

PRÁCTICAS INICIALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Initial field experiences in the teacher education programs

SYLVIA RITTERSHAUSSEN KLAUNING*

INÉS CONTRERAS VALENZUELA**

EMY SUZUKI SONE***

MARÍA CRISTINA SOLÍS ZAÑARTU****

PAZ VALVERDE FORTTES*****

Resumen

Este artículo presenta, analiza y discute algunos de los resultados obtenidos en las primeras experiencias realizadas en las prácticas iniciales en la formación de educadores de Párvulos, Básica y Media. En el caso de Párvulos y Básica corresponde a la Práctica I: Vocación y Profesión Docente, en donde se describirá la organización general del curso y las percepciones de los alumnos acerca de los procesos vividos. En el caso de Educación Media, su práctica inicial corresponde al Taller Integrado de la Institución y el Sujeto de la Educación y se dará cuenta del tipo y nivel de conocimiento profesional elaborado por los estudiantes, a partir de los instrumentos utilizados para mediar los procesos involucrados en dicha construcción.

Abstract

This article presents, analyzes and discusses some of the results obtained in the first experiences carried out in the initial field experiences in the Early Childhood, Elementary and Secondary Teacher Training Programs. Early Childhood and Elementary Education Programs correspond to Field Experience I; i.e., Vocation and Teaching Profession, where the general organization of the course and the students' perceptions about the processes they lived, will be described. In the case of Secondary Education, the initial field experience is the Integrated Workshop or Institution and Education Subject. Here, there will be an analysis of the type and level of professional knowledge elaborated by the students, starting from the instruments used to mediate in the processes involved in such construction.

-
- * Docente investigadora del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
** Docente investigadora del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
*** Docente investigadora del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
**** Docente investigadora del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
***** Docente investigadora del Departamento de Teoría y Política de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

1. Antecedentes

En el modelo de formación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la práctica en terreno tiene gran relevancia al ser un eje horizontal y progresivo. Su propósito es que los estudiantes ejerciten y desarrollen, desde el inicio de su formación, las competencias profesionales que les permitan constituirse en un educador reflexivo, crítico e investigador de su quehacer. Esta línea de práctica progresiva procura situaciones reales para que los alumnos asuman roles protagónicos como sujeto y objeto de análisis crítico, promoviendo el cuestionamiento de la teoría a partir del enfrentamiento con problemas educativos y la búsqueda de posibles soluciones; conforme al perfil del educador propuesto.

Las actividades de las diferentes instancias de práctica se organizan, por una parte, en torno a ejes dinamizadores que articulan integrada y progresivamente los procesos de formación y, por otra, en torno a núcleos temáticos **que orientan** la reflexión en cada una de ellas. La autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones para las tareas docentes; la construcción de conocimientos y la identidad profesional, constituyen los ejes dinamizadores. La expectativa profesional, la realidad educativa, la interacción en el aula y el rol profesional de un educador son los focos temáticos orientadores de la reflexión.

En relación a la **autonomía**, los estudiantes deben ser estimulados desde el logro de la autonomía de pensamiento, en cuanto a cuestiones educativas, hacia la autonomía de pensamiento y acción en la toma de decisiones profesionales. Respecto a la **responsabilidad**, ellos deben participar inicialmente en experiencias circunscritas a actividades educativas específicas, relacionadas con el desempeño profesional con responsabilidad limitada en cuanto a la toma de decisiones, para avanzar hacia una experiencia completa de desempeño profesional, con responsabilidad plena, aunque supervisada.

La **construcción de conocimiento** se refiere al saber profesional que los alumnos deben construir, como resultado de los procesos

de integración de teoría y práctica, que suponen las tareas definidas para cada actividad curricular del Plan de Formación. La construcción va desde una mirada inicial, descriptiva, analítica y problematizadora de la realidad, hasta culminar con una mirada crítico-integradora en un desempeño práctico deliberativo.

La **identidad profesional** está fuertemente vinculada a las actividades de práctica progresiva, por cuanto es en el proceso de inserción en la institución educativa y en la interacción con las tareas de desempeño involucradas en el ejercicio de la profesión, donde el alumno tiene la posibilidad de clarificar sus opciones vocacionales y consolidar la adquisición de su identidad profesional. Vista la construcción de la identidad profesional como un proceso, es posible definir tareas distintas para cada momento de la formación: confrontación, verificación, consolidación e identificación.

Estos ejes dinamizadores y núcleos temáticos, organizados en forma secuenciada, dan origen en el caso de la formación de educadores de Básica y de Párvulos, a cuatro actividades curriculares: Práctica I: Vocación y profesión docente; Práctica II: Experiencias en la institución educativa; Práctica III: Experiencias didácticas, y Práctica IV: Internado Pedagógico. En el caso de la formación de profesores de Educación Media, cuya duración es de un año, las etapas de práctica se concentran en dos actividades curriculares: “Taller integrado de la Institución y del Sujeto de la Educación” y “Práctica Profesional”.

El siguiente cuadro muestra los ejes dinamizadores y los focos temáticos de la línea de práctica progresiva:

Cuadro 1
EJES Y FOCOS DE LA LÍNEA DE PRÁCTICA PROGRESIVA

	ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III	ETAPA IV
FOCOS TEMÁTICOS	Explorando la profesión docente: <i>¿Cuáles son los desafíos de la profesión docente y cómo me proyecto en ellos?</i>	Conociendo alumnos y su realidad educativa: <i>¿Qué contextos educativos favorecen el aprendizaje y desarrollo de los alumnos?</i>	Mediando aprendizajes en el aula: <i>¿Cómo logro que mis alumnos aprendan y se desarrollen?</i>	Asumiendo mi estilo profesional: <i>¿Cómo soy como educador y qué desafíos enfrento?</i>
EJES DINAMIZADORES	Compromiso acotado de participación.	Compromiso acotado en la participación y en la toma de decisiones.	Toma de decisiones restringida con responsabilidad limitada.	Toma de decisiones autónomas con responsabilidades profesionales amplias.
GRADO DE COMPLEJIDAD DE LAS ACTIVIDADES	Observación, análisis e interacción en la comunidad educativa: observación participante.	Observación e interacción con los niños y jóvenes en situaciones escolares: colaboración.	Práctica docente acotada: ayudantía y colaboración.	Práctica docente integral.
IDENTIDAD PROFESIONAL	Confrontación	Verificación	Consolidación	Apropiación
PROCESOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL	Búsqueda de evidencias	Uso de categorías conceptuales para la descripción, análisis y problematización de la realidad.	Práctico deliberativo en la toma de decisiones fundadas	Síntesis e integración para la construcción del conocimiento profesional.

En el presente artículo se describirán las experiencias realizadas en las prácticas iniciales de la formación de educadores de Párvulos, Básica y Media. En el caso de Párvulos y Básica corresponde a la Práctica I: Vocación y Profesión Docente y en el de Educación Media, al Taller Integrado de la Institución y el Sujeto de la Educación.

Las descripciones que se presentan en este artículo son de diferente naturaleza ya que la trayectoria en el desarrollo de estas actividades curriculares no son las mismas; en la formación de Párvulos y Básica se trata de la primera implementación y en Media ya se ha realizado durante varios semestres. Dada esta realidad los focos de interés son distintos, en el primer caso la atención se centra en el diseño y organización propuesta para la actividad, partiendo de la información aportada por los estudiantes en cuanto a las percepciones y valoración que tuvieron de esta primera experiencia de práctica. En cambio en el segundo caso, el interés se centra en los resultados y logros de aprendizaje por cuanto el diseño y organización se perciben más consolidados y sus posibles modificaciones deberían derivarse del nivel de análisis y reflexión que revelan los procesos y productos desarrollados por los alumnos.

2. Práctica inicial en la formación de Educadores de Párvulos y Profesores de Educación General Básica

2.1. Descripción y organización general del curso

La actividad curricular Práctica I: Vocación y Profesión Docente, tiene como propósito proporcionar un espacio para la reflexión del alumno sobre sí mismo, los educandos y la misión del profesor. Esta reflexión se realiza a través de la revisión y análisis de la propia experiencia en educación, tanto escolar como universitaria y de su encuentro directo con la institución educativa, integrando los referentes teóricos adquiridos en su primer año de formación. A partir de este proceso, se espera que el futuro profesor inicie la construcción de su identidad profesional, dando sentido y pertinencia a su forma-

ción a través de la reflexión y de la integración de la experiencia teórico-práctica en torno a la interrogante: ¿Cuáles son los desafíos de la profesión docente y cómo me proyecto en ellos? Para posibilitar el logro de esta meta, el curso se organizó en cuatro núcleos, de cada uno de los cuales emergen objetivos específicos y preguntas orientadoras que deben ser abordadas y respondidas, tanto desde referentes teóricos como desde las experiencias prácticas del curso.

El primero de estos objetivos consiste en “*Analizar críticamente las observaciones y experiencias iniciales del contacto con la realidad docente, con el fin de identificar y reflexionar acerca de los roles, responsabilidades y relaciones del profesor en la institución educativa*”. El foco de análisis es el desarrollo personal y la vocación profesional de los estudiantes, para el cual se formulan las siguientes preguntas: ¿Cómo se relaciona mi opción vocacional de ser educador con mi proyecto de vida? ¿De qué manera se integra mi proyecto con los requerimientos y desafíos del entorno?.

Un segundo objetivo es “*Revisar la decisión vocacional de ser educador a la luz de la confrontación y reflexión de las experiencias prácticas y los referentes teóricos*”. Se entiende por referentes teóricos aquellos contenidos aportados por los cursos del área de Formación Básica realizados por los estudiantes. El foco de análisis para este objetivo es el perfil profesional del educador y sus interrogantes son ¿Qué es ser un buen profesor? ¿Qué roles y funciones asume el educador en la institución educativa?

Un tercer objetivo del curso es “*Proyectar la opción profesional explorando los diversos contextos y niveles en que ésta se da*”, por lo tanto el foco de análisis es la inserción profesional en la comunidad educativa y las preguntas que permiten la reflexión al respecto son: ¿con quiénes y de qué manera se relaciona el profesor en la institución educativa?, ¿cómo asume el profesor las opciones educativas de la organización escolar? y ¿cómo los diferentes ámbitos de acción del profesor, en la unidad educativa, favorecen el desarrollo de su vocación profesional?

Por último, el cuarto objetivo del curso es “*Asumir una actitud profesional frente a su formación como educador, experimentando el desarrollo profesional en una comunidad de aprendices*”, el que tiene como foco central el desarrollo profesional y las siguientes interrogantes de indagación reflexiva: ¿cómo se expresan mis características personales en el estilo profesional de educador?, ¿cómo me comprometo con mi formación de educador?

Las actividades del curso se distribuyeron en una jornada de trabajo semanal en un centro educativo y una sesión semanal de trabajo presencial en la universidad.

Respecto al trabajo en terreno, se pretendía que los estudiantes asistieran, al menos a tres tipos de establecimientos, para que contaran con diferentes referencias respecto al rol docente. En una primera etapa los alumnos debían volver a su propio colegio y entrevistar a aquellos profesores de educación media, que identificaban como modelos. En la segunda, los estudiantes tenían que observar a otro profesor en sus tareas habituales dentro y fuera del aula, de preferencia en otro centro educativo, con el fin de buscar evidencias de las competencias profesionales que manifestaban dichos profesores, al interior de la unidad educativa. En la tercera, los alumnos fueron asignados a un centro educativo con el propósito de vivenciar las tareas de un educador, a partir de su propia experiencia de interacción con los alumnos.

Las sesiones presenciales en la universidad estaban destinadas a variadas actividades tales como la observación y análisis de videos y testimonios de docentes, la reflexión individual o grupal a partir de las experiencias en terreno y el análisis y discusión en torno al perfil profesional y el marco de la buena enseñanza.

Los instrumentos que permitían monitorear el proceso de aprendizaje de los educadores en formación fueron: autobiografías, informes individuales de las actividades en los centros educativos y autoevaluación de su desempeño.

Esta actividad curricular se desarrolló por primera vez el primer semestre del año 2003, con 273 estudiantes de las carreras de Educa-

ción Parvularia y Educación Básica, organizados en 8 secciones. Estuvieron a cargo de 7 profesores, quienes trabajaron en equipo, manteniendo reuniones semanales de planificación, evaluación y retroalimentación del diseño implementado. Entre estos docentes había tanto orientadores como profesores del área de práctica, ambos grupos con experiencia docente, tanto en la universidad como en la escuela.

2.2. *Las percepciones de los alumnos acerca de la experiencia de práctica desarrollada*

Con el fin de recoger información respecto a la percepción de los alumnos sobre su experiencia de práctica y el nivel de logro alcanzado en cada uno de los objetivos de la actividad curricular, se aplicó un cuestionario de opinión a 188 de ellos, lo que corresponde a un 69% del total de estudiantes que realizaron el curso.

Para conocer el logro de los objetivos del curso los estudiantes debían responder utilizando una escala de 1 a 3, siendo el 1 no logrado, el 2 medianamente logrado y el 3 totalmente logrado, respuestas que debían fundamentar.

Como se observa en el cuadro 2, la percepción de logro de los objetivos por parte de los estudiantes es alta; la mayoría de ellos lo explicitan utilizando la categoría totalmente logrado. Se destaca el objetivo 2, que obtiene un 89% de respuestas como totalmente logrado y un 11% como medianamente logrado.

En el objetivo 3 es donde se observa el porcentaje más bajo de percepción de logro: un 65% de estudiantes lo percibe como totalmente logrado, un 32% como medianamente logrado y un 2% lo percibe como no logrado.

Dentro de las principales razones que dan los estudiantes para fundamentar que este objetivo no se logró satisfactoriamente, está la escasa diversidad de centros y niveles educativos observados; algunos ejemplos que evidencian esta percepción son: *“creo que faltan más visitas a terreno para poder crear una opinión”*; *“faltó realida-*

Cuadro 2

LOGRO DE OBJETIVOS POR EL TOTAL DE LOS ESTUDIANTES

	Totalmente Logrado %	Medianamente Logrado %	No logrado %
1. Analizar críticamente las observaciones y experiencias iniciales del contacto con la realidad docente, con el fin de identificar y reflexionar acerca de los roles, responsabilidades y relaciones del profesor en la institución educativa.	85	15	0
2. Revisar la decisión vocacional de ser educador a la luz de la confrontación y reflexión de las experiencias prácticas y los referentes teóricos.	89	11	0
3. Proyectar la opción profesional explorando los diversos contextos y niveles en que ésta se da.	65	32	2
4. Asumir una actitud profesional frente a su formación como educador, experimentando el desarrollo profesional en una comunidad de aprendices.	77	22	1

des más diversas y contrastarlas”; “no creo que haya abarcado todos los niveles”; “debería existir mayor diversidad en los centros educacionales para hacer prácticas”.

Entre las razones que reflejan el logro satisfactorio de este objetivo están: *“tuve la oportunidad de ir a jardines muy diferentes y vi las distintas exigencias que tiene cada uno y me proyecto en ambas realidades”; “sí, me proyecto en un cien por ciento en lo que deseo hacer toda mi vida”; “las diversas realidades visitadas me han abierto un panorama de cómo es la realidad educacional de mi país”; “he podido constatar diferentes situaciones de clases y ver qué me gusta y qué no me gusta de lo observado”.*

A partir de los datos se aprecia que los alumnos encuestados relacionan el logro del objetivo 3 con la realidad vivida en terreno; por ejemplo aquellos que consideran logrado el objetivo valoran la diversidad de experiencias en terreno, en cambio quienes señalan no haber logrado satisfactoriamente el objetivo plantean la necesidad de conocer más realidades educativas y tener más instancias en terreno.

El instrumento planteaba además una pregunta abierta para obtener información referida a la interrogante focal de la actividad curricular: ¿cuáles son los desafíos de la profesión docente y cómo me proyecto en ella?, con el propósito de establecer aquellos aspectos que los estudiantes, al término del curso, denotaban como más relevantes en la profesión docente.

Las respuestas fueron variadas y abordan temáticas distintas, desde el rol del educador en la sociedad como formador, hasta el dominio de los contenidos disciplinares. Sin embargo, se puede constatar que en dicha variedad están presentes dos rasgos distintivos: el primero relacionado con una descripción del rol docente centrada en los niños y el segundo referido a la valoración de la formación continua del profesor.

Algunos ejemplos de este tipo de respuestas son:

Los aspectos mencionados por los estudiantes con respecto a su

- *Atender a la diversidad ...*
- *Enseñar a los niños a ser felices con lo que tienen ...*
- *Lograr que los niños vean a sus educadores como ejemplos a seguir ...*
- *Tener un espíritu de servicio y aportar en proyectos educativos ...*
- *Dominar contenidos ...*
- *Aprender constantemente los conocimientos pertinentes de cualquier saber ...*
- *Ser innovador en la utilización de metodologías adecuadas para cada alumno o contexto determinado ...*
- *No olvidar el para qué se enseña ...*
- *La formación continua del educador ...*
- *La importancia del rol que el educador ocupa dentro de la sociedad ...*

experiencia práctica, denotan una valoración positiva de las actividades desarrolladas durante ella. Todos ellos manifiestan la relevancia de las actividades en la universidad y en terreno. Las discusiones y debates en el curso, junto a las fichas reflexivas alcanzan las frecuencias mayores dentro de las respuestas relacionadas con las actividades de las sesiones en la universidad. Respecto a las acciones en terreno, todas ellas son declaradas como muy importantes, destacándose las experiencias con niños y el contacto directo con educadoras de párvulos, asistentes y profesores.

Ejemplos de este tipo de manifestaciones son:

- *Tuve muy buenas experiencias tanto con los niños como con los profesores ...*
- *Los profesores y la institución me acogieron con cariño ...*
- *Existen buenas relaciones entre los profesores y los estudiantes de pedagogía ...*
- *He podido ver que la reforma se está aplicando y desarrollando con responsabilidad en los centros visitados ...*
- *Es muy bueno conocer desde un principio la realidad educativa, porque así veremos si la educación es realmente nuestra vocación ...*
- *Las experiencias en los centros educacionales y en la sala de clases me han ayudado a establecer mis metas, mis prioridades y mi proyecto de vida ...*
- *me sentí inserta en la sala de clase. Asumí casi el papel de profesora ...*
- *Fue muy importante porque se nos dio la oportunidad de participar no sólo como espectadores sino como profesores en formación ...*
- *Instancias de reflexión (fichas) sobre mi trabajo en terreno ...*
- *Discusiones al interior del curso sobre temas relacionados con el educador ...*
- *La discusión en las clases de los diferentes temas para su posterior observación en la realidad ...*
- *La discusión y análisis del perfil docente de la Facultad y su utilización como referente para observar la práctica ...*

Llama la atención que los comentarios negativos fueron prácticamente reemplazados por sugerencias para optimizar el trabajo desarrollado, entre las cuales se destacan, por su frecuencia, las siguientes:

- *Incrementar el tiempo en las clases para compartir las reflexiones acerca del rol profesional y las experiencias vividas en los colegios ...*
- *Trabajar más los referentes teóricos y realizar los análisis de vinculación con la práctica en forma más explícita ...*
- *Otorgar más tiempo y énfasis al tratamiento de tópicos relativos a lo vocacional ...*
- *Evaluar la posibilidad de incrementar el tiempo destinado a las actividades de observación participante ...*
- *Definir claramente el tipo de interacciones que se deben realizar en la unidad educativa e informar de éstas a los centros de prácticas ...*
- *Tener una participación más activa en el aula, ya que se privilegiaba la observación de las actuaciones de los educadores y no la interacción.*
- *Sería interesante contar, en una próxima oportunidad, con centros de prácticas variados y ojalá asignados por la universidad, ya que para las dos primeras fases del curso algunos de nosotros tuvimos dificultades para conseguir centros de práctica*

2.3. *Discusión y comentarios.*

Es importante señalar que el instrumento utilizado no permite formarse una imagen del curso en su totalidad, sino que sólo una panorámica de las percepciones de los estudiantes encuestados, las cuales, a juicio de las autoras, se constituyen en un importante aporte para optimizar la segunda versión del curso. Del análisis de estas percepciones emanan las siguientes consideraciones al diseño e implementación de la práctica:

- El carácter práctico de estas experiencias debe ser acorde con el significado que los propios profesores en formación le conceden a este término. La observación y la realización de entrevistas debe ser complementada con un mayor número de instancias de interacción con los alumnos del colegio, desde el inicio de la práctica y no sólo al final del semestre.
- La idea inicial, ofrecer instancias para conocer e interactuar en diferentes realidades educativas, propuestas para esta actividad curricular se ve corroborada por la opinión de los alumnos, por cuanto ellos valoran la diversidad de experiencias y la relacionan directamente con el nivel de logro de los objetivos de la práctica.
- Para poder brindar a los alumnos experiencias de práctica variadas, es necesario ampliar la relación entre la universidad y los centros educativos, estableciendo una comunicación fluida y oportuna con las autoridades y profesores de los establecimientos y mejorando la coordinación de las actividades a ser desarrolladas en esta instancia de práctica.
- Frente a las actividades realizadas en la universidad, surge el desafío de fortalecer la reflexión en torno a las situaciones vividas en los centros desde los marcos teóricos que disponen los alumnos en este primer año de formación.

3. La práctica inicial en la formación de profesores de Educación Media

3.1. Descripción general y organización del curso

Esta actividad tiene como propósito generar las instancias y brindar el apoyo necesario para movilizar las representaciones intuitivas o implícitas de los profesores en formación hacia la elaboración progresiva de un conocimiento profesional referido a la institución educativa, los actores y sus interacciones en aula y el propio proceso de formación.

Cuadro 3

FOCOS TEMÁTICOS DEL TALLER

<p>La configuración de la unidad educativa como espacio para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>UNIDAD EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones pedagógicas. • Organización institucional. • Actividades programáticas y extraprogramáticas. • Comunicación intra y extrainstitucional. • Características sociodemográficas. • Infraestructura.
<p>Quiénes son y cómo se desenvuelven los actores en la unidad educativa.</p>	<p>LOS ACTORES DE LA UNIDAD EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades, intereses y motivaciones. • Cultura institucional. • Cultura juvenil.
<p>La relación entre la propuesta educativa de la institución y el quehacer en la sala de clases: puntos de encuentro y desencuentro.</p>	<p>INTERACCIONES EN EL AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se aprende, enseña y evalúa? • ¿Para qué se aprende, enseña y evalúa?
<p>El desarrollo vocacional y compromiso con la formación de jóvenes: un proceso de cambio.</p>	<p>EL PROPIO PROCESO DE FORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creencias, expectativas y valoraciones en relación a su rol y relación educativa con los jóvenes. • Apuestas pedagógicas y compromisos personales con miras a su práctica profesional.

Para ello el taller se constituye en el espacio de diálogo sistemático entre las experiencias en la realidad y el saber teórico desarrollado en forma simultánea a través de los diferentes cursos del plan de formación. Dicho diálogo se sustenta en la actividad reflexiva, que por ser una actividad inicial de formación, se centra más bien “sobre” la práctica que “en” la práctica docente. Este espacio de diálogo se nutre de dos tipos de actividades. Por una parte, la inserción e interacción en el centro educativo con situaciones de observación de la realidad institucional y de colaboración y ayudantía en aula, con participación acotada y limitada en la toma de decisiones, y por otra, en la universidad se realizan talleres grupales de discusión y análisis de las experiencias en el centro educativo, proporcionando el apoyo en procedimientos y herramientas requeridas para la elaboración progresiva del conocimiento profesional.

Este conocimiento profesional, a ser construido por el estudiante, contempla tres ámbitos del saber: a) uno comprensivo referido a la descripción, análisis y problematización del contexto educativo, b) un saber aprender referido a los procesos involucrados en la reflexión para aprender a construir el conocimiento profesional y c) un saber práctico deliberativo, referido a la toma de decisiones frente a sus proyecciones para una práctica profesional, a partir de experiencias de colaboración y ayudantía. Las habilidades que se consideran relevantes para la construcción de estos tres saberes y que se potencian a través de esta actividad son: identificación de evidencias, la interpretación y explicación de la realidad observada, la interpelación a la teoría, revisión de interpretaciones, reelaboración de conceptos y síntesis e integración de la experiencia y teoría.

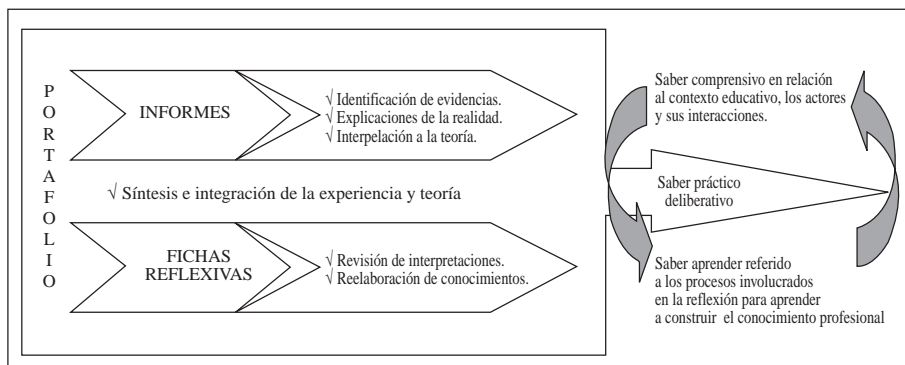
Los instrumentos utilizados para la mediación de la construcción del conocimiento profesional apuntan a los distintos tipos de saberes definidos anteriormente y se orientan a la naturaleza de las habilidades que se desea desarrollar. Es así que para ir logrando un saber comprensivo en relación al contexto educativo, los actores y sus interacciones, se desarrollan las habilidades de identificación de evidencias y sus explicaciones desde la realidad y la interpelación a la teoría. De este proceso se da cuenta a través de los distintos informes que contempla el taller.

Para ir desarrollando una actitud reflexiva respecto al propio aprendizaje profesional se potenció la capacidad metacognitiva, a través de la revisión de sus interpretaciones y la de reelaboración de los conocimientos que se van adquiriendo en función de los diferentes focos que aborda esta práctica temprana. Cuenta de esto dan las fichas reflexivas que formaban parte de las tareas de nuestros profesores en formación.

Por último, para lograr una aproximación al desarrollo de la toma de decisiones frente a sus proyecciones, compromisos y apuestas pedagógicas personales, con miras a su práctica profesional, se favorecen las habilidades de síntesis e integración de las experiencias prácticas y de los referentes teóricos aportados por las diferentes actividades curriculares del plan de formación. De este proceso da cuenta el portafolio, producto final del taller.

Cuadro 4

INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL



3.2. Características y nivel de conocimiento elaborado por los estudiantes

Los resultados que se presentan en este artículo provienen de una muestra de 19 estudiantes de la promoción 2003, del plan de formación pedagógica para licenciados y profesionales universitarios, pertenecientes al Programa de Educación Media de nuestra Fa-

cultad. Estos alumnos estaban distribuidos en 4 centros de práctica y sus especialidades eran de Castellano, Inglés, Historia, Religión y Artes Plásticas. Se dará cuenta de los informes y fichas reflexivas elaborados por estos profesores en formación.

a. Informes:

Durante el semestre los profesores en formación elaboraban dos informes. En una primera etapa el informe estaba orientado a realizar una mirada más descriptiva de la institución educativa y sus actores, haciéndose énfasis en las evidencias recogidas y las explicaciones de las mismas, utilizando categorías conceptuales emanadas desde los referentes teóricos aportados por los cursos. En una segunda etapa, el informe estaba centrado en la identificación de los aspectos críticos y su análisis, empleando categorías desde marcos teóricos para la discusión y problematización de las debilidades y fortalezas encontradas en la institución. En el cuadro siguiente se contrasta, para cada etapa, lo que se esperaba que los alumnos reportaran producto de la experiencia de integración realidad-teoría y lo que realmente se observó en los informes analizados.

b. Fichas reflexivas

Al finalizar cada una de las etapas, de las que daban cuenta los informes, los estudiantes realizaban una reflexión metacognitiva acerca del proceso vivido. En la primera, se les solicitó que, a partir de un evento específico observado en la realidad, explicitaran las representaciones implícitas previas que poseían frente a la situación observada y expusieran el planteamiento actual frente a la misma, discutiendo los aportes de la experiencia y teoría que en este planteamiento están presentes ahora.

En la segunda ficha se solicitaba una reflexión a partir de una situación pedagógica observada, realizando un análisis problematizador referido a fortalezas, debilidades, aciertos, dificultades, condicionantes, etc., y una proyección en términos de formulación de propuestas para optimizar la situación.

Cuadro 5

RESULTADOS DE LOS INFORMES DE LA ETAPA 1 Y 2

Informes	Lo esperado	Lo logrado
Primera etapa: Saber comprensivo.	Descripción conformada por explicaciones basadas en evidencia y su reinterpretación utilizando categorías conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los casos con explicaciones conformadas a partir de evidencias obtenidas, sin mayor elaboración y con ausencia de un análisis desde marcos teóricos. • Pocos casos con explicaciones conformadas por la integración de evidencias desde diferentes fuentes y un análisis que denota la aplicación de marcos teóricos de referencia.
Segunda etapa: Saber comprensivo y problematizador.	Identificación de aspectos críticos de la institución y su caracterización. Empleo de categorías de análisis fundadas en marcos teóricos para la discusión de los aspectos críticos en la institución, en términos de fortalezas-debilidades, condiciones facilitadoras-dificultades, encuentros-desencuentros.	<p>La mayoría de los casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica focos-problema relevantes y los caracterizan a partir de lo recopilado. • Identifica marcos teóricos parciales y con una limitada discusión de los aspectos críticos que impiden una comprensión más profunda de la realidad estudiada.

Cuadro 6

RESULTADOS DE LA FICHA REFLEXIVA: SABER COMPRENSIVO

	Descripción Evento de Reflexión	Experiencias Previas, ¿Qué Creí o Pensé?	Al Cotejarla con los Conocimientos adquiridos en los Cursos ¿?
Esperado	<ul style="list-style-type: none"> • Relato objetivo de un suceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de las representaciones intuitivas o implícitas que dispone frente al evento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis con distinciones conceptuales que evidencian una mejor comprensión del evento.
Lo obtenido	<ul style="list-style-type: none"> • Relato objetivo de un suceso • Enunciación de un tema. • Enunciación de un tema con juicio de valor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de sus experiencias previas a partir de la vivencia del evento en análisis. • Interpretación a partir de las representaciones actuales y con juicios valorativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección de su creencia a partir de la experiencia. • Traducción del planteamiento teórico en un deber ser, a partir del cual juzgan la realidad. • Identificación de marcos teóricos relacionados con la situación, pero con un uso forzado e inadecuado para sacar conclusiones.

Cuadro 7**RESULTADO DE LA FICHA REFLEXIVA:
SABER ANALÍTICO PROBLEMATIZADOR**

	¿Qué Pasó? Situación pedagógica que suscita la reflexión	¿Cómo lo analizo? Fortalezas-debilidades, aciertos-dificultades, condiciones facilitadoras y no facilitadoras	Si dependiera de mí, asumiendo un rol profesional en el colegio, ¿qué haría, en forma concreta, para optimizar la situación?
Esperado	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y descripción de la situación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis en función de factores que intervienen. Razones por la que se dan dichos factores. Fortalezas, debilidades, ventajas y desventajas que se presentan en la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> Formulación de propuestas de acción realistas (contexto-teoría) Toma de conciencia de los desafíos que estas propuestas implican para el profesor en formación.
Lo obtenido	<ul style="list-style-type: none"> Relato sin clara definición de la situación pedagógica. Relato sin clara definición de la situación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Dispersión en el análisis, donde sólo se enuncian relaciones con otras situaciones. Uso de categorías conceptuales para etiquetar situaciones y juzgarlas desde un deber ser. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de proyecciones en términos de acciones de sentido común. Presentación de proyecciones como un deber ser, sin considerar el contexto particular de la situación.

3.3. Discusión de resultados

Las diferencias entre las elaboraciones esperadas y las obtenidas pueden sintetizarse en las siguientes ideas:

- *Un cuestionamiento de representaciones implícitas sólo desde la experiencia.* La mayoría de las producciones elaboradas por los alumnos muestran un nivel de análisis referido a antecedentes derivados del contacto con la realidad. En los escritos de los alumnos se observa que ellos revisan sus ideas, a partir de la contrastación de las experiencias vividas como alumno con la que se vive ahora como profesores.
- La incorporación de elementos teóricos al análisis de la realidad y su reinterpretación es parcial y superficial, lo cual se podría explicar por el hecho de que los alumnos tienen los cursos en forma paralela a la actividad de taller, por cuanto los marcos teóricos no están lo suficientemente elaborados y sistematizados para ser utilizados significativamente. El siguiente ejemplo ilustra esta consideración:

“Pensé que por ser un colegio católico ponía restricciones en cuanto a la presentación de las alumnas, jamás pensé que podrían ir con los aros que ellas quisieran o que podrían ir con el pelo teñido. Nuevamente pongo el ejemplo de mi experiencia escolar, pero es porque realmente es la única referencia que tengo. En mi colegio siendo laico, llamaban la atención cuando notaban que una alumna tenía el pelo teñido. Nos retaban por los zapatos que usábamos...
 ...Esto es un buen síntoma si lo miramos desde algunas teorías que hablan de que en la medida en que los estudiantes se sientan más cercanos a su realidad cotidiana dentro de la institución escolar, estarán más motivados a aprender...”

- *La adquisición de un discurso que revela el uso forzado de categorías conceptuales, en términos de un deber ser, desde el cual describen o enjuician la realidad observada.* Esto se observa en los informes y fichas correspondientes a la segunda etapa. Ello puede ser un indicador de un nivel de apropiación mayor de los marcos teóricos adquiridos, pero que aún no está lo suficientemente afiatado para llegar a comprensiones más profundas y críticas de la realidad. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo, que corresponde a la ficha de reflexión elaborada por uno de los alumnos del curso:

<p>¿Qué pasó? Situación pedagógica que suscita la problematización</p>	<p>¿Cómo lo analizo? Fortalezas-debilidades, encuentros-desencuentros, aciertos-dificultades, condiciones facilitadoras y no facilitadoras.</p>	<p>Si dependiera de mí, asumiendo un rol profesional en el colegio ¿qué haría en forma concreta para optimizar la situación? Fundamente</p>
<p>La situación que suscita esta problematización tiene relación con la metodología que utiliza la profesora de Artes Visuales. No estoy de acuerdo con la forma en que aborda las clases... la profesora no enseña contenidos teóricos para argumentar o complementar el trabajo práctico. Lo único que realiza es dar un par de datos que explican el trabajo que se va a realizar. No se cumplen las etapas que debiera comprender una clase...</p>	<p>La metodología utilizada tiene sólo debilidades, se me producen bastantes desencuentros entre ésta y lo que he aprendido en clases... estoy de acuerdo que la enseñanza artística puede generar un desarrollo en aspectos que se relacionan con otras áreas como la creatividad, que es algo necesario para poder desenvolverse en distintas instancias en donde se deban encontrar soluciones. Para que esto se produzca deben existir, además... instancias que permitan la reflexión, donde se planteen problemas y propuestas para resolverlos. Esto tampoco se está cumpliendo ya que no existen instancias de diálogo en torno a los trabajos, ni se está promoviendo la reflexión de las creaciones que las alumnas están realizando.</p>	<p>Lo primero que haría es una evaluación inicial para saber qué información manejan las alumnas frente al tema del Arte... luego realizaría pequeñas actividades en clases donde las alumnas pudieran aprender los conceptos básicos del arte que aún no hayan integrado como por ejemplo colores, formas, perspectiva, etc. Cuando estos conocimientos sean dominados por ellas, realizaría actividades relacionadas con las respuestas que ellas, dieron en la encuesta inicial... Además, me preocuparía de realizar todas las etapas de una clase: Motivación, desarrollo y cierre,... Realizaría evaluaciones formativas y al término de cada trabajo realizaría evaluaciones sumativas...</p>

- *Logros parciales en procesos implicados en el saber aprender, específicamente a nivel de la interpelación de teorías y reinterpretación de la realidad en función de ellas.* Llama la atención la presencia de una irregularidad en los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de la segunda etapa (informes y fichas reflexivas). En muchos casos se observó que, en algunas partes de un mismo informe, los niveles de logro se acercaban al esperado, mientras que en otras partes su nivel era precario. Esto podría ser explicado a partir de la naturaleza, de la magnitud de la tarea y de los tiempos dispuestos para su ejecución. El abordar diferentes núcleos y temas en forma simultánea conlleva a que la extensión de la tarea en los tiempos disponibles, no permite a los alumnos trabajarlos con el mismo nivel de profundidad. Esto pareciera obligar a los estudiantes a realizar una opción por algunos en detrimento de otros. En esta opción se pudo observar que como criterio para realizarla estaba la disponibilidad y grado de apropiación de los marcos referenciales que les proporcionaban las categorías de análisis requeridas, lo que se observa en el extracto siguiente:

Cultura juvenil

Desde la perspectiva de las alumnas, nos parece que la razón por la cual se produce esta situación tiene que ver con el hecho de que sus opiniones no sean consideradas. Las alumnas saben que hay ciertas propuestas que no van a ser acogidas, y que es poco lo que pueden hacer frente a ello. Por esto, desarrollan su cultura al margen de la institución, a la que consideran como un lugar de prohibiciones...

Este es un rasgo propio de las manifestaciones juveniles: la cultura se desarrolla entre pares y fuera de la institucionalidad “adulta”. No obstante eso, existen alumnas que sí se sienten representadas con las opciones que el colegio ofrece, en especial en el ámbito de las actividades pastorales...

... y que probablemente no se sienten reflejadas en ciertos elementos que pueden ser comunes de una **juventud más “rebelde”**. Finalmente hay otra razón que involucra un rasgo que vale la pena discutir: la apatía de las alumnas...

Una forma de explicar la poca presencia de la **cultura juvenil** puede ser el hecho de que las propias alumnas no proponen actividades ni buscan espacios para manifestarse... La **apatía** puede ser vista, además de un **rasgo propio de la adolescencia**, como una consecuencia de la realidad que se les impone dentro de la institución. ...Pensamos que, en la medida, en que éstas vean que hay cabida para la manifestación de su cultura, pueden encontrar la motivación para generar actividades muy provechosas para su propia formación...

3.4. *Comentarios y proyecciones*

A la luz de los resultados anteriormente discutidos y los antecedentes recopilados por la experiencia de conducción de la actividad se nos revela una interrogante acerca de la pertinencia y el carácter oportuno de los procesos e instrumentos de apoyo y de mediación aplicados durante el desarrollo del taller. Se estima que por una parte los tiempos asignados a los procesos involucrados en la reflexión y su modelamiento fueron insuficientes y, en segundo, lugar se considera que la amplitud de la tarea, focos y temas a explorar en forma simultánea, dificultan una comprensión profunda y de calidad.

El análisis de estos resultados con los profesores del taller ha permitido tomar conciencia de que la conducción del curso ha estado más en el apoyo y orientación para la interrogante ¿cómo es la institución y sus actores? que en ¿cómo aprendo a conocer los factores contextuales de la institución y del aula y las características de mis alumnos para manejarlos como referentes claves para proyectar mi quehacer educativo? Esto implica que en el diseño y desarrollo del taller, los esfuerzos estaban más dirigidos a orientar la elaboración del producto por parte de los alumnos que a apoyar el desarrollo de las habilidades requeridas para la competencia profesional, que daba cuenta dicho producto.

De esta reflexión surge la propuesta para reorganizar el trabajo del taller, donde sus ideas claves son:

- distribuir los focos y temas en tareas más pequeñas y acotadas,
- rediseñar los instrumentos y el modelamiento de los procesos reflexivos, con el fin de ofrecer un mayor tiempo y mejor calidad al monitoreo de los alumnos para su desarrollo,
- articular y coordinar el desarrollo del taller con las actividades curriculares concurrentes con el propósito de ir proporcionando los marcos teóricos requeridos en forma oportuna.

4. Comentarios finales

El análisis y discusión de la información recogida acerca de las experiencias realizadas en el contexto de las actividades de práctica inicial, presentes en nuestros programas de formación de educadores, permiten derivar las siguientes reflexiones finales:

- Estas instancias iniciales de práctica son valoradas por los estudiantes como experiencias claves en la formación docente. Se les reconoce por ofrecer oportunidades para revisar las propias concepciones en torno a la realidad educativa y para involucrarse en forma gradual en la construcción de un conocimiento profesional elaboradas desde su experiencia parcial como alumnos. Sin embargo en ambas experiencias se han detectado dificultades en su implementación y puesta en marcha, las cuales deben ser tomadas en cuenta en el rediseño de estas actividades curriculares.
- La información aportada por los estudiantes ha permitido detectar la necesidad de mejorar la articulación de las otras áreas del curriculum con el eje de actividades prácticas, para apoyar la construcción de conocimiento profesional tomando en cuenta el aporte de los cursos precedentes y concurrentes. Esto implica el desafío de generar instancias de coordinación entre los académicos comprometidos en la formación y la realización de aquellos ajustes a los planes de estudios que sean pertinentes para concretizar la vinculación teoría-práctica sustentada en el modelo de formación y requerida para el desarrollo de las competencias profesionales definidas en el perfil.
- El diseño e implementación de esta línea de práctica han permitido constituir equipos profesionales de las diferentes carreras pero con visiones y aprendizajes compartidos para guiar estas actividades curriculares altamente complejas, pues implican la administración de ambientes de aprendizajes que desarrollen las competencias derivadas del perfil de egreso y los requerimientos profesionales planteados en el Marco de la Buena Enseñan-

za. El desafío actual es la conformación estable y consolidación de estos equipos académicos en la Facultad.

- La formación de educadores centrada en experiencias prácticas requiere contar con una amplia red de establecimientos educativos vinculados a la Facultad, lo cual demanda el desarrollo y fortalecimiento de un trabajo colaborativo universidad-escuela. Se espera que la escuela no sólo brinde oportunidades de experiencias diversas, variadas y acordes a las demandas de cada una de las instancias de prácticas contempladas en los planes de estudios de la formación docente, sino que se comprometa activamente en la formación de nuevos educadores.

Bibliografía

- Andreson, Lorin W. y Pellicer, Leonard O.** (2000) *Teacher Peer Assistance and Review*. Corwin Press, Inc., California, United States of America.
- Baird, J.R.** (1990). Individual and group reflections as a basis for teacher development. In Hughes, P. (ed.) *Teacher's Professional development*. Australian Council for Educational Research.
- Bolivar, A.** (1995). Reconstrucción. En L.M. Villar (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, pp. 237-265.
- Campbell, Dorothy M.; Cignetti, Pamela Bondi; Melenyzer, Beverly J.; Nettles, Diane H.; Wyman, Richard M.** (2001) *How to develop a Professional Portfolio. A Manual for Teachers*. Walsh & Associates, Inc., United States of America.
- Clarke, A.** (1995). *Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny*. Teaching and Teacher Education. 11 (3). 243-261.
- Cochran-Smith, M y Lytle, S.** (1993). *Inside-Outside. Teacher research an knowledge*. New York: Teacher College press.
- Fernández, M.** (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada. FORCE.
- Fullan, M.G; Stiegelbauer, S.** (1997). *El cambio educativo*. México: Editorial Trillas.
- Loughran, John** (1996) *Developing Reflective Practice: Learning through Modelling*. Falmer Press, Great Britain.

- Moral Santaella, Cristina** (1997) *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Colección Monografías FORCE, N° 12. Granada, España.
- Zeichner, K. M.** (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carl-gren, G. Handal y S. Vaage (eds). *Teachers' minds and actions*. London: The Falmer Press, pp. 9-27.
- Zeichner, K. M.** (1996). Teacher as reflective practitioners and democratization of school reform.
- En **K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez** (Eds.). *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teacher College Press, pp. 199-214.