

LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA.

Elisa del Carmen Pérez Salvatierra,
Flor María Beltramin Arellano,
Académicas Dpto. de Educación
Universidad de La Frontera

Resumen

El presente documento se refiere al proceso de formación de los estudiantes de las Carreras de Pedagogía de la Universidad de La Frontera, de Temuco, en el ámbito de las prácticas pedagógicas, en 3°, 4° y 5° año. Se señala el fundamento, ideas centrales y el desarrollo de las acciones educativas que deben realizar en los distintos establecimientos educacionales. En las conclusiones se hace referencia a los efectos favorables de estas actividades tanto para los estudiantes como para los centros de práctica que los acogen en esta fase de su formación.

Palabras clave: Práctica pedagógica, calidad de la educación, diseños de enseñanza, centros de práctica, procesos educativos.

Abstract

This document refers to the process of training students for careers of Pedagogy at the University of La Frontera, Temuco, in the field of teaching practices, 3, 4 and 5 year. It marks the foundation, central ideas and the development of educational activities to be carried out in the various educational establishments. The conclusions referring to the beneficial effects of these activities for students to practice centers which receive at this stage of their training.

Key Words : Teaching Practices/ Practice Centers/ Educational Activities/ Development Educational

Introducción

En las Carreras de Pedagogía de la Universidad de La Frontera se concibe la práctica como una experiencia de formación progresiva y de complejidad creciente, en grupos de dos personas, que se desarrolla a partir del 3^{er} año que posibilita a los futuros profesores el conocimiento comprensivo de distintas situaciones

socioeducativas de educación media, a partir de las cuales se elaboran y desarrollan diseños de enseñanza contextualizados.

Este proceso permite la reflexión sobre la teoría y práctica, evaluar su desarrollo y tomar decisiones para mejorar el proceso educativo. En este documento se pretende entregar una descripción sintetizada, al respecto.

Fundamentación, ideas centrales y objetivos

En la última década, el sistema educacional chileno inspirado en los principios de calidad, equidad, pertinencia y participación, ha sufrido una transformación de carácter estructural en distintos aspectos de su quehacer tales como: la gestión institucional, la organización curricular, la formación, el perfeccionamiento y la evaluación de los profesores, la incorporación de nuevos recursos y tecnologías mediadoras de los aprendizajes, entre otros.

En las actividades referidas a la docencia, el país requiere de profesores calificados que tengan las competencias necesarias para incidir significativamente en el mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado de la educación pública, en los distintos niveles de enseñanza. Esto necesariamente pone el énfasis en una formación inicial sólida, tanto en el conocimiento disciplinario como en las competencias pedagógicas que se requieren para la formación educacional de las generaciones jóvenes. De acuerdo con Rittershausen (2001), Raczynski y Muñoz, G. (2007), Vaillant (2002), el conocimiento didáctico del contenido aparece como un elemento central de los saberes del formador, representando la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico didáctico de cómo enseñar.

Según Shulman (1992), los docentes deben construir puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción que hacen los estudiantes; esta tarea se realiza mediante la comprensión profunda del contenido, de las dificultades que tendrían los aprendices y desplegando todos los esfuerzos posibles para que se logren los aprendizajes esperados. Además, el docente debe conocer el contexto y hacer las adecuaciones necesarias para que el proceso educativo tenga significado.

En las universidades que forman profesores, a partir de la segunda mitad de la década de 1990, entre los cambios curriculares que se introdujeron en esta formación, se puede destacar la relevancia otorgada en los aprendizajes a los enfoques cognitivos y la construcción social del conocimiento. Esto significa no sólo cambios en el currículum, sino también cambios en los modos de enseñanza y en las experiencias de aprendizaje, entre las cuales se destaca la realización de las actividades de práctica pedagógica progresiva en los centros educacionales, reflexionar sobre las experiencias vividas a la luz de la teoría vislumbrando posibilidades de mejoramiento de los procesos, considerando el desempeño de la propia práctica.

La literatura da cuenta de numerosos autores que destacan los beneficios que producen en la formación profesional las actividades de práctica progresiva (Avalos, 2002; González y col., 2005; Marcelo, 1992, 2003; Vaillant, 2003).

La práctica pedagógica, se concibe como una instancia de comprensión reflexiva que debe posibilitar la superposición y contraste entre la teoría y práctica, con la consiguiente retroalimentación y mejoramiento. Algunos autores señalan que los saberes pedagógicos evidencian que el conocimiento utilizado por el pedagogo es en gran parte experiencial, procedimental, situado y particular (Russel y Martin, 2001).

Las características actuales de la sociedad: globalizada, compleja, cambiante, en la cual la información rápidamente cae en la obsolescencia, de una manera u otra inciden en la conformación actual de las instituciones escolares con situaciones socioeducativas diversas y complejas, para las cuales se requiere de un profesor que analice en forma crítica su desempeño, que asuma las consecuencias de su quehacer, de las decisiones que toma, del valor y riqueza de lo que va a enseñar y de cómo debe enseñar (Ritterhausen, 2001).

El último proceso de acreditación de las carreras de pedagogía evidenció como una de las debilidades en la formación del profesor de esta Casa de Estudios Superiores la desvinculación entre la disciplina y la pedagogía. La responsabilidad directa de las prácticas pedagógicas es de docentes que imparten las asignaturas de educación, no obstante, una forma de producir convergencia entre estas dos vetas académicas que participan en la formación de los futuros profesores es a través de la participación de docentes de la disciplina y de la pedagogía en las distintas actividades de práctica, brindando la asesoría que los estudiantes necesitan en el manejo del conocimiento disciplinario y pedagógico tanto para elaborar los diseños de enseñanza como en la supervisión de su desarrollo.

El trabajo coordinado de dichos académicos no sólo contribuiría a superar la debilidad mencionada sino también potenciaría la formación de los futuros profesores. En este contexto, se realizan las actividades de práctica progresiva en las asignaturas pedagógicas de Taller de 3º y 4º y 5º año de las Carreras de Pedagogía. Esta última, se está re posicionando como práctica profesional, individual e integrada.

En este marco, en las actividades de práctica pedagógica progresiva consideran las siguientes ideas centrales:

- 1) **Práctica progresiva.** Con creciente extensión en el espacio temporal y en la complejidad de su desarrollo y evaluación.
- 2) **Trabajo en equipo y comunidades de práctica.** Con el propósito de que el futuro pedagogo progrese en el conocimiento, reflexión comprensiva y crítica del desarrollo de la práctica, en la adquisición de habilidades de trabajo en equipo y de las propias competencias profesionales, las actividades de práctica temprana (de 3º y 4º), se realizan en grupo de dos personas. La práctica profesional de

5º año en la Carrera de Pedagogía en Matemática tiene dos modalidades: en el primer semestre, en forma colegiada, se elabora la propuesta de un proyecto de mejoramiento educativo para atender necesidades específicas del sector de aprendizaje de un Establecimiento Educativo determinado. En el segundo semestre la práctica es individual y consiste en el desarrollo de dos diseños de enseñanza contextualizados (previo diagnóstico socioeducativo elaborado en el primer semestre). La práctica profesional de 5º año de la Carreras de Pedagogía, se está rediseñando con el propósito de explicitar una práctica profesional, individual a ejecutarse en el primer semestre del año considerando la elaboración y desarrollo de diseños de enseñanza en la especialidad disciplinaria y en orientación colectiva acorde a las características y demandas de aprendizaje de un determinado curso de educación media. La idea de comunidad de práctica se concibe en la interacción sistemática y frecuente entre estudiantes en práctica, académicos de asignaturas de pedagogía y de la disciplina que participan en estas actividades y profesores colaboradores de educación media que facilitan cursos para práctica. La interacción comunicativa de los estudiantes en práctica con los otros actores que participan en el proceso tiene el propósito de suscitar la reflexión comprensiva y la evaluación de la práctica en desarrollo identificando los puntos o situaciones críticas y alternativas de cambio.

- 3) ***Comprensión, aprendizaje y actividad contextual.*** La práctica se concibe como situación de aprendizaje a partir del conocimiento y comprensión contextual de situaciones socioeducativas concebidas como un todo y explicitadas como tales. El conocimiento socioeconómico y cultural de la situación educativa debe posibilitar la elaboración de propuestas pedagógicas adecuadas a dicha realidad además de ceñirse a lo explicitado en el marco curricular de la educación media y al marco
- 4) ***Elaboración de diseños de enseñanza situados.*** Las actividades de práctica pedagógica progresiva, en su etapa más avanzada, centran su quehacer en el desarrollo de diseños de enseñanza contextualizados que respondan a las características y necesidades de aprendizaje reales.

La elaboración de diseños de enseñanza situados tiene como característica básica la consideración de las características, intereses y demandas de aprendizaje de la situación socioeducativa local en un contexto regional y nacional. No obstante, se debe señalar que el hecho de disponer de este tipo de diseño, no neutraliza la elaboración de razonamientos y decisiones acerca de qué hacer y cómo responder cuando ocurren situaciones emergentes. Las decisiones dependerán del contexto, de la edad y características de los aprendices, del marco normativo y temporal, del buen juicio y buen criterio docente, todo lo cual, a veces se evalúa y decide en la misma situación. La buena práctica no depende, entonces, de la emisión de respuestas ya explicitadas sino de la capacidad para responder de un modo inteligente y adecuado a una situación, apoyándose en la propia capacidad para discernir, discriminar y

comprender. De este modo, la relación entre comprensión y acción es interactiva. La comprensión se desarrolla a través de acciones en la situación y, estas acciones mejoran, en la medida que la comprensión se desarrolla (Sepúlveda, 1999).

En su desarrollo de las actividades de práctica progresiva se debe lograr los siguientes objetivos:

- a) Conocer y caracterizar distintos contextos socioeducativos de educación media, a través de la elaboración de diagnósticos, reflexionando sobre los elementos limitantes y posibilitadores que tienen para el aprendizaje, fundamentándose en el conocimiento teórico.
- b) Proponer diseños de enseñanza para determinados contextos socioeducativos.
- c) Elaborar y/o adecuar artefactos pedagógicos coherentes con los diseños de enseñanza situados aprobados.
- d) Desarrollar diseños de enseñanza situados previamente aprobados por el profesor colaborador y docente(s) de la Universidad.
- e) Reflexionar críticamente sobre situaciones de la propia práctica pedagógica, proponiendo cómo mejorarla.
- f) Diseñar y aplicar procedimientos de evaluación del aprendizaje para fines concretos y específicos.
- g) Autoevaluarse respecto a las competencias pedagógicas que se ha adquirido y desarrollado, y las que se debe desarrollar.
- h) Desarrollar habilidades de trabajo colaborativo y que contribuyan al desarrollo de la autonomía profesional.
- i) Utilizar recursos informáticos en el desarrollo de las actividades de práctica.

Desarrollo de las actividades

▪ 3^{er} Año de Pedagogía.

En el 3er año de la Carrera las actividades de práctica se realizan en la asignatura de Taller de Conocimiento Práctico I y consisten en lograr el conocimiento del entorno, del establecimiento educacional, de una situación socioeducativa a nivel de aula y elaborar un diagnóstico socioeducativo situado. El conocimiento teórico acerca de la fundamentación y cómo elaborar el diagnóstico se imparte en las aulas académicas durante los meses de marzo, abril y parte de mayo del año en curso.

En la segunda quincena de mayo y durante seis semanas el alumnado se traslada a los centros de práctica respectivos y junto con asumir el rol de observadores participantes y colaboradores del profesor de aula (profesor o profesora colaboradora) recopilan la información, para luego elaborar un diagnóstico socioeducativo contextualizado de carácter descriptivo y comprensivo.

Las orientaciones y evaluación de este trabajo están a cargo del académico(a) que imparte la asignatura Taller de Conocimiento Práctico I.

El trabajo realizado sirve de base para la elaboración de diseños de enseñanza contextualizados, artefactos pedagógicos y procedimientos de evaluación coherentes con el diseño, en la asignatura de Taller de Conocimiento Práctico II que se imparte en el segundo semestre de cada Carrera de Pedagogía.

- **4^{to} Año de Pedagogía.**

Las actividades de práctica en el 4^o Año de la Carrera de Pedagogía se desarrollan en la asignatura Internado Pedagógico (1^{er} semestre) y Elaboración de Propuesta de Mejoramiento Educativo (2^o semestre), en equipos de trabajo de dos personas.

Consisten en la inserción de los(as) practicantes en un establecimiento de educación media de la comuna. El estudiantado, a partir de un diagnóstico socioeducativo mediante observación etnográfica en aula, elabora un diseño de enseñanza situado considerando las características, necesidades de aprendizaje del alumnado y las disposiciones del marco curricular de la educación media. Esta propuesta de diseño debe ser aprobado por el profesor(a) colaborador(a) y el académico que imparte la asignatura en la Universidad.

Durante el segundo semestre, se debe desarrollar el diseño de enseñanza situado. Esta práctica es supervisada por académicos del área disciplinaria y académicos que imparten asignaturas de pedagogía. La evaluación del profesor (a) colaborador (a) tiene un 40% de ponderación en el cálculo de la calificación final, del practicante en la asignatura correspondiente.

- **5^{to} Año de Pedagogía.**

Las actividades de práctica en quinto año de la Carrera de Pedagogía en Matemática se desarrollan en la asignatura Práctica III (1^{er} semestre) y Práctica Final (2^{do} semestre).

- **9^o nivel (5^o año).**

Carrera de Pedagogía en Matemática. Los practicantes, en grupos de dos personas deben elaborar una *Propuesta de proyecto de gestión o de mejoramiento educativo*, para lo cual deberán reunirse con el equipo de gestión del Establecimiento Educativo para detectar una necesidad o problema que sirva de base para elaborar la propuesta. Esta práctica se inicia en la 2^a quincena de mayo hasta el término del 1^{er} semestre del año en curso.

- **10 nivel (5^o año)**

Carrera de Pedagogía en Matemática. Práctica final (individual). Corresponde a la práctica final paralela en dos cursos de educación media durante el segundo semestre académico. Consiste en la ejecución de diseños de enseñanza

contextualizada, previamente aprobados por el profesor(a) colaborador(a) y el académico(a) responsable de la práctica. *Los diseños de enseñanza* se elaboran a partir de la observación participante en aula en el 1er semestre. Estas actividades deben ser supervisadas por académicos de la Universidad. La evaluación del profesor(a) colaborador(a) tiene una ponderación del 40% de la calificación final de práctica.

Conclusiones

La experiencia en la realización de las actividades de práctica, la evaluación anual de ellas y la evaluación realizada en los procesos de acreditación ha posibilitado llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) Las prácticas tempranas posibilitan al estudiante el conocimiento anticipado de parte de la realidad en el desempeño profesional correspondiente a su Carrera y contrastarla con sus intereses y aptitudes (prueba de la realidad según Súper en Álvarez et al. 2007).
- 2) Las actividades de práctica son instancias en las cuales el estudiante hace la síntesis de su formación en la disciplina de la especialidad y en la pedagogía.
- 3) Las actividades de práctica son instancias que posibilitan el trabajo en conjunto de profesores de la formación disciplinaria de la Especialidad y de Pedagogía.
- 4) Las actividades de práctica en los diversos establecimientos educacionales proyectan imagen institucional de la formación que se está entregando a los futuros profesionales de pedagogía, por lo mismo, constituyen instancias de retroalimentación para la toma de decisiones.
- 5) Las actividades de práctica pedagógica posibilitan una canalización de las actividades de extensión a través de convenios de ayuda recíproca entre las instituciones.
- 6) Las actividades de práctica pedagógica posibilitan la interacción entre la institución formadora de profesores y las instituciones en las cuales se desempeñan los profesionales de la educación formal y por lo tanto, el intercambio recíproco de experiencias y retroalimentación.

Sugerencias

Finalmente se propone:

- Modificar la práctica final estableciendo una Práctica Profesional Integrada, individual, que contemple práctica disciplinaria en un curso de Educación Media y práctica de orientación colectiva en el mismo curso durante todo el primer semestre del 5° Año de la Carrera.

- Incorporar a profesores colaboradores en el proceso de supervisión de la práctica, a honorarios, en centros de práctica distintos al de su desempeño docente, lo que posibilitaría institucionalizar las comunidades de práctica.
- Firmar convenios entre la Universidad de La Frontera y distintos Centros de Práctica de la Comuna de Temuco y de otras comunas de la región con el propósito de crear redes de apoyo institucionales.
- Crear a nivel de la UFRO una entidad o instancia que se preocupe de gestionar y evaluar el seguimiento de cada convenio.
- Crear en la Facultad de Educación y Humanidades una Coordinación de las actividades de práctica.
- Reconocer como actividades propias de la docencia y para la evaluación académica, las supervisiones de práctica (ejemplo: 4 practicantes a supervisar equivalente a 2 horas de docencia semanal, reconocido en el horario del docente).

Bibliografía.-

- Álvarez González, M., Bisquerra, R.; Espín, J.; Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Manuel Álvarez González (Coord.). Sevilla: EOS.
- Avalos, B. (2002). Chile: mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. *Perspectivas*, Vol. XXXII, nº 3, septiembre 2002.
- González, A.; Araneda, N.; Hernández, J.; et al. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 2005. Vol. 31, Nº 1. p. 51-62.
- Marcelo, C. (2003). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Investigaciones en Educación* 3: 13-54.
- Prieto, M. y Cifuentes, C. (2002). ¿Qué dicen los estudiantes sobre las aulas?. Una indagación necesaria. IV Encuentro Ibero Americano de Colectivos Escolares e Redes de Profesores que fazem investigação na sua Escola. 27 al 28 de Agosto UNIVATES - Centro Universitario Lajeado- Estado do Rio Grande do Sul - Brasil.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Serie de Estudios /Económicos* Nº 31, febrero 2007. Santiago –Chile. Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN), pp. 75 ISSN. 0717-5264
- Rittershausen, S. (2001). Chile Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica. Santiago de Chile: PUC. . Seminario Internacional “La Formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación”, Maldonado, Uruguay, 2000.
- Sepúlveda, G. (1999). Preparación del Proyecto de Diseño. Programa de Innovación a la Formación Inicial de Profesores, Temuco: Universidad de La Frontera, mimeo.
- Shulman, L. (1993). *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact Of subject specific conceptions of teaching*. En Montero, L. y Vez, J..M., eds., pp.53- 69.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. OPREALC Nº 2