

PASOS EN EL CAMINO HACIA MEJORAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Profesoras Dras. Solange Tenorio Eitel

Ana María Figueroa Espínola

Académicas del Departamento de Educación Diferencial
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen

Desde el año 2006 un equipo de docentes de la Carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje de la UMCE, viene desarrollando una línea de investigación denominada Mejoramiento de la Formación Inicial Docente (FID). Al respecto, un primer trabajo realizado, correspondió a la investigación titulada, “Las Competencias del Educador Diferencial en Problemas de Aprendizaje en el Contexto de Implementación del Decreto N°291”. Proyecto FIBAS 10/06 patrocinado por la DIUMCE. (2006-2007).

Considerando por una parte, los resultados obtenidos en la primera investigación de la línea, y por otra, la importancia que cumplen los pasos prácticos en el desarrollo ciertas competencias, se consideró fundamental realizar un segundo estudio para potenciar la instancia de práctica final.

Esta investigación se denominó: “La supervisión de práctica, como un instrumento en la mejora de la Formación inicial docente”, Proyecto FIBAS 10/08, patrocinado por la DIUMCE (2008-2009). El presente artículo corresponde a una síntesis de los resultados fundamentales obtenidos en ambas investigaciones.

Palabras claves: Competencias profesionales, formación inicial docente, práctica profesional.

Abstract

From the year 2006 on, a team of teachers of the Bachelor Programme in Education and Special Education Teaching in Learning Disabilities of UMCE has been developing a line of research entitled “Improvement of Initial Teacher Training (ITT)”. In this respect, a first investigation carried out was named “The Competencies of the Special Education Teacher of Learning Disabilities in the

context of the implementation of decree n° 291. FIBAS project 10/06, sponsored by DIUMCE (2006-2007).

Considering the results obtained in the first investigation of the line of research, on the one hand, and the importance that the practical procedures in the development of certain competencies, on the other, it was considered fundamental to carry out a second study to enhance the final practicum.

The investigation was entitled “Practicum Supervision as a Tool to Improve Initial Teacher Training”, FIBAS project 10/08, sponsored by DIUMCE (2008-2009). This article corresponds to a synthesis of the main results obtained in both investigations.

Resumen

Objetivos .

El objetivo del presente trabajo es vincular los hallazgos de ambas investigaciones y difundir las principales evidencias obtenidas. Estos resultados han permitido orientar los primeros pasos en la mejora de la formación inicial docente de la Carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje.

La primera investigación constituyó un esfuerzo por mejorar las competencias profesionales de la formación inicial de los/as estudiantes de la carrera antes mencionada, en el marco de la implementación del Decreto N°291, que reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales al interior de los establecimientos Educativos del país.

Su objetivo central fue determinar si las competencias desarrolladas en la formación inicial docente permitían el desempeño de una práctica pedagógica acorde a los requerimientos profesionales especificados en el Decreto N°291. La relevancia de ese estudio radica en que nos ha permitido realizar las primeras propuestas de mejora al currículum de formación docente de la carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias necesarias para la implementación del Decreto N°291 en los establecimientos Educativos.

Este estudio correspondió a una investigación descriptiva exploratoria, en torno a las competencias que el currículum de formación de la Carrera mencionada, debe favorecer para que los/as estudiantes egresados/as se desempeñen en el sistema educativo formal de acuerdo a las exigencias del Decreto N°291. La metodología empleada correspondió a un Estudio de Casos Múltiples, seleccionándose intencionadamente tres unidades escolares en las que funcionan grupos diferenciales y donde las estudiantes de la carrera realizan

su práctica final. Al interior de cada Caso los informantes fueron las mismas estudiantes en práctica, las docentes especialistas a cargo de los grupos diferenciales y los/as jefes de la Unidad Técnico Pedagógica de cada centro.

La recolección de información se realizó a través de entrevistas en profundidad para cada uno de los tipos de informantes y de un grupo de discusión para las estudiantes en práctica final.

La información recogida se examinó a través del método de análisis de contenido. A continuación se exponen las conclusiones más relevantes que son extractadas de Díaz, Figueroa y Tenorio 2007 y 2008.

Entre las conclusiones se destacan:

Las competencias genéricas mayormente desarrolladas en el proceso de formación inicial profesional corresponden a: *“el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión”* y la *“capacidad de aplicarlos en la práctica”*, así como también, *“la capacidad para tomar decisiones”*.

Aquellas competencias propias del Educador Diferencial destacadas positivamente son: *“la capacidad para comprender y reflexionar sobre los fundamentos disciplinares actuales de la Educación Diferencial”*, *“la capacidad para mediar proceso de aprendizajes que contribuyan al desarrollo personal y social”* y *“la habilidad para evaluar y proyectar estrategias pedagógicas que favorezcan los aprendizajes en personas con necesidades educativas especiales (NEE)”*.

Las competencias del perfil del especialista en PA principalmente favorecidas en la formación son: *“la capacidad para estructurar situaciones de aprendizaje para los estudiantes, considerando las peculiaridades personales, culturales y contextuales de la educación formal y no formal”*, *“la iniciativa y toma de decisiones con relación a los estudiantes, aprendizajes, la familia y la comunidad”*, *“la autonomía para intervenir en procesos de innovación pedagógica”* y *“el manejo del Marco Curricular Nacional”*.

Respecto de las competencias tanto genéricas que no han sido lo suficientemente desarrolladas durante la formación inicial docente, y que son necesarias para un adecuado desempeño en la práctica pedagógica, se mencionan: *“la capacidad para actuar en nuevas situaciones”* y *“la capacidad de trabajo en equipo”*. En cuanto a las competencias específicas del educador diferencial, se señalan con mayor ahínco: *“la capacidad de formar y liderar equipos de trabajo interdisciplinarios en la educación diferencial, estableciendo relaciones colaborativas con miembros de la comunidad educativa, “la capacidad de comunicarse con los distintos actores educativos de su entorno profesional”* y *“la actitud democrática en su quehacer profesional”*.

Por otra parte, en cuanto a la tendencia actual predominante que une la formación al desarrollo profesional, y que requiere necesariamente de prácticas colaborativas

de aula, nuestro currículum de formación evidenciaría falencias en lo que es el desarrollo de la competencia “capacidad de trabajo en equipo”. Lo anterior, obedece a que durante la formación no existirían instancias en que se comparta el trabajo con otros profesionales afines.

Respecto de los referentes internacionales y nacionales para la formación profesional, el análisis del currículum de formación pone de manifiesto que éste efectivamente estaría favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales consideradas en el Proyecto Alfa Tuning Latinoamericano, entre las que destacan: *la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, el dominio del conocimiento sobre el área de estudio y la profesión y la capacidad para tomar decisiones*. Esto implica que durante su formación las estudiantes de la Carrera aprenden a ejecutar acciones profesionales coherentes con las competencias mencionadas, las que a su vez son requeridas por las exigencias del contexto regional. Asimismo, en este marco se facilitaría una potencial movilización estudiantil y laboral. A pesar de esta fortaleza, es importante señalar que no todas las competencias incluidas en el Proyecto Alfa Tuning Latinoamericano son potenciadas de igual manera en el currículum de formación docente de la Carrera, por lo que aún quedan aspectos por mejorar para que los futuros educadores puedan enfrentar de mejor forma las demandas de las peculiaridades de la región.

En un escenario más local, se aprecia que la formación impartida está en coherencia con las diversas dimensiones y criterios de desempeño establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. No obstante, al igual que lo observado tomando en consideración el referente internacional, algunas de las demandas profesionales que implican estos criterios, aún no son atendidas adecuadamente, por lo que se reitera la necesidad de implementar algunas adecuaciones al currículum de formación de la Carrera.

Por otra parte, lo establecido en el informe de la Comisión sobre Formación Inicial coincide con los resultados obtenidos en esta investigación, ya sea en cuanto a las fortalezas que se señalan, como a las debilidades detectadas en la formación de nuestras estudiantes.

En ambos estudios, se establece como fortaleza que los/las estudiantes de nuestra Carrera estarían siendo formados/as para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes en el marco del currículum nacional. También se indica el necesario dominio de un saber pedagógico, el cual en nuestras estudiantes aparece como otra fortaleza ya que el dominio de éste, les permite tomar decisiones en relación con sus estudiantes, sus familias y sus comunidades. En este sentido, existe un conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica, señalado como uno de los saberes fundantes del saber pedagógico.

A su vez, la Comisión de Formación Inicial Docente, destaca en su informe la falta de articulación entre la formación que corresponde a la licenciatura y la formación de la especialidad lo que se evidencia según las estudiantes, en la

necesidad de potenciar el vínculo entre los contenidos tratados en los diversos cursos del Departamento de Formación Pedagógica con aquellos dictados por el Departamento de Educación Diferencial. Esta situación repercute en el desarrollo de ciertas competencias, particularmente aquellas que les permitan abordar labores más generales que demandan los centros Educativos en especial las relacionadas con tareas no lectivas.

En consecuencia, las competencias genéricas que deberían ser fortalecidas en el proceso de formación inicial docente y, que les permiten a nuestros estudiantes responder a las exigencias en el sistema educativo, particularmente en las implicadas en el Decreto N° 291, son las siguientes:

- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Habilidades interpersonales
- Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes
- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- Capacidad creativa
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad de actuar frente a situaciones nuevas

Estos hallazgos nos permitieron delinear las primeras sugerencias para la mejora de la FID en nuestra carrera.

A continuación se destacan aquellas que se refieren a la Constitución de la Malla Curricular. En este sentido se recomienda:

- Incorporar cursos en los que se desarrollen temáticas relacionadas con el manejo de grupos numerosos, abordaje de situaciones de violencia escolar, resolución de conflictos.
- Propiciar instancias prácticas que le permitan a los profesores en formación vivenciar el trabajo colaborativo. En tal sentido, este tipo de trabajo puede ser desarrollado a partir de la implementación de asignaturas con estudiantes de otras carreras de pedagogía; esto permitiría, por una parte, la socialización de problemáticas afines y la búsqueda conjunta de estrategias de solución a dichas problemáticas, y por otra, favorecer la sensibilización frente a la atención pedagógica en y para la diversidad.
- Asimismo, y en el marco del trabajo colaborativo, se recomienda que durante el proceso de formación se promueva el desarrollo de actividades tendientes al diseño, implementación y evaluación de estrategias de intervención en conjunto con otros profesores, ya sea de educación preescolar, básica o enseñanza media, como así también con otros profesionales afines.
- Profundizar en la temática de la evaluación psicopedagógicas. En este sentido se advierte la necesidad, por una parte, de actualizar y ampliar el espectro de

instrumentos de evaluación disponibles para las áreas de lenguaje y cálculo, y por otra, de propiciar un mayor número de acciones prácticas relacionadas con la aplicación de este tipo de instrumentos.

- Potenciar la formación en investigación, tanto en lo referido a los distintos enfoques que puede asumir dicha actividad, como así también, respecto del uso del saber pedagógico para visualizar su propio que hacer desde una perspectiva indagativa, articulando su práctica docente con la investigación en torno a la misma. Lo anterior puede verse facilitado con la incorporación de las futuras profesoras en las distintas experiencias de investigación que se desarrollan en la Carrera, con la finalidad de vivenciar el proceso indagativo y el consecuente aprendizaje de diversas estrategias de investigación.
- Restituir en la malla curricular nueva de la Carrera, las actividades correspondientes a las experiencias prácticas en el nivel escolar básico, contextualizando estas actividades en el enfoque relacionando con la inclusión de la diversidad en la escuela regular.
- En lo que concierne a mejoras vinculadas con la Línea de Práctica del currículo de formación, las sugerencias se sitúan por una parte; en el proceso práctico mismo y por otra, en el papel del profesor guía de los centros escolares. En cuanto a lo primero es posible señalar:
- La necesidad de brindar mayor apoyo y retroalimentación de los docentes supervisores en los procesos de práctica a lo largo de toda la Carrera. Esto requeriría aumentar el número de supervisiones en terreno, sistematizando el procedimiento de supervisión, así como también, la paridad de criterios en torno a la evaluación de dicho proceso.
- La incorporación en las prácticas intermedias de un número mayor de niños que permitan desarrollo de habilidades vinculadas con el manejo de grupos numerosos de estudiantes, particularmente proyectándose en lo que será su trabajo en el Aula Común.

En lo referido a los profesores guías de los centros de práctica se advierte que:

- Es necesario clarificar el rol del profesor guía del centro de práctica, dada su importancia como profesional que acompaña directamente el proceso de práctica final. En consecuencia resulta imprescindible capacitar a estos docentes en su función de mentores y de evaluadores de este proceso.

Las sugerencias que afectan directamente la implementación de los cursos que componen la Malla Curricular se refieren a:

- Mejorar la articulación entre los cursos impartidos de la Línea de Licenciatura con los de la Línea de Formación de Especialidad (Educador Diferencial y Problemas de Aprendizaje), a fin de entregar un enfoque de formación

común y evitar la superposición de contenidos y temáticas en los distintos programas de estudio

- Optimizar la vinculación de los aspectos teóricos tratados en el área de lingüística con experiencias prácticas que faciliten la implementación de estos conocimientos.

En este contexto de mejoras al currículum de la FID y atendiendo a las sugerencias referidas a la línea de práctica es que desde el año 2008 a la fecha, un equipo de docentes de la misma Carrera se encuentra en la etapa final la investigación titulada “La supervisión de práctica, como un instrumento en la mejora de la Formación inicial docente”.

Dicha investigación de carácter cualitativo se realizó con estudiantes de 8° y 9° semestre de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE, que durante el 2008 realizaron su práctica final en distintas escuelas públicas (municipalizadas y particulares subvencionadas) de Santiago de Chile de educación diferencial en PA (año 2008) El propósito del estudio fue conocer las fortalezas y debilidades vivenciadas y reflexionar sobre los diversos estilos de supervisión que se implementan en la Carrera. La relevancia de este trabajo radica como se indicó anteriormente en la posibilidad de efectuar propuestas de mejoras al proceso en general de práctica, y en particular, para aquellos docentes que nos desempeñamos como supervisores en la etapa final de formación inicial de nuestros estudiantes.

A continuación se darán a conocer los resultados obtenidos en tres ejes temáticos abordados:

- Valoración de la práctica como proceso formativo
- El rol del profesor guía
- El rol del profesor supervisor. Esta información se extrae de Tenorio y Figueroa (2008), Tenorio (2009) y Figueroa (2009).

Valoración de la práctica como proceso formativo

Respecto de la valoración de la práctica, estas constituyen espacios únicos para apreciar la formación recibida y a la vez enfrentarse a nuevos aprendizajes que difícilmente podrían aprenderse exclusivamente a nivel teórico. Lo anterior, se evidencia en el discurso de los estudiantes entrevistados, quienes en general tienen una opinión muy positiva del proceso de práctica final vivido, manifestando que es una experiencia enriquecedora, significativa y muy valiosa para su formación, ya que demandó mucho aprendizaje en un contexto real.

La práctica se vivió mayoritariamente como un proceso intenso de crecimiento personal y profesional.

Hay quienes valoran la práctica como una oportunidad para confirmar su real vocación. Por otra, se destaca como la instancia más relevante para iniciar el proceso de socialización profesional en que se comprende el funcionamiento de una unidad educativa en todas sus dimensiones. Se aprende la relación con otros profesionales, con los padres, con los alumnos y la complejidad del fenómeno educativo. Ofrece una riqueza de problemas que permiten vincular teoría y práctica. Finalmente en el grupo de discusión se enfatiza que la experiencia de práctica contribuye a la formación, ya que pone a prueba los componentes éticos de la tarea docente.

Se recogen distintas valoraciones de este proceso, para un grupo de estudiantes, la experiencia se vivió de manera matizada, por una parte, con mucha inseguridad y estrés, y por otra, rescatando la superación y el aprendizaje que fueron logrando tanto ellas, como sus alumnos. En este sentido, constituyó un desafío constante, ya que fue un proceso con altos y bajos.

Dentro de los aspectos que contribuyeron a que la práctica fuera valorada de manera distinta por los/las estudiantes, está el rol que desempeñaron tanto la profesora supervisora de la universidad, como la profesora guía del establecimiento Educativo.

Quienes visualizan la práctica como una experiencia grata, indican que ésta fue un gran espacio de libertad y respeto profesional, donde el apoyo brindado por la supervisora fue fundamental. También aprecian el trabajo colaborativo logrado, tanto con distintos docentes del establecimiento, como con otras alumnas en práctica.

Los estudiantes que consideran que la práctica fue un proceso con pro y contras, destacan el buen ambiente de trabajo, pero el escaso apoyo de la profesora guía y en otros casos de la supervisora. Esto hizo que la práctica fuera vivida en parte, como un proceso solitario. Otros, si bien contaron con la presencia de la profesora guía, se enfrentaron a un “choque paradigmático” por las distintas concepciones respecto del aprendizaje y metodologías que se implementaban. Hay quienes agregan que no se sintieron totalmente acogidos por algunos profesores de la escuela, ya que creían que su trabajo era paralelo al suyo y “alternativo” o poco tradicional al que comúnmente era desarrollado, mirado con cierta desconfianza, las nuevas propuestas didácticas para enfrentar el trabajo educativo con los alumnos. Lo anterior se tradujo en cierta inflexibilidad de algunos docentes para permitir innovaciones.

El rol del profesor guía

El profesor guía es el docente del establecimiento donde el estudiante llega a realizar su práctica final. Es el encargado in situ del proceso pedagógico que el practicante desarrolla. Según, Schön, este profesor tutor en un enfoque de formación

de profesionales reflexivos, pasa a tomar un papel y status particular. El trabajo del tutor implica establecer un canal de comunicación en que el diálogo es central, pero un diálogo que necesariamente se transmita en una forma de ejecución particular, es decir una manera específica en que el mismo se lleva a cabo (1992).

En la presente investigación es posible constatar visiones encontradas en las practicantes, respecto a este profesor tutor o guía. Por una parte, un grupo de ellas indican que el rol desempeñado por este profesor, se caracterizó por falta de compromiso con las practicantes y por la ausencia de éste en el proceso práctico. En este contexto, opinan que no asumió el rol esperado, sintiéndolo como una persona lejana, ya que en algunos casos no observó las clases desarrolladas y en otros, tampoco efectuó mayores contribuciones para mejorar la práctica pedagógica. Las instancias de reflexión fueron escasas o nulas. En uno de los casos, esta situación se explicó debido al reducido número de horas de contrato que el profesor tenía en la escuela, en otros fue producto de la relación poco empática establecida con la practicante. También lo valoraron como un docente con perspectivas muy diferentes para enfrentar el trabajo directo con los alumnos

Por lo anterior, algunos estudiantes opinan que el profesor guía no contribuyó en esta etapa de su proceso formativo, sino que cumplió un rol de índole burocrático y calificador. Una practicante comenta que su profesor guía se centró en los aspectos negativos de su trabajo, en lo que no hizo y no en los aportes, y eso se tradujo en su evaluación a pesar de haber observado muy poco del proceso. En el grupo de discusión esta caracterización del profesor guía fue reafirmada y definida como un profesor guía que cumple un rol de inspección burocrático que no contribuye de ninguna manera a la formación de profesores críticos y reflexivos.

No obstante, estos estudiantes rescatan como aspecto positivo del hecho de no contar con una persona que haya guiado estrechamente la práctica, el haber aprendido a solucionar conflictos de manera independiente e integrarse de mejor forma a la comunidad educativa en general.

Cabe indicar que la gran mayoría de los practicantes aprecian positivamente la relación establecida con el profesor guía, caracterizada por la confianza, la horizontalidad, la simpatía y la amabilidad. Se subraya el carisma de algunos profesores, la ternura con sus alumnos y lo ameno de las conversaciones entabladas. Sin embargo, a pesar de lo positivo de la dinámica establecida, algunos practicantes manifiestan que dicha relación no constituyó un gran aporte para su formación profesional.

Por otra parte, otro grupo de practicantes consideran que el rol desempeñado por el profesor guía fue fundamental en esta etapa de su proceso formativo. Este se caracterizó por ser de gran apoyo, de acompañante del proceso, de asesoría, observador permanente de la práctica y orientador ante las dudas experimentadas en el trabajo pedagógico, siendo éste el encargado de entregar las sugerencias para

optimizar su desempeño no solo en lo didáctico sino también en cómo relacionarse con sus pares y la comunidad educativa.

Entre algunas contribuciones específicas que destacan del docente guía se mencionan: el haber incentivado instancias para el diálogo y la reflexión, las que eran efectuadas sistemáticamente y generalmente eran posterior a la observación de una clase. Ellas se caracterizaban por una conversación abierta en que la guía formulaba interrogantes y cuestionamientos, así también realizaba retribuciones y recordaciones ante el desempeño observado.

También se recibieron aportes para introducir mejoras en el manejo del grupo curso a través de compartir su experiencia práctica siendo un modelo en la ejecución de esta tarea, la manera de relacionarse con los alumnos y la gran preocupación mostrada por cada uno de ellos. Asimismo, destacaron como una gran contribución el aprender a establecer redes de apoyo para los estudiantes con diversas dificultades.

Algunos estudiantes mencionan que se sienten cómodos con un estilo más bien discreto, no invasivo, pero alerta al desempeño.

Al interrogar a las entrevistadas por el rol ideal que esperarían de un profesor guía, señalan que no existe claridad en la definición del tal rol, ni para el centro de práctica ni entre los/las mismos/as practicantes. Esto constituye sin duda una clara debilidad y tarea que se debe enfrentar desde la universidad.

Varios practicantes coinciden en indicar que el profesor guía debe participar activamente en el proceso de práctica, ya que son ellos los responsables de acompañar y evaluar in situ esta experiencia formativa. En este sentido, consideran muy importante que éste profesional esté presente en el centro de práctica, colaborando en la preparación y organización de actividades, revisando planificaciones, observando el desarrollo de clases, posibilitando la reflexión acerca del ejercicio implementado, orientando en lo didáctico, realizando recomendaciones y entregando las herramientas necesarias para el óptimo aprendizaje de sus alumnos y practicantes. Este rol activo implica necesariamente una comunicación fluida, el que se facilitaría por el establecimiento de reuniones periódicas para intercambiar experiencias.

Entre los obstaculizadores relacionados con el profesor guía se mencionan: la ausencia de profesor guía en el centro de práctica, la concepción tradicional (médico-clínica) acerca de las dificultades del aprendizaje de sus alumnos y la consecuente metodología de trabajo empleada de corte eminentemente conductista.

Desde otro ángulo, se señala mayoritariamente la escasa comunicación que se estableció entre la profesora guía y la profesora supervisora, no existiendo una instancia formal de reunión entre ambas. Solo en un caso se destaca la comunicación profesional que existió en todas las visitas del supervisor a la escuela. En otro, hubo quejas por parte de la profesora guía por la falta de instancias de mayor relación entre ambas. Esta falta de comunicación también es expresada como un obstaculizador de la práctica.

El profesor supervisor

La figura del profesor supervisor surge como aquel profesional que participa de la formación docente de las estudiantes y viene a colaborar en el proceso de práctica desde las instituciones de educación superior (Schön, 1992).

En este estudio los entrevistados hacen una distinción entre el rol desempeñado por su propio supervisor y aquel rol que desde su perspectiva debiese idealmente desarrollar.

En cuanto al primero, a la hora de caracterizar el rol de las supervisoras, es posible encontrar experiencias diversas. La mayoría de los practicantes describen el rol de sus supervisoras de práctica como unas verdaderas guías, muy activas y de gran colaboración y apoyo. Asimismo, destacan en este rol un gran compromiso con sus alumnas, estando siempre dispuestas a resolver dudas y orientar el proceso.

Un grupo señala que el rol desplegado se caracteriza por bastante observación de la práctica docente, pero también de muchas instancias de conversación, análisis y reflexión. Esta última era propiciada a través de diálogos fluidos, de interrogaciones y orientaciones en cuanto al hacer. En otros casos, las observaciones registradas en la bitácora del practicante contribuían a la auto reflexión del desempeño mostrado. Manifiestan que lo que favorece la reflexión y análisis crítico del desempeño docente, son las reuniones frecuentes con la supervisora.

Una minoría de estudiantes en cambio, manifestó cierta disconformidad respecto del rol desempeñado por su supervisor, fundamentando su opinión por una parte en la ausencia de éste en instancias importantes para el practicante, y por otra, en falta de mayores momentos de conversación y reflexión, lo que generaba una relación distante entre practicante y supervisor. Otra destaca que las instancias de reflexión se realizaban principalmente a través de las observaciones y comentarios dejados en la bitácora.

Un estudiante precisa que un aspecto inicialmente negativo en la supervisión fue el experimentar una alta exigencia por parte de la supervisora, lo que con el transcurso del tiempo se transformó en algo positivo para su formación, ya que logró compensar el nerviosismo e inseguridad inicial, con una calidad de supervisión que ella define como adecuada y completa.

En cuanto al rol ideal manifestado, en algunos casos se acerca considerablemente a las experiencias obtenidas con su supervisor. Indican que el rol debe ser dinámico de asesoramiento y acompañamiento, pero que otorgue igualmente autonomía al estudiante en práctica. Debe posibilitar la reflexión del proceso que vive cada uno, ya que su mayor conocimiento y experiencia le permiten evaluar el desempeño práctico y entregar las respectivas orientaciones y sugerencias.

Todos los entrevistados valoran positivamente un rol que genera confianza, para establecer un diálogo abierto y plantear inquietudes. En este sentido una relación

cercana y de cierta familiaridad, potencia las posibilidades de análisis y reflexión conjunta, sintiendo un real apoyo al proceso.

Una practicante precisa que el rol de la supervisora es guiar la propuesta pedagógica, principalmente en la etapa de planificación, ya que cree que en esa instancia puede efectuar mayores aportes. Al respecto, otros agregan que debiese existir un mayor control de asistencia y revisión sistemática de aspectos técnico administrativos, tales como planes de trabajo y planificaciones. En este sentido, este grupo de estudiantes reclama un supervisor con características posibles de atribuir al enfoque de inspección. En este enfoque la supervisión adquiere un matiz de control, lo anterior hace evidente que lo que se observa y evalúa en las visitas es el cumplimiento de requisitos administrativos, planificaciones, desempeño docente, solución de conflictos.

Se indica también que el rol del supervisor demanda establecer un diálogo fluido y continuo con la profesora guía, a la cual debe informar con claridad el rol que se espera cumpla en este proceso.

En el grupo de discusión se advierte respecto de los estilos de supervisión establecidos por Angulo (1999) que no existe un único estilo de supervisión en las docentes, sino que cada una asume un estilo particular el que no puede asimilarse a un estilo puro descrito en la teoría.

Se presenta según los estudiantes un caso de supervisión crítica, en que lo más importante fue la reflexión por parte del practicante, otro que oscila entre la supervisión clínica y la crítica, ya que lo que primaba era el trabajo conjunto entre la practicante y la profesora supervisora donde además, se generaban variadas instancias de reflexión entre ambas.

Otro caso sitúa a su supervisora entre la orientación tecnológica y la crítica, puesto que el supervisor es percibido como un docente con mucha experiencia en aula y gran manejo de grupo, quien a su vez, instaba permanentemente a la reflexión sobre la práctica y el contexto, solo se señala un caso de supervisión bajo la mirada de la inspección. En este caso el rol se circunscribió más a lo administrativo y a velar por el cumplimiento del proyecto institucional en el cual se insertaba el trabajo de las practicantes.

Sugerencias para optimizar la supervisión

De los análisis realizados, se desprende como sugerencia el mejorar la comunicación entre la profesora supervisora y la practicante, así como también y entre la profesora guía y la supervisora. Se señala la importancia de que ambos

profesores estén al tanto del proceso que desarrollan los/as practicantes y cómo es vivido por ellos/as dicha experiencia.

Opinan que es deseable que el profesor guía conozca con antelación al proceso, su rol y funciones en esta etapa. Se manifiesta además, que idealmente dicho docente esté al tanto de la formación recibida por los/as estudiantes, teniendo un conocimiento de una concepción epistemológica renovada de los Problemas de Aprendizaje, de tal manera que la práctica docente no se viva como una “tensión paradigmática”, que en ocasiones entorpece el trabajo pedagógico y genera a su vez conflictos relativos a lo que se evalúa y cómo se evalúa, así como también respecto del desempeño que deben desplegar de los/las practicantes.

En cuanto a los aspectos técnicos administrativos de los centros de práctica, consideran que debiese otorgársele al profesor guía un tiempo en la escuela destinado a las tareas de colaboración que presta al practicante.

Es recomendable mejorar el vínculo entre el establecimiento Educativo y la universidad, estableciendo un trabajo permanente entre ambas instituciones.

También indican como fundamental el normar con mayor claridad las funciones de las estudiantes al interior del centro de práctica y de cada uno de los profesores, tanto del supervisor, como del guía. Asimismo, establecer criterios comunes en todos los supervisores Señalan particularmente establecer criterios más homogéneos referidos a qué se evalúa, cómo se evalúa, el número de observaciones, las características de retribuciones a portafolios, número de niños con los que se trabaja, entre otros aspectos.

Algunas mencionan la necesidad de que el supervisor efectúe un acompañamiento más permanentemente al practicante en la escuela, generando mayores instancias de discusión y confianza. En este punto, se advierte importante aumentar el número de supervisiones en el mismo centro de práctica.

Por último, se manifiesta que es conveniente contar con un manual o marco de supervisión, que cautele en lo posible los aspectos antes señalados, orientando de esta forma a cada uno de los actores involucrados en el proceso y haciendo de la práctica final, un proceso equitativo para estudiantes que se desempeñan en realidades diferentes.

Cabe señalar que en esta última etapa de la investigación, se está trabajando en la creación del marco orientador que sugieren las estudiantes; de esta forma se espera responder a cabalidad con los objetivos propuestos.

Bibliografía

Angulo R. Félix (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos, en Desarrollo Profesional Docente, Política, Investigación y Práctica, A Pérez Gómez, J Barquín y J.F. Angulo, Madrid: Ediciones Akal.

- Díaz, T. ; Figueroa, A. Y Tenorio, S. (2007a). Las Competencias del Educador Diferencial en Problemas de Aprendizaje en el Contexto de Implementación del Decreto Nº291. Informe de avance investigación Proyecto DIUMCE Fibas 10/06.
- Díaz, T. ; Figueroa, A. Y Tenorio, S. (2007b). AVANCES DE INVESTIGACION de la DIUMCE Nº 13 Las competencias del Educador Diferencial en P.A. y el trabajo colaborativo. http://www.umce.cl/investigacion/avances_investigacion.html Publicaciones DIUMCE
- Díaz, T. ; Figueroa, A. Y Tenorio, S. (2007c). El trabajo en equipo: una competencia fundamental en la formación inicial docente. En Actas Segundo Foro interdisciplinario de Educación. La responsabilidad de educar. Instituto de Altos estudio. Montevideo.
- Díaz, T. ; Figueroa, A. Y Tenorio, S. (2008). Las competencias del Educador Diferencial en P. A. en la implementación del Decreto Nº 291. Revista CONTEXTO Nº 20 Facultad de Filosofía y Educación. UMCE. Santiago de Chile. Agosto 2008. 65-73.
- Figueroa A. M. (2009) Reflexiones sobre la instancia de Práctica en la formación inicial Docente,). Ponencia presentada en Congreso Internacional. CISEU. Montevideo Uruguay. Junio 2009. MINEDUC (1999)
- _____ (2006) Proyecto Alfa Tuning - América Latina: Carreras Basadas en Competencias. En Informativo MECESUP Nº 25 <http://www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi>
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós MEC.
- Tenorio, S. (2008). La experiencia de práctica final desde la perspectiva de los/as estudiantes. Ponencia presentada en Congreso internacional de educación. CISEU. Montevideo Uruguay. Junio 2009.
- Tenorio, S. Y Figueroa, A. (2009). Consideraciones teóricas respecto de la supervisión de prácticas finales en la formación inicial docente. Perspectivas Educativas. Nº 9. pp. Santiago de Chile: UMCE. 53-62. ISSN.: 9718-503