comparación Propuestas Dietz (1998) y Leithwood (1990) (elaboración personal)

Ciclo del Aprendizaje Profesional (Dietz 1998)	Dimensiones interrelacionadas del desarrollo del profesor (Leithwood 1990)	
	Desarrollo de la Competencia Profesional	Desarrollo Sicológico
Primer nivel: Exploración	Desarrollo de destrezas de sobrevivencia.	Autoprotector, premoral, dependencia unilateral. Conformista, moral, negativo, independiente.
Segundo nivel: Organización	Llegar a ser competente en las destrezas de enseñanza	Consciente, moral, dependencia condicional.
Tercer nivel: Conexión	Desarrollo de la propia flexibilidad instruccional. Adquisición de la experticia (saber hacer) profesional.	Autónomo, interdependiente, guiado por principios, integrado.
Cuarto nivel: Reflexión	Contribución al crecimiento de la experiencia instruccional de los colegas. Participación en decisiones educativas de amplio espectro en todos los niveles.	

La propuesta de esta autora muestra la manera en que los profesores expanden y profundizan la comprensión de su quehacer. Durante la exploración se conoce el territorio, se observa el contexto, se pregunta y se aprende de otros. Es decir, se busca desarrollar destrezas tales como la gestión de clases, y a probar diferentes modelos de enseñanza que les permitan sentirse más seguros.

En la etapa de organización los profesores someten a un análisis las actividades que están llevando a cabo, para sistematizar la información que han recabado durante su aplicación. Durante la etapa de conexión se es capaz de transferir ideas nuevas de una a otra experiencia de enseñanza aprendizaje y la gestión de clase se trabaja sin contratiempos. La última etapa, denominada de reflexión, implica la toma de decisiones de manera informada y basada en la reflexión en la práctica.

Ciclo Reflexivo de Smyth

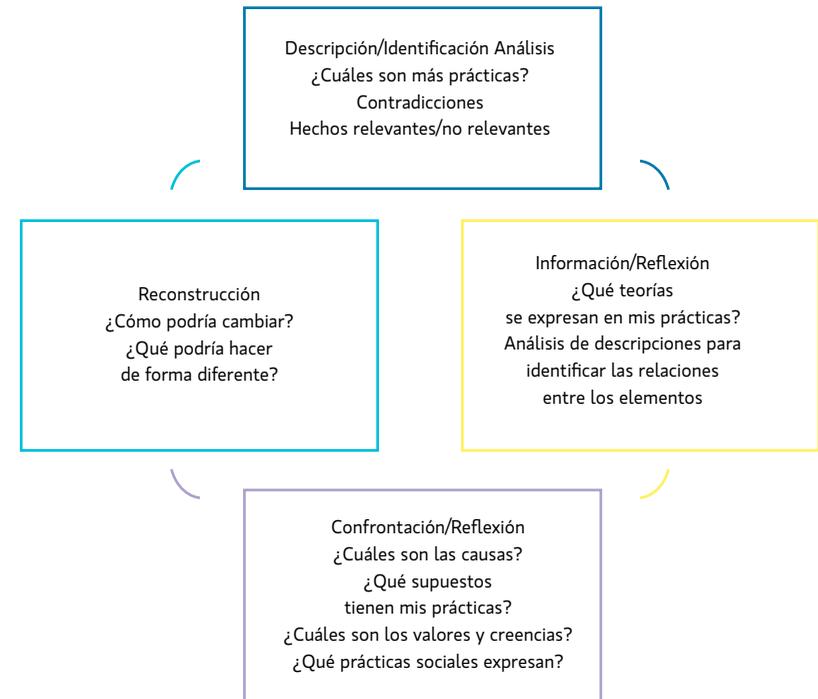
El Ciclo reflexivo de Smyth (1989)⁸⁷, por su parte, desarrolla de manera clara cuatro niveles de razonamiento (o reflexión) que pueden ser relacionados a lo que desarrolla Van Mannen (1991)⁸⁸, y que ocurren o debiesen ocurrir durante la experiencia o práctica.

- La descripción apunta a que los profesores identifiquen y reflexionen acerca de sus acciones, describan los conocimientos, creencias y principios que orientan su práctica.
- Por su parte la información (o análisis de ésta) consiste en develar los principios pedagógicos o teorías subjetivas relativas a la enseñanza.
- La confrontación busca comparar y explicar las ideas y prácticas en el contexto escolar real.
- Finalmente, la reconstrucción busca generar una mirada o interpretación innovadora del proceso de enseñanza aprendizaje.

⁸⁷ Smyth, John, 1989, op cit.

⁸⁸ Van Mannen, Max, 1991, op cit.

CUADRO 03: Ciclo Reflexivo Smyth 1989 (Adaptado).



Este ciclo sugiere una mirada al proceso de aprendizaje de la enseñanza como permanente.

Cabe mencionar en este punto que autores como Cornejo (2003) señalan una relación estrecha entre pensamiento reflexivo, o reflexión pedagógica, y profesionalización docente. Es decir, el desarrollo de la reflexión docente surge como un elemento de interés en la formación inicial, valorando la complejidad del proceso de enseñanza y permitiendo que, al desarrollar esta capacidad, los futuros maestros generen/construyan conocimiento. En el siguiente cuadro comparativo se aprecia lo ya mencionado por Cornejo (2003), además de lo que es desarrollado por Jay y Johnson (2002) y Habermas (1982) con respecto a racionalidades y tipologías sobre/de la reflexión, así como intereses constitutivos del conocimiento.

CUADRO 05 Y 06: Tablas comparativas

CORNEJO (2003) RACIONALIDADES SOBRE LA REFLEXIÓN	JAY Y JOHNSON (2002) TIPOLOGÍAS DE REFLEXIÓN *****	HABERMAS (1982) INTERESES CONSTITUTIVOS DEL CONOCIMIENTO
Análisis de sus propias prácticas	Descriptiva	Racionalidad técnica
Práctico reflexivo	Comparativa	Racionalidad práctica
Indagación crítica	Crítica	Racionalidad emancipatoria

JAY Y JOHNSON (2002) TIPOLOGÍAS DE REFLEXIÓN

Tipo	Forma de trabajo	Herramientas	Foco
Descriptiva	Se trabaja de manera individual (con la triada), en base a impresiones y análisis de la actividad. Pre y post actividad de práctica	Se utiliza bitácora, se produce por lo menos un ensayo.	Se focaliza en tareas, ambiente de aprendizaje y discurso
Comparativa	Se trabaja de manera grupal/comunidades de aprendizaje en las que se evalúa críticamente las prácticas de los miembros con la ayuda de un facilitador. Se trabaja de manera con un andamiaje del facilitador que va desde aspectos básicos a críticos de la clase.	Se trabaja con elementos gatilladores de análisis, ejemplo: videos	Busca un cambio en el foco de las preocupaciones de las rutinas a aspectos de mayor complejidad.

JAY Y JOHNSON (2002) TIPOLOGÍAS DE REFLEXIÓN

Tipo	Forma de trabajo	Herramientas	Foco
Crítica	Se trabaja de manera grupal, se orienta el trabajo hacia la investigación, y se promueve el desarrollo de la toma de decisiones. *Estructuración de un currículo reflexivo.	Se investiga la práctica	Se reflexiona en torno a orígenes objetivos y consecuencias de las acciones en contexto.

Los referentes teóricos analizados permiten aportar a las conclusiones de la presente investigación pues brindan un marco referencial para contrastar lo develado por el trabajo empírico en los casos estudiados con los planteamientos teóricos, y ser así capaces de describir los puntos de encuentro y desencuentro. En particular, aquellos referidos a la concepción de los procesos de práctica en la formación inicial docente, el tipo de conocimiento construido en esta etapa y la importancia de la interacción entre los miembros de la triada formativa para promover la reflexión, así como también los requerimientos de las instituciones de educación superior relativas al grado de complejidad cognitiva demandado de la estos ejercicios reflexivos.

2.4 Supervisión y evaluación en la formación práctica

Es necesario afrontar la formación práctica durante la formación inicial docente como una instancia en constante relación dialógica con la formación teórica. El trabajo que se realiza desde la supervisión/acompañamiento, guía procesos cognitivos y socio afectivos hacia la construcción de conocimiento a través de la reflexión constante para lograr el actuar como profesores y analizar situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en las cuales interactúan componentes

de tipo conceptual (Solís et al, 2011)⁸⁹. Para verificar a través de diversos procedimientos evaluativos los cambios que experimenta el futuro profesor a lo largo de su proceso de formación, se requiere que la supervisión en los procesos de evaluación establezca niveles de desempeño del sistema de evaluación en base a estándares y a niveles de desarrollo del profesor.

2.4.1 Supervisión

La práctica es concebida teóricamente como una actividad que tiene por objeto “facilitar el proceso a través del cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar” (Avalos 2002:109)⁹⁰. Lizana (2009:70)⁹¹ señala, por ejemplo, que “los contextos formativos evidenciaban contradicciones, tanto en las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e (inter)disciplinar, como en los procesos de constitución y transformación cultural de los actores educativos. Si bien el programa FFID ayudó a la renovación curricular de las instituciones participantes (Cox, 2003)⁹², el informe OCDE (2004)⁹³ sugiere que la supervisión

89 Solís, M. Cristina, Núñez, Claudio, Contreras, Inés, Rittershaussen, Sylvia, Montecinos, Carmen, & Walker, Horacio. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 127-147. Recuperado en 10 de marzo de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052011000100007.

90 Avalos, Beatrice, Profesores para Chile, Historia de un Proyecto, Ministerio de Educación. Chile, 2002.

91 Lizana, Verónica, “Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2009. Vol.7, Número 3 Recuperado el 01 de enero de 2009 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/arts.pdf>.

92 Cox, Cristian (Ed.). “Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile”. Editorial Universitaria, Santiago, 2003.

93 Oede Chile. “Revisión de las políticas Nacionales de Educación”, Organización para la Cooperación y el Desarrollo, París, 2004.

no parece ser siempre la adecuada en las prácticas progresivas y la práctica profesional que los profesores en formación realizan.

En este punto cabe mencionar lo señalado por Turnbull (1998)⁹⁴ respecto de la supervisión. La autora sostiene que el modelo clásico de supervisión de la práctica debiese contar con cinco actividades básicas: una reunión de pre observación relativa a los objetivos seleccionados por el futuro docente, la observación del profesor trabajando con los estudiantes, la reflexión de la clase observada por el supervisor, una reunión de post observación y finalmente el análisis. Estas acciones debiesen incluir a la triada formativa actuando en conjunto en pos de generar un diálogo que permita aprender del quehacer práctico. Turnbull observa que si bien el proceso se denomina supervisión, su aplicación es relacionada comúnmente con evaluación y específicamente con calificación. En un mismo sentido, Tillema y Smith (2009)⁹⁵ asumen que existe un conflicto relativo sobre qué, cómo y para qué evaluarla.

La práctica se constituye en espacio privilegiado para que, a través de la guía y orientación de profesores expertos, se vayan desarrollando las competencias pedagógicas de los profesores en formación (Andreucci, 2013)⁹⁶. Como se ha señalado anteriormente, durante la actividad de práctica el profesor en formación interactúa con otros dos profesores, quienes a partir de una comprensión socioconstructivista del proceso de aprendizaje, cumplirían con acompañar el proceso de construcción de conocimiento en un contexto real.

Cabe señalar que existe relativo consenso en la literatura sobre la importancia y los beneficios que brinda la instancia formativa de la supervisión de prácticas. Sin embargo, hay controversia sobre ciertos aspectos en su concepción, diseño e implementación (Andreucci,

94 Turnbull, Margaret, Assessment in the early childhood practicum: A triadic process Centre for Practicum, Auckland College of Education (1998).

95 Tillema, H., & Smith, K. (2009). Assessment orientation to formative assessment of learning to teach teachers and teaching. *Theory and Practice Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(3 (July)), 389-402.

96 Andreucci, Paola. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 7-26, 2013

2013)⁹⁷. Para autores como Bray y Nettleton (2006)⁹⁸, el concepto “supervisión” carga con una connotación negativa ya que se le asocia con una noción jerárquica de evaluación, es decir, a la construcción de un juicio sobre el desempeño de los docentes en formación.

2.4.2 Evaluación y Estándares

Evaluar significa dar valor a algo, es decir, obtener datos, valorarlos y tomar decisiones. Concebir la educación como fenómeno social que se manifiesta en contextos de incertidumbre, complejidad y contradicción (Morin 1999)⁹⁹, requiere de una formación de profesores capaces de asumir que la pedagogía depende de los contextos concretos y particulares en que se da, y que ciertas competencias y conocimientos son apropiados para unos contextos y no para otros. Basados en esta concepción, sería incoherente evaluar la calidad docente por listados universales y rígidos de desempeños aceptables, asumiendo que son válidos para cualquier realidad escolar. Esto denotaría epistemológicamente, según Gaete (2003)¹⁰⁰, un objetivismo ingenuo. Sin embargo, debe evitarse el planteamiento de un subjetivismo radical, en el que se señale que sólo vale el conocimiento que cada docente adquiere en su propia práctica en el aula, mediante sus propias reflexiones, ignorando aportes del conocimiento construido por diversas disciplinas o desestimando el que se puede aprender de otros, sean pares, tutores, alumnos o investigadores.

En el contexto nacional existen lineamientos generales sobre lo que los profesores deben conocer y saber hacer. Tales han sido entregados a las universidades formadoras de profesores por el Ministerio de Educación a través de los Estándares Orientadores (Mineduc:

⁹⁷ Op cit, Andreucci, 2013.

⁹⁸ Bray, L., & Nettleton, P. (2006). Assesor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today*, 27, 84,8-855.

⁹⁹ Op cit, Morin, Edgard (1999)

¹⁰⁰ Op cit, Gaete, Marcela (2003)

2012)¹⁰¹ y el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc: 2003)¹⁰². Estos Estándares de Desempeño tienen como fin último la evaluación de la calidad de la formación inicial de los docentes, y reconocen cinco áreas principales de conocimientos:

1. Los contenidos del campo disciplinario (o área de especialización), que enfatizan la comprensión de los conceptos centrales de este campo y su forma de construcción, así como el conocimiento sobre procedimientos respecto a materias cuyo aprendizaje se expresa en acciones y productos.
2. Los estudiantes: conocimientos relativos al desarrollo de niños y jóvenes en sus distintas dimensiones (biológicas, emocionales, sociales y morales), además de nociones sobre procesos de aprendizaje, relación entre aprendizaje y desarrollo, diversidad de estilos de aprendizaje y de inteligencias, y las diferentes necesidades de niños y niñas.
3. Aspectos generales o instrumentos considerados importantes para la docencia: relativos a las TICs, métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas y el cuidado del medio ambiente.
4. El proceso de enseñanza: formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles. Comprensión de la relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía y la forma de traducir el primero en acciones de enseñanza (conocimiento pedagógico del contenido) (Shulman, 1987)¹⁰³, conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello, conocer el sentido y propósito de las evaluaciones y calificaciones, comprender el conocimiento sobre los modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, y comprensión y manejo del comportamiento social.

¹⁰¹ Mineduc, “Estándares de Desempeño”, Santiago, Chile, 2000.

¹⁰² Mineduc, “Marco Para la Buena Enseñanza”, Santiago, Chile, 2003.

¹⁰³ Shulman, Lee, 1987, op cit.

5. Bases sociales de la educación y la profesión docente. Comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos en las comunidades educativas. La comprensión del sistema educacional, su forma de operar, sus dimensiones históricas. Contempla todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente, de la disposición y actitudes buscadas en un buen profesional: colegialismo, ética profesional y responsabilidad para con las personas que debe atender.

El Marco para La Buena Enseñanza, por su parte, reconoce la complejidad de los procesos enseñanza aprendizaje y la variedad de contextos culturales en lo que éstos se desenvuelven, así como las necesidades de desarrollo en los profesores de conocimientos y competencias en relación a las disciplinas y a enseñar y a las estrategias para lograrlo. Uno de los objetivos de este Marco es el de contribuir al “mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases” (Mineduc, 2003:7)¹⁰⁴. Este documento, elaborado como fruto de un acuerdo tripartito, se organiza en base al ciclo del proceso enseñanza aprendizaje. En sus cuatro dominios y veinte criterios, podemos observar detalladamente lo que los profesores novatos debieran saber y saber hacer una vez finalizado su proceso de formación inicial.

En este punto surge la pregunta sobre la manera en que las universidades que forman profesores llevan a cabo el proceso denominado evaluación de la práctica. La evaluación se ha convertido en un área temática relevante para el quehacer educativo, y la orientación primordial otorgada se relaciona con el aspecto de la calidad. Parece posible señalar, entonces, que los procesos/prácticas de evaluación se asocian con el mejoramiento educativo.

Como releva Gaete (2003), es necesario pensar la práctica profesional como una instancia de evaluación de procesos, no sólo de productos. En dicha instancia, los objetivos de la supervisión/acompañamiento crítico, de la función que cumplen tanto el supervisor universitario como el profesor colaborador o guía de la institución educacional

104 Mineduc, 2003, op cit.

que acoge el proceso de práctica, debiesen ser la colaboración para la formación y promoción del desarrollo de la racionalidad subyacente a las prácticas de aula, y fomentar el compromiso y la responsabilidad ética a través de un espiral de cuatro momentos, similares al ciclo reflexivo de Smyth (1991): a) autodiagnóstico, b) análisis de concepciones implícitas expresadas en el quehacer en el aula, c) el cómo cambiar y, finalmente, d) el análisis de las razones, las creencias, las intenciones, los valores y las ideologías implícitas.

De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación (2008:8)¹⁰⁵, “los estándares se conciben como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras [...] ya que tendrán en ellos un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas”. Los estándares u orientaciones acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que un profesor novato debiese haber desarrollado durante el proceso de formación inicial, se presentan como criterios orientadores del desempeño de los docentes en formación, verificables a través de indicadores.

Se busca que las instituciones formadoras de docentes utilicen los estándares para establecer los niveles de desempeño de su propio sistema de evaluación. Se indica la necesidad de utilizar diversos procedimientos para cotejar el desarrollo del futuro docente a través del proceso formativo, mencionando, por ejemplo, observación de clases, pruebas, entrevistas, portafolio, simulaciones, etc.

3. Experiencias innovadoras nacionales

Las universidades nacionales que forman docentes, han desarrollado iniciativas que apuntan a integrar los lineamientos teóricos generados por investigadores de diferentes partes del mundo en pos de mejorar los procesos formativos. A continuación, se estudiarán experiencias

105 MINEDUC. Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, 2008.

que han sido sistematizadas por la OEI y que buscan, de manera innovadora, integrar/optimizar formas de aprender a enseñar. El foco de esta investigación se centra en la manera de evaluar el componente práctico en la formación inicial docente.

Concepto de innovación

Vale la pena señalar, en este punto de la investigación, que para referirse a innovación en el ámbito educativo, se utilizará la definición propuesta por Blanco y Messina (2000)¹⁰⁶. Las autoras sistematizan una base de conocimientos sobre innovación educativa que permite trabajar de acuerdo a criterios utilizados por distintos autores, y que reúnen características sobre las que existe un mayor consenso al momento de definir una innovación educativa. Entre las principales características se señalan:

- Innovación supone transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente mejora o ajuste del sistema vigente.
- Una innovación no es necesariamente una invención, pero sí algo nuevo que propicia un avance en el sistema hacia su plenitud, o un nuevo orden o sistema.
- La innovación implica una intencionalidad o intervención deliberada y, en consecuencia, ha de ser planificada.
- La innovación no es un fin en sí mismo sino un medio para mejorar los fines de la educación.
- La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo.
- La innovación conlleva un cambio de concepción y de práctica.
- La innovación es un proceso abierto e inconcluso que contempla la reflexión desde la práctica.

106 Blanco, R y Messina, G. "Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina", Chile, Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000.

Diseño de Investigación

El presente estudio apunta hacia una comprensión de los procesos de evaluación del componente práctico durante la formación inicial docente. Para ello se ha abordado el trabajo investigativo desde una perspectiva cualitativa que busca descubrir, describir y comprender el funcionamiento de las distintas partes del fenómeno en estudio.

De acuerdo con lo analizado anteriormente, los procesos de práctica son ámbitos de aprendizaje (de construcción de conocimiento), durante los cuales el profesor en formación es acompañado por supervisores que desempeñan roles que van más allá de la evaluación del desempeño del docente novato. Este planteamiento presenta las características óptimas del proceso y trae aparejado una comprensión y desarrollo de los dispositivos de práctica de los procesos formativos. La presente investigación se centra en el análisis de contextos reales de trabajo que, desde una perspectiva innovadora, han integrado a los procesos de práctica elemento que buscan optimizar el logro de los objetivos planteados.

Se asume como supuestos de la investigación que:

1. El estudiante de pedagogía utiliza esquemas o representaciones subjetivas y significativas que han sido construidas durante su permanencia en el sistema escolar (aprendizaje por observación) para dar sentido a su comprensión de la acción profesional.
2. Los profesores en formación construyen conocimiento profesional durante su práctica profesional.
3. La reflexión sobre la actividad práctica, guiada por profesores expertos, permite la reconstrucción de los esquemas o representaciones subjetivas significativas que guían la acción, lo cual contribuye a la identificación del conocimiento profesional.
4. El conocimiento profesional que se construye en la práctica es situado y distribuido.

4.1 Objetivos

El objetivo general del estudio es:

Comparar las actuales formas de evaluación de la práctica final/profesional de carreras de pedagogía, valorando los procesos caracterizados.

Los objetivos específicos son:

- Caracterizar los fundamentos, criterios y formas de evaluación de la formación práctica en carreras de pedagogía de tres universidades en Chile.
- Identificar elementos comunes y diferenciadores de las formas de evaluación de la práctica profesional en carreras de pedagogía de tres universidades en Chile.
- Hacer un estudio comparado de los procesos caracterizados.

Las actividades planteadas buscan determinar:

- cuál es el concepto de saber pedagógico declarado en los documentos oficiales de las instituciones participantes en el estudio.
- cuál es la concepción de formación práctica declarada en los documentos oficiales de las instituciones participantes en el estudio.
- cuál es la concepción de formación práctica percibida por los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio.
- qué se evalúa en la actividad de práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile, de acuerdo a los documentos oficiales.
- qué se evalúa en la actividad de práctica profesional de acuerdo a la percepción de los sujetos participantes de las triadas formativas de las carreras de pedagogía de seis universidades en Chile.
- cómo se evalúa la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.
- quién/ es evalúa(n) la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.

- cuándo* se evalúa la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.
- cuándo* se evalúa la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a la percepción de los sujetos participantes de las triadas formativas de las carreras de pedagogía de seis universidades en Chile.
- cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile, de acuerdo a los documentos oficiales.
- cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional percibida por los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio.

4.2 Metodología

El presente estudio exploratorio-descriptivo plantea un diseño de investigación flexible de enfoque progresivo (Pérez Gómez, 2004)¹⁰⁷, lo que se puede explicar al reconocer que en el proceso de investigación se van produciendo focalizaciones que permiten estar perceptivos ante los hallazgos.

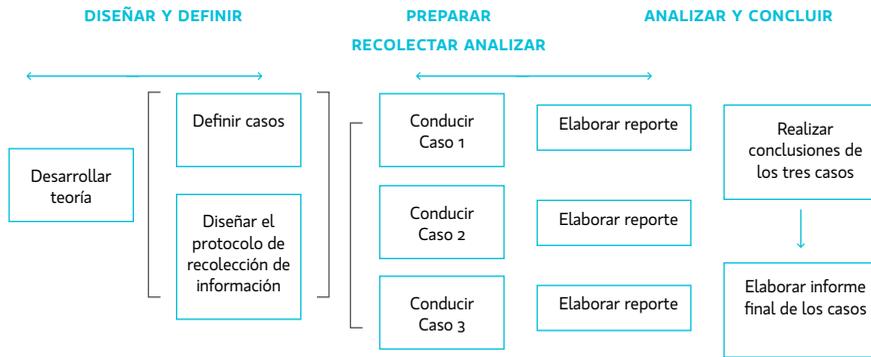
Se propone la metodología de Estudio de Caso para lograr un examen intensivo y en profundidad del fenómeno a estudiar. La utilización del Estudio de Caso permitirá cubrir ciertas condiciones o características contextuales del fenómeno a investigar, en el entendido que son pertinentes y que contribuirán a una comprensión más adecuada. Yin (2003:13)¹⁰⁸ sugiere que “a case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”. En cada caso, se trabajó con una o dos unidades de análisis que corresponden a los programas de formación de profesores, ya sea de educación general básica y/o enseñanza media.

El trabajo a ser realizado puede ser resumido de la siguiente forma:

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Yin, Robert, “Case Study Research: Designs and Methods”, Sage, California, 2003.

CUADRO 7: Resumen Etapas Diseño Estudio de Casos (adaptado de Yin, 2003)



Para cautelar la calidad de esta investigación se ha decidido aplicar lo que Yin (2003)¹⁰⁹ ha denominado tácticas. En lo relativo a la “validez de constructo”, se han especificado los fenómenos o eventos en estudio y se utilizarán múltiples fuentes de evidencia que permiten tener un rango mayor de información proveniente de diferentes ámbitos.

109 Ibid.

Los casos corresponden a tres instituciones sugeridas por la OEI. En cada caso se trabaja con unidades de análisis que corresponden a la actividad de práctica profesional de la carrera de Educación General Básica y/o a una pedagogía de Enseñanza Media.

CASO	UNIDAD DE ANÁLISIS	NOMBRE INNOVACIÓN	NIVEL PROGRAMA
			√ EGB √ EM
CASO 1	Programa EGB Programa EM	Comunidades virtuales de aprendizaje	EGB EM
CASO2	Programa EM	Práctica Final	EM
CASO 3	Programa EM	Formación de Profesores en Ciencias; Pre-Prácticas docentes	EM

4.3 Instrumentos/Técnicas para recabar información

Análisis Documental:

Análisis Documental (AD) de:
Perfil de egreso de cada carrera en estudio

- Plan de estudios de cada carrera en estudio
- Programa de la actividad de práctica profesional de cada carrera en estudio

- Instrumentos de evaluación (opcional)
- Informe entregado a la OEI. Se trabajó con informes de las Innovaciones entregados por la OEI, que permiten identificar las principales tendencias y propuestas de innovación que declaran las instituciones de Educación Superior con respecto a las actividades prácticas.

Se ha considerado que la aplicación de análisis documental facilita el proceso investigativo al permitir corroborar la evidencia recabada a través de otras fuentes. Esta revisión documental tiene por propósito contar con una primera visión de la situación en estudio.

El foco de este trabajo estará centrado en determinar:

- Conocimientos, capacidades planteadas en los perfiles de egreso
- Duración y estructura curricular de los programas
- Descripción, objetivos, actividad(es)/tareas, tiempo de duración, participantes (delimitación de funciones, responsabilidades y selección) y, finalmente, procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación de la(s) actividad(es) de Práctica.
- Formas de supervisión
- Aspectos/formas de evaluar

Entrevista semi estructurada

Será utilizada como herramienta para profundizar en aspectos surgidos desde la información recabada en el análisis documental. Se estructurará focalizado en:

- Concepción de la formación práctica
- Qué se evalúa en la actividad de práctica
- Cuándo se evalúa en la actividad de práctica
- Cómo se evalúa en la actividad de práctica
- Cuál es la función de la evaluación

Caracterización de los sujetos miembros de las triadas formativas.
Preguntas entrevista semiestructurada:

1. ¿Cómo concibe la Práctica?
2. ¿Cuál es su función en la actividad de Práctica?
3. ¿Cuáles son sus expectativas con respecto a la actividad de Práctica Profesional?
4. ¿Cuáles son las etapas de la actividad de Práctica?
5. ¿Qué se evalúa en la actividad de Práctica?
6. ¿Cómo se evalúa la Práctica?
7. ¿Quién/es evalúa(n) la Práctica?
8. ¿Cuándo se evalúa la Práctica?
9. Explique el proceso de supervisión durante la actividad de Práctica.
10. Explique el proceso de guía/ colaboración durante la actividad de Práctica.
11. ¿Cuál es la función de la evaluación en la Práctica para qué se evalúa?

4.4 Análisis e interpretación de la información

Una vez iniciado el proceso de recolección de información a través del análisis documental y de la aplicación de la entrevista semi estructurada, se analiza, se transcribe y se realiza la lectura y relectura de las respuestas y transcripciones. El trabajo inicial de descripción se centra en la reducción del volumen de datos, seleccionando y organizándolos. Se pretende otorgar significado a esta información y se puntualizan los hallazgos trabajando a nivel de frases o citas. El análisis, por su parte, busca identificar las características y describir interrelaciones entre las citas, ya que el objetivo durante esta etapa es la identificación de tópicos a través de la agrupación de aquellas. La interpretación, última etapa de este complejo proceso, busca la comprensión de los datos pues, a medida que la investigación progresa, las relaciones entre las categorías, los participantes, las acciones y los sucesos empiezan a aparecer y a complejizarse.

CUADRO 08: Niveles del proceso de Análisis Cualitativo.

El análisis cualitativo por categorías implica trabajar con el discurso de los profesores en formación y supervisores para reconocer o diferenciar temas, vale decir, ir distinguiendo y priorizando elementos de los discursos recogidos.

Proceso de análisis documental de los casos

Este proceso se focalizó en la revisión y análisis de tres casos en universidades nacionales. La información contenida en los documentos fue reorganizada para hacer posible el análisis y la interpretación. Las categorías iniciales utilizadas fueron abiertas, lo que permitió que se pudieran redefinir durante el proceso en función de la información que fuera emergiendo de los documentos.

Las categorías utilizadas para el trabajo de análisis documental fueron las siguientes:

- 1 Concepto de saber pedagógico declarado

- 2 Concepción de formación práctica declarada

- 3 Declaración de qué se evalúa en la práctica profesional

- 4 Declaración de cómo se evalúa la práctica profesional

- 5 Declaración de quién/ es evalúa(n) la práctica profesional

- 6 Declaración de cuándo se evalúa la práctica profesional

- 7 Concepción de cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional

4.5 Matriz (siguiente página)

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FUENTES	INSTRUMENTOS/ PROCEDIMIENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
Comparar las actuales formas de evaluación de las prácticas finales de carreras de pedagogía, valorando los procesos caracterizados	1. Caracterizar los fundamentos, criterios y formas de evaluación de la formación práctica en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile.	Determinar: 1. Cuál es el concepto de saber pedagógico declarado en los documentos oficiales de las instituciones participantes en el estudio. 2. Cuál es la concepción de formación práctica declarada en los documentos oficiales de las instituciones participantes en el estudio.	Perfiles de Egreso de las carreras pedagógica en estudio Planes de estudios Programas de las Actividades de Práctica Profesional Informe entregado a OEI	
		3. Cuál es la concepción de formación práctica percibida por los cuál es la concepción de formación práctica percibida por los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio.	Triada formativa	
		4. Qué se evalúa en la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.	Programa de la Actividad de Práctica Profesional Instrumentos de Evaluación utilizados por la institución Informe entregado a OEI	
		5. Cómo se evalúa la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.	Programa de la Actividad de Práctica Profesional Instrumentos de Evaluación utilizados por la institución	
		6. Quién/ es evalúa(n) la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.		
		7. Cuándo* se evalúa la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.		
		8. cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.		

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FUENTES	INSTRUMENTOS/ PROCEDIMIENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
		9. Cómo se evalúa la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a la percepción de los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio.	Triada formativa	
		10. Quién/ es evalúa(n) la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a la percepción de los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio.		
		11. Cuándo* se evalúa la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a la percepción de los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio.		
		12.Cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a la percepción de los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio.		
		13.Cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile de acuerdo a los documentos oficiales.	Programas de las Actividades de Práctica Profesional Informe entregado a OEI	
		14.Cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional percibida por los sujetos participantes en las triadas formativas de las instituciones participantes en el estudio	Triada formativa	

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	FUENTES	INSTRUMENTOS/ PROCEDIMIENTOS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
	2. Identificar elementos comunes y diferenciadores de las formas de evaluación de la práctica profesional en carreras de pedagogía de seis universidades en Chile.	Levantar categorías de análisis de la información recabada.	Información obtenida desde el análisis documental y desde las entrevistas.	
	3. Hacer un estudio comparado de los procesos caracterizados.	Sintetizar, interpretar y comparar información recabada para generar conocimiento en relación a los fundamentos, criterios y formas de evaluación de las práctica profesionales en las seis Universidades participantes	Fuentes documentales e informantes claves	

5. Análisis y discusión de los hallazgos

A continuación se procede a realizar el análisis y discusión de los hallazgos de este proceso investigativo. Este apartado presenta la información por caso (con su(s) correspondiente(s) unidad(es) de análisis). Se realiza una triangulación de fuentes con la información recaba para determinar:

- el concepto de saber pedagógico
- la concepción de formación práctica
- qué se evalúa en la actividad de práctica profesional
- cómo se evalúa la práctica profesional
- quién/es evalúa(n) la práctica profesional
- cuándo* se evalúa la práctica profesional
- cuál es la función de la evaluación en la práctica profesional

CATEGORIA	CASO 1
	Unidades de análisis 1 y 2
1	Fundamento de la Innovación El razonamiento pedagógico que permite lograr el saber pedagógico, requiere de mediación e intencionalidad y es una responsabilidad explícita de la formación inicial de docentes, el proveer de dispositivos formativos para ello.
2	Innovación Comunidades virtuales de aprendizaje: actuación registrada en filmaciones de clases, construyendo argumentos prácticos, mediante los cuales puedan explicitar sus creencias y volverse conscientes de las formas de razonamiento que guían su actuación en el aula.
3	Saber pedagógico Constituye la base de actuación del docente en los distintos ámbitos de su desempeño. Le permitirá ir progresivamente mejorando su forma de gestionar la enseñanza.

CATEGORIA	CASO 1
	Unidades de análisis 1 y 2
4	Concepto de práctica Espacio para el aprendizaje y construcción del saber pedagógico principalmente, a partir del enfrentamiento a situaciones que generen una problematización en distintas dimensiones y en las que se privilegia la actuación y reflexión (praxis) por sobre la mera observación.
	Qué se evalúa Se evalúa todo el proceso que va desde la interacción en la sala de clases, aprendizajes de los estudiantes, el clima del aula, la motivación; todos los factores que influyen para que se pueda dar el proceso enseñanza aprendizaje.
5	Competencias profesionales. Capacidad del profesor en formación para abordar las diferentes tareas que implica la enseñanza que facilite el aprendizaje de todos sus estudiantes
5	Cómo se evalúa la práctica MDD: Instrumento de evaluación que implica la realización de un conjunto de tareas asociadas a seis estándares que enmarcan las competencias profesionales. Permite evaluar de manera contextualizada, los conocimientos y destrezas considerados esenciales en el trabajo que realiza un docente que asume la responsabilidad de enseñar a un grupo curso.
	Rúbricas
6	Cuándo se evalúa la práctica Se evalúa durante todo el proceso/todo el semestre.
8	Quién evalúa la práctica Profesores supervisores, profesores guías y compañeros.
9	Función de la evaluación de la práctica Evaluación en contexto del desempeño que permita mejora continua. Monitorear el proceso de formación, permite dar pistas de qué mejorar.

5.1 Caso 1

CUADRO 09: Resumen hallazgos caso 1

CATEGORIA	CASO 1 Unidades de análisis 1 y 2
1	<p>Fundamento de la Innovación</p> <p>El razonamiento pedagógico que permite lograr el saber pedagógico, requiere de mediación e intencionalidad y es una responsabilidad explícita de la formación inicial de docentes, el proveer de dispositivos formativos para ello.</p>
2	<p>Innovación</p> <p>Comunidades virtuales de aprendizaje: actuación registrada en filmaciones de clases, construyendo argumentos prácticos, mediante los cuales puedan explicitar sus creencias y volverse conscientes de las formas de razonamiento que guían su actuación en el aula.</p>
3	<p>Saber pedagógico</p> <p>Constituye la base de actuación del docente en los distintos ámbitos de su desempeño. Le permitirá ir progresivamente mejorando su forma de gestionar la enseñanza.</p>
4	<p>Concepto de práctica</p> <p>Espacio para el aprendizaje y construcción del saber pedagógico principalmente, a partir del enfrentamiento a situaciones que generen una problematización en distintas dimensiones y en las que se privilegia la actuación y reflexión (praxis) por sobre la mera observación.</p>
5	<p>Qué se evalúa</p> <p>Se evalúa todo el proceso que va desde la interacción en la sala de clases, aprendizajes de los estudiantes, el clima del aula, la motivación; todos los factores que influyen para que se pueda dar el proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>Competencias profesionales. Capacidad del profesor en formación para abordar las diferentes tareas que implica la enseñanza que facilite el aprendizaje de todos sus estudiantes</p>

CATEGORIA	CASO 1 Unidades de análisis 1 y 2
5	<p>Cómo se evalúa la práctica</p> <p>MDD: Instrumento de evaluación que implica la realización de un conjunto de tareas asociadas a seis estándares que enmarcan las competencias profesionales. Permite evaluar de manera contextualizada, los conocimientos y destrezas considerados esenciales en el trabajo que realiza un docente que asume la responsabilidad de enseñar a un grupo curso.</p> <p>Rúbricas</p>
6	<p>Cuándo se evalúa la práctica</p> <p>Se evalúa durante todo el proceso/todo el semestre.</p>
8	<p>Quién evalúa la práctica</p> <p>Profesores supervisores, profesores guías y compañeros.</p>
9	<p>Función de la evaluación de la práctica</p> <p>Evaluación en contexto del desempeño que permita mejora continua.</p> <p>Monitorear el proceso de formación, permite dar pistas de qué mejorar.</p>

Unidades de análisis 1 y 2

El caso estudiado tiene como unidades de análisis dos programas de formación docente pertenecientes a una universidad compleja de la Región Metropolitana. La primera unidad de análisis es una pedagogía de educación general básica con mención en lenguaje y comunicación y matemáticas, formación concurrente que declara una duración de ocho semestres. El perfil de egreso está formulado por competencias y declara diecinueve características. Se subdivide en tres dimensiones: comprensión del fenómeno educativo, enseñanza de calidad para el aprendizaje de todos los/as estudiantes y finalmente, formación personal y profesional continua. Se declara la búsqueda de la capacidad de articular la teoría con la práctica para tomar decisiones fundamentadas en evidencias.

Dentro del plan de estudios se plantean actividades curriculares que declaran el nombre de formación práctica y que, según la opinión de

los futuros docentes, “de a poco se comienza a construir identidad como profesor... se va haciendo un equilibrio entre los ideales y lo que se puede hacer en la práctica”. Se releva el desarrollo de la reflexión, reconociendo la complejidad del contexto educativo.

El segundo programa de formación analizado es una pedagogía de enseñanza media con formación consecutiva que declara una duración de un año (dos semestres de duración). El perfil de egreso para pedagogías de enseñanza media declara, en el ámbito cognitivo, poseer conocimientos pedagógicos y disciplinarios enfocados a lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes, así como comprensión de los principales problemas y desafíos del sistema educativo, propios de la Enseñanza Media. También se declara desarrollar la capacidad de articular la teoría con la práctica, para tomar decisiones fundamentadas en evidencias y analizar críticamente las políticas públicas en marcha y su impacto en la institución educativa y en el aula. Y finalmente, la capacidad de promover la autoevaluación y la indagación como estrategias de desarrollo personal y profesional trabajando en equipo y estableciendo buenas relaciones interpersonales.

Dentro del plan de estudios se plantean dos prácticas (Práctica y Reflexión Docente 1 y 2) descritas como cursos de carácter teórico-práctico que indican una lógica aplicacionista en la utilización del conocimiento ya construido. Se releva la importancia del desarrollo de la reflexión, reconociendo la complejidad del contexto educativo. En los/las profesionales en formación deberán diagnosticar, planificar e intervenir la realidad educativa.

La innovación presentada plantea como su objetivo general construir una Comunidad de Aprendizaje Virtual de estudiantes de pedagogía, que reúna Muestras de Desempeño Docente y facilite el trabajo de discusión fundamentada en evidencia en torno al desempeño docente. Las ideas teóricas que sustentan la propuesta dicen relación con:

- (a) Reconocer que el saber pedagógico se construye desde los inicios de la profesión, y a lo largo de su ejercicio y requiere, en su generación, movilización y resignificación, de la utilización por parte de los profesores nóveles de la apropiación de un modo particular de razonamiento (Altet, 2005)¹¹⁰.

110 Altet, M (2005). I. La competencia del maestro profesional o la impor-

- (b) El carácter eminentemente praxiológico de la profesión docente demanda de los profesores el desarrollo de la capacidad de hablar acerca de lo que hacen y socializar su desempeño para expresarlo, sistematizarlo, conceptualizarlo, con el propósito de que los saberes que generan puedan trascender a la inmediatez de la experiencia en que fueron generados y, con ello, dar paso a la producción de un conocimiento profesional posible de ser reutilizado y compartido (Lenoir & Arzola, 2009)¹¹¹.
- (c) El uso pertinente de dispositivos instrumentales de formación, como lo son las herramientas tecnológicas (Lenoir & Arzola, 2009)¹¹². Estas pueden constituir una posibilidad real de apoyo a la formación inicial docente, por cuanto a partir de su utilización se rescatan las modalidades de expresión y comunicación que actualmente emplean las generaciones jóvenes, para ser utilizadas como un poderoso recurso socializador de la experiencia profesional que comienzan a construir.

Se indica, además, que los estudiantes y supervisores que asisten a este proceso asumen esta instancia de socialización y sistematización de saber pedagógico, generado en este intercambio, como un espacio que puede constituir una genuina instancia de desarrollo profesional (Correa Molina, 2009)¹¹³, con la que, en la cultura profesional docente chilena, actualmente no se cuenta.

Se concibe la práctica como el espacio colaborativo en el que tanto el razonamiento como el saber pedagógico requieren de mediación e intencionalidad tanto para su movilización, como para desarrollar la capacidad de expresarlo a través de la generación de dispositivos

tancia de saber analizar las prácticas. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). pp 33-48. Fondo de Cultura Económica. México

111 Arzola, S e Lenoir, Y. “Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. En Pensamiento Educativo”. Volúmenes 44 y 45. (2009).

112 Ibid.

113 Correa Molina, Enrique “El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz”. Pensamiento Educativo, Vols. 44-45, 2009. pp. 237-254.

para ello. A través de estos espacios se pueden dar pie a un mejor análisis y comprensión de la experiencia, y otorgar por tanto, mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. En este sentido, se valora las experiencias de acompañamiento de las prácticas en que se trasciende a la tradicional relación estudiante-supervisor. Se plantea además, que el uso de la tecnología, específicamente de una plataforma que posibilite la implementación de una comunidad virtual de aprendizaje coherente con las actuales formas de interacción entre los jóvenes, podría constituir un poderoso recurso socializador tanto de la experiencia como del saber pedagógico que se construye a partir de la reflexión que el estudiante, sus pares y tutores hacen de ella, y a la vez un camino para ir generando un cambio en la cultura profesional chilena, con vistas a generar en los profesores novatos la necesidad de sistematizar el saber que producen a partir de su enseñanza, aumentando con ello su sentido de autoeficacia.

De acuerdo a la descripción realizada en la innovación, se puede señalar que la comunidad virtual de aprendizaje corresponde a una metodología a utilizar en la formación inicial de profesores, que considera en su implementación el uso de recursos tecnológicos (filmaciones, plataforma virtual, etc.). Una comunidad virtual de aprendizaje está compuesta por aproximadamente diez estudiantes y un profesor supervisor, docente a cargo desde la universidad del acompañamiento de las prácticas profesionales. El supervisor es el encargado de guiar el intercambio al interior de cada comunidad, orientando las discusiones para que los estudiantes puedan fundamentar su actuación registrada en filmaciones de clases, construyendo argumentos prácticos mediante los cuales puedan explicitar sus creencias y volverse conscientes de las formas de razonamiento que guían su actuación en el aula. Se busca generar un espacio de aproximación a una metodología de evaluación de pares, para que los estudiantes enriquezcan su competencia reflexiva y crítica, y desarrollen la capacidad de fundamentar sus actuaciones.

Esta propuesta se centra en la construcción conjunta y consciente de significados en torno a las prácticas docentes de los profesores en formación y en ejercicio, y en relevar la posibilidad que esta metodología otorga de extraer y sistematizar conocimiento desde el propio acto de enseñar. Se enfatiza el hecho de alinear las prácticas con estrategias para mejorar la actuación en el aula, a partir de la reflexión sobre la acción (Schön, 1990), lo que permitirá también definir con mayor

claridad, desde el intercambio de los propios actores, qué suponen los distintos niveles de desempeño de un profesor en una evaluación. Finalmente, se indica la importancia de proyectar una metodología de trabajo como apoyo a la formación de profesores en su fase final, y a su desarrollo profesional continuo.

El rol del supervisor, clave en esta instancia, permitirá construir discusiones guiadas, orientadas a la explicitación de argumentos prácticos en torno a la enseñanza por parte de los participantes. El rol del supervisor en este ejercicio de interrogación potenciaría no solo el repensar las prácticas pedagógicas al interior del aula, sino también de la escuela, de las prácticas sociales y políticas que resultan a nivel nacional.

Finalmente, se enfatiza la necesidad de articulación entre los distintos estamentos vinculados al rol docente, considerando la participación de estudiantes de pedagogía, profesores formadores, investigadores y en el futuro docentes en ejercicio, y por ende, a los contextos en que ellos se desenvuelven: instituciones formadoras, academia y sistema escolar. Se valora la comprensión profunda sobre la actuación docente y se releva la importancia de la reflexión crítica que permitiría entender la enseñanza como un ejercicio de permanente toma de decisiones, individuales y colectivas, que deben ser pensadas, fundamentadas y, desde luego, socializadas.

Los estudiantes son evaluados en una modalidad mixta que busca ceder progresivamente la responsabilidad acerca del análisis del desempeño hacia el estudiante. Para ello, se utiliza la rúbrica de desempeño de la práctica profesional y que, por sus características, además de constituir un importante recurso orientador para el desempeño del estudiante, permite al finalizar el proceso de evaluación, que éste enfatice aquellos aspectos en los que, desde su perspectiva, requiere mayor acompañamiento. Lo señalado transforma la instancia de supervisión en una posibilidad de asistencia técnica para el estudiante.

Se señala el uso de herramientas tecnológicas como una posibilidad real de apoyo a la formación inicial docente, con énfasis en su utilización como un recurso socializador de la experiencia profesional y, asimismo, como un dispositivo de mediación y acompañamiento. El dispositivo de apoyo a la etapa final de la formación práctica se

denomina Comunidades Virtuales de Aprendizaje (Lagos, 2013)¹¹⁴, definida como una metodología utilizada en la formación inicial de profesores, que considera en su implementación el uso de recursos tecnológicos (filmaciones, plataforma virtual, etc.). De acuerdo a lo descrito, una comunidad virtual de aprendizaje está compuesta por aproximadamente diez estudiantes y un profesor supervisor, docente de la universidad, a cargo del acompañamiento de las prácticas profesionales. El supervisor es el encargado de guiar el intercambio al interior de cada comunidad, orientando las discusiones para que los estudiantes puedan fundamentar su actuación, registrada en filmaciones de clases. Se busca que construya argumentos prácticos mediante los que explicita creencias y se vuelva consciente de las formas de razonamiento que guían su accionar.

Esta innovación surge de la necesidad del profesorado de expresar lo que hace cuando enseña, sistemáticamente. Se adscribe al planteamiento que declara que el lenguaje sería una herramienta amplificadora de la mente (Bruner, 2002), y se propone la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje como un poderoso recurso socializador tanto de la experiencia como del saber pedagógico que se construye a partir de la reflexión conjunta.

Cabe mencionar que en la presentación de la Innovación se indica que esta iniciativa corresponde a una aproximación a una metodología de evaluación de pares, que contribuirá a definir qué suponen los distintos niveles de desempeño de un profesor en una evaluación. Se releva el rol del supervisor en cuanto éste permitirá orientar la explicitación de argumentos prácticos relativos a la enseñanza.

Se puede señalar, entonces, que la implementación de la estrategia de Comunidades Virtuales de Aprendizaje ha significado no sólo una herramienta para fortalecer el modelo de formación docente, sino también una fuente de información que ha permitido investigar las construcciones que desarrollan docentes en formación y profesores supervisores en el marco de esta experiencia formativa.

Con respecto al proceso de supervisión, una supervisión efectiva, que contribuya a la formación profesional de otros, debe ser sometida a revisión para identificar los supuestos que la motivan, revisarlos, actualizarlos y de ser necesario transformarlos mediante la elaboración

de protocolos de enseñanza que aseguren el acompañamiento eficaz de los futuros profesores, y el desarrollo de sus propias capacidades para reflexionar sobre la enseñanza.

Respecto al análisis de los comentarios vertidos en la plataforma durante el año 2012, ha permitido la construcción de libros de códigos que evidencian cuáles son las temáticas fundamentales en torno a las que discuten profesores supervisores y docentes en formación, y las formas en que estos diálogos se desarrollan. A partir de las discusiones, en un primer momento se realizó la codificación de todos los comentarios en torno a dos ejes analíticos. Por un lado, se codificaron los comentarios a partir de las temáticas que estaban siendo tratadas (saber disciplinario, interacciones, estrategias de enseñanza, etc.). Luego, se realizó una segunda codificación que permitió establecer el tipo de comentarios que se estaban entregando, a partir de su orientación hacia el desarrollo de intercambios dialógicos, es decir, observando si se trató de comentarios que permitían abrir nuevos espacios de diálogo (preguntas abiertas, problematizaciones) o de comentarios que buscaban una convergencia inmediata (preguntas cerradas, críticas, constataciones, etc.).

El conocimiento que ha podido ser construido desde el análisis y codificación al trabajo de las Comunidades permiten focalizarse en torno a la enseñanza que los supervisores entregan a los estudiantes. Se busca explicitar los recursos que moviliza el profesor supervisor en el acompañamiento que otorga al estudiante en práctica para reconocer cuáles de ellos conducen la reflexión del ejercicio práctico en el estudiante y generan un mayor impacto en su sentido de autoeficacia. Este aspecto resulta clave de analizar, si se considera que los supervisores mediatizan los aprendizajes que adquieren los estudiantes de pedagogía en torno a la enseñanza, filtrando los conocimientos profesionales que le transfieren a estos, desde sus propias experiencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, las que configuran sus propios marcos interpretativos.

Con respecto a los Instrumentos de evaluación se indica que se utiliza la rúbrica de evaluación del desempeño Práctica Profesional. Se le define como un instrumento que releva las consideraciones de los procesos, y no se centra sólo en los resultados. En el caso de esta rúbrica, que propone indicadores observables de los profesores en formación y ejemplos de los comportamientos de los estudiantes en la sala.

Lo planteado en la entrevista por los participantes de la triada permite fortalecer lo que los documentos oficiales declaran: desde la perspectiva del profesor en formación, su función en el proceso se relaciona principalmente con el acompañamiento al aprendizaje del estudiante del colegio. Se indica que la evaluación de la formación práctica se focaliza en varios factores que influyen para que el proceso enseñanza aprendizaje en el colegio ocurra de manera adecuada (desde la interacción, pasando por el clima de aula, la motivación, etc.). Finalmente, el seguimiento constante de los profesores supervisores guías y compañeros provee una retroalimentación y un monitoreo al proceso.

5.2 Caso 2

CUADRO 10: Resumen hallazgos caso 2.(siguiente página)

CATEGORÍA	CASO 2 Unidad de análisis	
1	Fundamento de la Innovación	Gestión coordinada del proceso de práctica final para todos los programas pedagógicos de la institución.
2	Innovación	Práctica Final
3	Saber pedagógico	No se menciona el concepto de saber pedagógico. Sin embargo, se aprecian concepciones de lo que el futuro docente debe saber (conocimiento) relacionadas con la disciplina, el manejo del curso, el conocimiento de los estudiantes, el de planificación; todos ellos sin declarar explícitamente una mira integradora del concepto saber docente.
4	Concepto de práctica	Culminación de la línea de Formación Aplicada, concebida como el proceso a través del cual se asume integralmente el rol docente en un colegio bajo la orientación y supervisión de los profesores metodólogos y supervisores. El propósito de dicha actividad es que el practicante demuestre sus competencias profesionales para detectar problemas, necesidades e interés de los estudiantes, planificar, generar ambientes de aprendizaje adecuados, ejercer docencia, lograr los objetivos que se ha propuesto, evaluarlos y reflexionar sobre su ejercicio docente a partir de las necesidades y requerimientos del contexto educativo en que participa.

CATEGORÍA	CASO 2 Unidad de análisis	
5	Qué se evalúa	Desempeños de los futuros docentes en el marco de los criterios y dominios entregados por el Marco para la Buena Enseñanza. Se busca evaluar el logro de las competencias del Perfil de Egreso.
5	Cómo se evalúa la práctica	Se evalúa a través de la aplicación de pautas basadas en las facetas y criterios. Este instrumento es presentado a los futuros docentes y al profesor del colegio. Los evaluadores tienen distinta ponderación para convertir las apreciaciones en una calificación (se requiere de los profesores en formación informes y un Portafolio reflexivo).
6	Cuándo se evalúa la práctica	Se valúa en cada visita del profesor supervisor y con posterioridad a la entrega de cada informe, así como al final del proceso en la entrega del Portafolio reflexivo.
8	Quién evalúa la práctica	Se lleva a cabo por cuatro agentes que son el profesor guía (del colegio), el profesor supervisor de la especialidad, el profesor supervisor metodólogo y el profesor supervisor de orientación y jefatura de curso.
9	Función de la evaluación de la práctica	Retroalimentar el proceso de formación para su mejora.

Unidad de análisis

Para el caso dos, la universidad especializa en la formación de docentes y se ubica en la Región Metropolitana. La innovación estudiada es aplicada a todos los programas de formación inicial docente. La carrera analizada es una pedagogía de enseñanza media de modalidad concurrente que declara una duración de diez semestres. El perfil de egreso señala la formación de un profesional especializado en la enseñanza y aprendizaje de un área disciplinar, a través del desarrollo de competencias que articulan la interrelación de las dimensiones teóricas y prácticas en la frontera del conocimiento, tanto de las disciplinas específicas como de las Ciencias de la Educación, en una consistente vinculación con la naturaleza de la especialidad, declarada y sustentadas en el

desarrollo de competencias para indagar y aprender continuamente. Los desempeños exigidos a los futuros docentes se articulan con las dimensiones o facetas del Marco para la Buena Enseñanza¹¹⁵.

Dentro del plan de estudios se plantean actividades curriculares que declaran el nombre de práctica (tempranas) que, según la opinión del profesor en formación inicial, permite una aproximación al quehacer del mismo. Para el profesor supervisor es una instancia que permite conocer el campo laboral, generar un vínculo con las instituciones escolares y retroalimentar el proceso formativo. Además, en la malla curricular se declara la práctica profesional en el noveno o décimo semestre, pudiendo desarrollarse en uno de los dos semestres. Todos los programas pedagógicos de esta institución poseen una estructura central de coordinación de la actividad de práctica. Esta oficina se encarga de la administración y gestión de todos los procesos de práctica.

El proceso de Práctica Final en esta institución se describe para todos los programas de formación como la culminación de la línea de Formación Aplicada y se concibe como el proceso a través del cual se asume integralmente el rol docente en un colegio bajo la orientación y supervisión de los profesores metodólogos y supervisores. El propósito de dicha actividad es que el practicante demuestre sus competencias profesionales para detectar problemas, necesidades e interés de los estudiantes, planificar, generar ambientes de aprendizaje adecuados, ejercer docencia, lograr los objetivos que se ha propuesto, evaluarlos y reflexionar sobre su ejercicio docente a partir de las necesidades y requerimientos del contexto educativo en el que participa. Se puede concluir que la declaración se sustenta desde una lógica aplicacionista del proceso formativo.

Tanto en los documentos como en las entrevistas realizadas no se hace mención al concepto de saber pedagógico, sin embargo se aprecian concepciones de lo que el futuro docente debe saber (conocimiento) relacionadas con la disciplina, el manejo del curso, el conocimiento de los estudiantes, el de planificación, todos ellos sin declarar explícitamente una mira integradora del concepto saber docente.

La evaluación del proceso de práctica, es decir, el qué se evalúa, está focalizada en desempeños de los futuros docentes en el marco

de los criterios y dominios entregados por el Marco para la Buena enseñanza. De acuerdo a lo planteado por un supervisor, se busca evaluar el logro de las competencias del Perfil de Egreso. El profesor practicante señala que se evalúan “distintos aspectos entre orientación y el área disciplinar que se estén aplicando bien los contenidos, que nos e cometa errores en las planificaciones”.

La evaluación de la práctica final es aplicada por cuatro agentes que son el profesor guía (del colegio), el profesor supervisor de la especialidad, el profesor supervisor metodólogo, y el profesor supervisor de orientación y jefatura de curso. Se utilizan pautas que son presentadas a los futuros docentes y al profesor del colegio. Los cuatro evaluadores tienen distinta ponderación para convertir las apreciaciones en una calificación. Las visitas de cada supervisor, por lo menos tres al semestre, permiten asegurar una retroalimentación relacionada con el desempeño del practicante en el mismo lugar, o tratar aspectos relevantes en las reuniones de trabajo en la universidad. Además de las pautas, se evalúan informes y el Portafolio. Este instrumento de evaluación auténtica permite que se lleve un registro sistemático del proceso y se reflexione en relación a aspectos puntuales de este. De acuerdo a lo señalado por el supervisor, su labor es de acompañamiento o asesoramiento. Por otra parte, se señala que la función de la evaluación en la práctica es aportar al conocimiento para saber qué tan apto se está al momento de asumir un curso sin supervisión, saber qué mejorar en al dictar clases. También se menciona la retroalimentar del proceso formativo para su mejora.

5.3 Caso 3

CUADRO 11: Resumen hallazgos caso 3.

CATEGORÍA	CASO 3 Unidad de análisis
1	<p>Fundamento de la Innovación</p> <p>La experiencia se constituye en una innovación en la medida que consiste en una actividad de “enriquecimiento curricular” del proceso formativo. Experiencia de práctica que permite consolidar la vocación de los estudiantes de Pedagogía en Ciencias al mismo tiempo que se logra desarrollar una interacción con el sistema escolar, especialmente con liceos en contextos de aislamiento y ruralidad. Se reconoce a la escuela como una oportunidad para desarrollar la vocación profesional siendo el foco la cultura escolar más que el aprendizaje disciplinar.</p>
2	<p>Innovación</p> <p>Formación de Profesores en Ciencias, Pre-Prácticas docentes.</p>
3	<p>Saber pedagógico</p> <p>No se hace mención en el documento de innovación.</p>
4	<p>Concepto de práctica</p> <p>Las experiencias de práctica implican la ida al sistema escolar sin dejar de asistir a la universidad. El tiempo de actuación en el escenario de la escuela es muy acotado y el estudiante no se concentra a tiempo completo ya que debe responder a sus otras obligaciones académicas en el resto de las asignaturas que cursa.</p>
5	<p>Qué se evalúa</p> <p>Variados niveles de desempeños observados en la participación y acompañamiento al aula, así como la capacidad de adaptación frente a las tareas y problemas emergentes que surgen desde el inicio y hasta el final de la pasantía.</p>
6	<p>Cómo se evalúa la práctica</p> <p>A través de la construcción de un Portafolios, el desarrollo de un diario profesional o bitácora reflexiva y la preparación de material didáctico.</p>
7	<p>Cuándo se evalúa la práctica</p> <p>Se evalúa durante el proceso y se califica al final de este.</p>

CATEGORÍA	CASO 3 Unidad de análisis
8	<p>Quién evalúa la práctica</p> <p>El profesor mentor y el supervisor (especialidad y pedagogía).</p>
9	<p>Función de la evaluación de la práctica</p> <p>Evaluar resultados y promover mejoras.</p>

Unidad de análisis

Para el caso tres, la universidad es una institución compleja ubicada en la Quinta Región. La experiencia innovadora se sitúa en programas de formación tanto de licenciatura como de pedagógica del área ciencias para la Enseñanza Media, modalidad consecutiva y concurrente. La innovación presenta la realización de pasantías de dos semanas en las que profesores en formación realizan un acompañamiento a la labor de los profesores del área ciencias de los liceos de las distintas corporaciones municipales de la Isla Grande de Chiloé. Esta actividad se constituye en una innovación en la medida que consiste en una actividad de “enriquecimiento curricular” del proceso formativo, que transforma en una experiencia de práctica que permite consolidar la vocación de los estudiantes de Pedagogía en Ciencias, al mismo tiempo que se logra desarrollar una interacción con el sistema escolar, especialmente con liceos en contextos de aislamiento y ruralidad.

En los planes de estudio de los programas pedagógicos se presentan actividades prácticas (progresivas) que buscan, paulatinamente, acercar al estudiante de pedagogía al quehacer docente. En base a lo señalado por una de las profesoras en formación, el haber participado en la innovación (pasantía) le permitió desarrollar un sentido más social de la actividad de práctica. En palabras de la futura docente, esta experiencia “tuvo más impacto”.

Con respecto a la supervisión y la evaluación en la innovación, tales son realizadas por el profesor mentor (del colegio) y supervisor, y como herramientas se utilizan informes y Portafolios reflexivos.

4. Discusión

Los casos analizados muestran concepciones de cada institución formadora referida a qué y para qué integran a sus planes de estudio la formación práctica. Se puede señalar que la formación práctica, parte del proceso de formación inicial docente, busca generar espacios que permitan la construcción de conocimiento profesional docente (saber docente) a través de la reflexión o razonamiento pedagógico. Con la complejidad que significa vincular procesos formativos con un fuerte componente teórico a aquellos con un foco dialéctico teoría práctica, es interesante analizar el desafío que ha significado evaluarlos.

Como se ha planteado en el desarrollo teórico de este trabajo, existen diversos enfoques relativos a cómo se incluye dentro de los programas de formación docente la formación práctica. Esto tendría relación con la concepción tácita o explícita que se posea en las Instituciones de Educación Superior relativas a la concepción del proceso de aprender a enseñar, y a la valoración de este aprendizaje en contexto.

Los perfiles de egreso declarados por los programas de formación analizados indican características que, de acuerdo a los documentos nacionales oficiales, se focalizan en desempeños de los docentes en proceso de formación inicial. Entre estos desempeños, se demandan de los profesores novatos la utilización de la capacidad reflexiva para construir conocimiento profesional docente. Se puede concluir que existe, en los casos analizados, la claridad de la importancia de desarrollar la reflexión durante el proceso formativo, incluido el periodo de práctica. Sin embargo, parece relevante sugerir cautela con respecto a la complejidad requerida desde estos jóvenes profesionales en cuanto al tipo de reflexión. Investigaciones de autores como Dietz¹¹⁶ (1998) con su Ciclo de Aprendizaje Profesional, y Leithwood¹¹⁷ (1990), con el planteamiento de las Dimensiones Interrelacionadas del Desarrollo del Profesor, señalan que un profesor novato está en un nivel de exploración, desarrollando destrezas de sobrevivencia y con un desarrollo psicológico autoprotector y premoral. Los más avanzados estarían en el nivel denominado de organización, al final del cual

¹¹⁶ Dietz, Mary, 1998, op cit

¹¹⁷ Leithwood, Kenneth, 1990, op cit

llegan a ser competentes en las destrezas de enseñanza, y poseen una dependencia condicional. La complejidad cognitiva del requerimiento de reflexionar detectada en los casos 2 y 3, se encuentran, a juicio de esta investigación, en los tipos descriptivo y comparativo (Jay y Johnson¹¹⁸, 2002). En dos de ellos la forma de trabajo está más bien orientada al desarrollo de la reflexión individual, con la participación intermitente de otro miembro de la triada y con un foco en las tareas del aula. En el caso 1, el tipo de reflexión que se busca desarrollar está más cercana al tipo comparativo, promoviendo el trabajo en equipos y con un foco de migra desde las rutinas de aula a aspectos de mayor complejidad.

Basado en lo anterior, sería necesario cautelar que los requerimientos a los desempeños de los futuros docentes consideren lo señalado por estos planteamientos en relación a los niveles de desarrollo de ciertas capacidades, en particular la de reflexionar. Junto con este hecho, se suma lo declarado por Van Mannen¹¹⁹ (1991) y Habermas¹²⁰ (1982) respecto a los niveles de logro de la reflexión, partiendo en un nivel más cercano a la racionalidad técnica y llegando a la reflexión crítica. El desarrollo de esta capacidad reflexiva necesita ser acompañada durante todo el proceso formativo. Si concebimos la evaluación como un elemento constitutivo de dicho proceso, que tiene como finalidad promover el logro de aprendizajes a través de la recopilación y análisis de evidencias para la toma de decisiones, el acompañamiento amerita que los profesores expertos participantes de este proceso formativo (guías y supervisores), generen los espacios para que los marcos de interpretación de la realidad denominados habitus (Bourdieu¹²¹, 1987), que permiten internalizar estructuras sociales para aprender de la experiencia, sean dialogados. El uso del lenguaje para construir estos aprendizajes es un elemento valioso, en el entendido que es el lenguaje la herramienta que permite construir la realidad, y que el proceso de mediación que los supervisores/guías realizan promueve la buena calidad de los conocimientos construidos.

¹¹⁸ Jay Joelle y Johnson Kerri ,200, op cit

¹¹⁹ Van Mannen, Max, 1991, op cit

¹²⁰ Habermas Jürgen, 1982, op cit

¹²¹ Bourdieu, Pierre,1987, op cit

La evaluación de la formación práctica requiere de una relación dialéctica real entre los principios teóricos a los cuales adscriben las instituciones formadoras y la ejecución de la formación práctica de los procesos formativos. El hecho que las IES trabajen de manera conjunta con todos los docentes que conforman el claustro de profesores que participan en el proceso de formación, así como con aquellos profesores de los establecimientos educacionales en los que se desarrollan los procesos de práctica, implica el negociar los niveles de exigencia que se plantearán a los docentes novatos. Acordar criterios para los procesos de evaluación de la formación práctica, implica que docentes expertos (profesor guía/colaborador y supervisor) consideren qué se va a evaluar, es decir, sobre qué se emitirá un juicio evaluativo. Este aspecto y los niveles de complejidad que sean solicitados a los profesores novatos debiese estar de acuerdo a la etapa de desarrollo profesional en la que estos se encuentran y el seguimiento al proceso de desarrollo que se vaya logrando a través del desempeño de este periodo demanda de los miembros de la triada, diálogo constante focalizado en aspectos que vayan más allá de las rutinas de aula.

Bibliografía

- Aldaba; J Alicia, "El habitus, generador del saber en la práctica docente". En Revista Investigación Educativa Duranguense, N° 4, 2005 (Dialnet).
- Allen, Jeanne Maree. "Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum". En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 742-750.
- Altet, M (2005). I. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). pp 33-48. Fondo de Cultura Económica. México
- Andreucci, Paola. La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: 7-26, 2013
- Arzola, S e Lenoir, Y. "Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. En Pensamiento Educativo". Volúmenes 44 y 45. (2009).
- Ávalos, Beatrice, Profesores para Chile, Historia de un Proyecto, Ministerio de Educación. Chile, 2002. Baartman, L.K.J. y, de Bruijn, e. "Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence". En Educational Research Review. 2011. Doi:10.1016/j.edurev. 2011.03.001.
- Balli, Sandra. "Pre-service Teachers' episodic memories of classroom management." En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 245-251.
- Blanco, R y Messina, G. "Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina", Chile, Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000.
- Blumer, Herbert, "El Interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método", Hora, Barcelona, 1982.
- Bourdieu, Pierre, 1987, Montero, Lourdes, "La construcción del conocimiento profesional docente", Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, 2001.
- Bray, L., & Nettleton, P. (2006). Assesor or mentor? Role confusion in professional education. Nurse Education Today, 27, 848-855.

- Cornejo, José, "A, Pailla, A. Molina, P. Fuentealba, R. y Galaz, A. "Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados". En Boletín de Investigación Educacional, Volumen 17, año 2002. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 362 a 385.
- Cox, Cristian (Ed.). "Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile". Editorial Universitaria, Santiago, 2003.
- Dietz, Mary, "Journals as Frameworks for Change", Skylight, Arlington Heights, 1998.
- Eraut, M., "Developing Professional Knowledge and Competence", Falmer Press, London.1994.
- Gaete, Marcela, "Evaluación de las prácticas profesionales", El desafío de evaluar procesos. Marcela Vergara Centro Estudios Pedagógicos Universidad de Chile) <http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/2566/Evaluacion%20de%20las%20Practicas.pdf?sequence=1>, 2003.
- Gilroy, Peter. El conocimiento profesional y el profesor principiante. En Carr, W. calidad de la enseñanza e investigación acción. Andalucía: Diada editorial.Le Cornu, Rosie y Ewing, Robyn. "Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future". En Teaching and Teacher Education. Vol. 24. 2008. Págs. 1799-1812.
- Gholami, Khalil y Husu, Jukka, "How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge", En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 1520-1529.
- Habermas, Jürgen, "Conocimiento e interés", Taurus, Madrid, España, 1982.
- Jay, Joelle y Johnson Kerri. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education. Vol 18 págs. 73-85.
- Lagos, Claudia .Universidad Diego Portales. 2013.
- Leithwood, Kenneth, "The principal's role in teacher development", En B. Joyce, Changing School Culture Through Staff Development, Virginia, ASCD, 1990. Págs, 71-90.

- Lizana, Verónica, "Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género". En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2009. Vol.7, Número 3 Recuperado el 01 de enero de 2009 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art5.pdf>.
- Lortie, Dean, "Schoolteacher: A sociological study", Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Marcelo, Carlos. "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita (Venezuela, 4-6 de octubre, 2006. <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>.
- Marcelo, Carlos, "Formación del profesorado para el cambio educativo", EUB, Barcelona, 1999.
- Mineduc. "Las Competencias en Educación Mesas Técnicas 2010 Informe Final". Santiago, 2011.
- Mineduc. Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. 2008
- Mineduc, "Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente", Mineduc, Santiago, 2005.
- Mineduc, "Marco Para la Buena Enseñanza", Santiago, Chile, 2003.
- Niemi, Hannele. "Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools". En Teaching and Teacher Education. Vol. 18. 2002. Págs. 763-780.
- OCDE..What Makes Students successful? Resources, policies and practices. Volume IV, 2013.
- OCDE Chile. "Revisión de las políticas Nacionales de Educación", Organización para la Cooperación y el Desarrollo, Paris, 2004
- Parkinson, Paul. "Field – based preservice research: Facilitating reflective professional practice". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs. 798-804.
- Pérez Gómez, Ángel, "La cultura escolar en la sociedad neoliberal", Morata, Madrid, 1º edición 2004.

- Portelance, Liliane, Gervais Colette. "Analysis of the dynamics of the sharing of knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: the partners' respective roles". En *US-China Education Review*. Vol. 6, Issue 6, 2009. Págs. 71-80.
- Ralph, Edwin. "Factors Affecting Teacher-Candidates' Practicum Evaluations". En *Journal of Teaching and Learning*. Vol. 3, Issue 2, 2005. Págs. 29-46.
- Rorrison, Doreen. "Assessment of the practicum in teacher education: advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers". En *Educational Studies*. Vol. 36, Issue 5, 2010. Págs. 505-519.
- Sanger, Matthew, Osguthorpe, Richard. "Teacher Education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching". En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27. 2011. Págs. 569-578.
- Shulman, Lee, "The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach", Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
- Shulman, Lee. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*. Vol. 57 (1). 1987. Págs. 1-22.
- Siry, Christina. "Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course". En *Teaching Education*. Vol. 22, Issue 1, 2011. Págs 91-101.
- Tillema, H., & Smith, K. (2009). *Assessment orientation to formative assessment of learning to teach teachers and teaching. Theory and Practice Teachers and Teaching: Theory and Practi* Andreucci, Paola. (2013). *La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 7-26, 2013.
- Turnbul, Margaret, *Assessment in the early childhood practicum: A triadic process* Centre for Practicum, Auckland College of Education (1998).
- Van Mannen, Max, "The tact of teaching the meaning of pedagogical thoughtfulness" State University of New York, Albany, 1991.
- Yin, Robert, "Case Study Research: Designs and Methods", Sage, California, 2003
- Zabalza, Miguel. "El practicu en la formación universitaria: estado de la cuestión". *Revista de Educación*, 354. Enero –Abril 2011. Pp21-43.
- Zeichner, Kenneth, "Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990's", En *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. Vol. 16(2). 1990. Págs. 105-132.