



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: AZÓLAS PÉREZ, KATIUSKA

PROGRAMA DE DOCTORADO: D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 18/09/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de JUAN CARLOS TORREGO SEIJO.

Sobre el siguiente tema: PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE UNIVERSITARIA

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 18 de septiembre de 2017

EL PRESIDENTE

Signature of the President and 'Fdo.' label

EL SECRETARIO

Signature of the Secretary and 'Fdo.' label

EL VOCAL

Signature of the Vocal and 'Fdo.' label

Con fecha 4 de octubre de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

Signature of the Secretary

FIRMA DEL ALUMNO,

Signature of the student and 'Fdo.' label

¹ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

[Faint handwritten notes]

[Faint printed text, possibly a legend or key]

[Faint handwritten signature or name]

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 4 de octubre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *AZÓLAS PÉREZ, KATIUSKA*, el día 18 de septiembre de 2017, titulada *PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE UNIVERSITARIA*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención “cum laude”, arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN “CUM LAUDE”

Alcalá de Henares, 10 de octubre de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: AZÓLAS PÉREZ, KATIUSKA

Secretario del Tribunal: LAURA RAYÓN RUMAYOR.

Director de Tesis: JUAN CARLOS TORREGO SEIJO



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario



**DR. JUAN CARLOS TORREGO SEJO, DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL
PRESENTADA POR DÑA KATIUSKA AZOLAS PEREZ.**

HACEN CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada “ *Creando Comunidad a Través de los Videojuegos en Red: Reinventando los Juegos Sociales*” elaborada por Dña Katiuska Azolas Pérez, estudiante del Programa de Doctorado de La Acción Educativa, perspectivas histórico- funcionales, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS

DR. JUAN CARLOS TORREGO SEJO

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.
KATIUSKA AZÓLAS PÉREZ

Título de la Tesis: **“PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO
PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE UNIVERSITARIA”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Juan Carlos Torrego Seijo

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 24 de marzo de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Katiuska Azólas Pérez, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 24 de marzo de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





**Programa de Doctorado en
Planificación e Innovación educativa**

**“PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO
PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
UNIVERSITARIA”**

***Tesis Doctoral presentada por
Katuska Azólas Pérez***

***Director
Dr. Juan Carlos Torrego Seijó***

Alcalá de Henares, 10 de enero de 2017

"Allí donde la vida levanta muros, la inteligencia abre una salida."

Marcel Proust

A Lucas (...) por su amor incondicional, su alegría permanente y su sabiduría, que son los elementos que constituyen el impulso que mueve mi vida (...)

AGRADECIMIENTOS

A todos quienes caminaron conmigo en este proceso, por su apoyo, paciencia y motivación constantes que permitieron que llegara a finalizar esta hermosa, pero gran tarea.

A mi familia, pilar permanente en mi vida. A mi mamá y mi papá por su apoyo y entrega incondicionales y principalmente por creer ciegamente en mis capacidades.

A mi tutor, Juan Carlos Torrego por su guía y contención, por valorar siempre mi trabajo y entregarme las herramientas necesarias para mejorarlo.

A mi compañero por su paciencia y comprensión, a mi equipo de trabajo que siempre tuvo una palabra de aliento para no dejarme decaer en este proceso.

A mis amigos por acogerme y ayudarme a levantarme cuando lo necesite.

A Manolo un profesor inspirador capaz de reencantar en la profesión a partir de su experiencia.

A la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, por su generosidad al abrirme las puertas y facilitarme toda la ayuda que una investigación así requiere.

Y especialmente a mi hijo que vivió desde que abrió sus ojos este proceso junto a mí, y que ha demostrado una gran capacidad para comprenderme, acompañarme y apoyarme a pesar de sus tres años de vida, un alma generosa que me otorgo la posibilidad de cerrar bien este ciclo.

RESUMEN

La práctica docente se presenta como un eje fundamental del sistema de formación docente inicial (FID). Al entenderla como una actividad en la que deben instalarse procesos de análisis y reflexión sobre el propio quehacer pedagógico, los procesos de evaluación que subyacen a esta son objeto de cuestionamientos relativos a su carácter instrumental, centrado en la calificación. El análisis de este proceso en función de su impacto respecto del aprendizaje de las características de la función docente y del desarrollo del pensamiento didáctico en los futuros profesores, es lo que impulsará la realización de cambios en este proceso y la generación de instancias que aporten a la orientación formativa y participativa que implica la práctica, a partir de la incorporación de una evaluación contextualizada y objetiva que propenda a una práctica reflexiva y que trascienda el sentido de inmediatez con el que hoy se aborda la evaluación en la mayoría de las instituciones de educación superior chilenas formadoras de docentes. El estudio realizado en la realidad de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, con las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, da cuenta de la necesidad de proponer un modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria. Que desde una perspectiva holística proponga observar a este futuro profesor como un agente de cambio, cuya tarea ya no se centre sólo en la transmisión de información, sino que apueste al análisis crítico de su propia práctica, con el propósito de mejorarla día a día, generando ambientes de aprendizaje que les permitan asumir las responsabilidades de su rol en un mundo de constantes cambios sociales, económicos y tecnológicos. Contemplando como principios elementales la presencia de un carácter sistémico que visualice la FID como un todo integrado e intencionando la articulación de los contenidos claves de la FID con la experiencia real de la práctica docente.

Palabras Claves: Práctica Docente - Formación Inicial Docente – Evaluación de Impacto – Práctica Reflexiva – Participativo - Holístico

SUMMARY

The teaching practice is presented as a fundamental axis of the initial teacher training system (IDF). By understanding it as an activity in which processes of analysis and reflection on the pedagogical task must be installed, the evaluation processes that underlie it are subject to questions related to its instrumental character, centered in the qualification. The analysis of this process in terms of its impact in relation to the learning of the characteristics of the teaching function and the development of didactic thinking in future teachers is what will impel changes in this process and the generation of instances that contribute to The formative and participative orientation that implies the practice, starting from the incorporation of a contextualized and objective evaluation that tends to a reflexive practice and that transcends the sense of immediacy with which today the evaluation is addressed in the majority of the institutions of education Superior Chilean teacher trainers. The study carried out in the reality of the School of Initial Education of Bernardo O'Higgins University, with the careers of Pedagogy in Nursery Education and Pedagogy in Basic General Education, shows the need to propose an impact assessment model for the Initial university teacher training. That from a holistic perspective he proposes to observe this future teacher as an agent of change, whose task is no longer to focus only on the transmission of information, but to bet on the critical analysis of his own practice, with the purpose of improving it day by day, Generating learning environments that allow them to assume the responsibilities of their role in a world of constant social, economic and technological changes. Contemplating as elementary principles the presence of a systemic character that visualizes the IDF as an integrated whole and intending the articulation of the key contents of the IDF with the actual experience of the teaching practice.

Key Words: Teaching Practice - Initial Teacher Education - Impact Evaluation - Reflective Practice - Participatory - Holistic

INDICE DE CONTENIDOS

INDICE DE FIGURAS.....	9
INDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	12
CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.2 OBJETIVOS.....	29
<i>Objetivo General.....</i>	<i>30</i>
<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>30</i>
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	31
1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
1.4.1 <i>Descripción contexto institucional.....</i>	<i>43</i>
1.4.2 <i>Descripción Escuela Educación Inicial como estudio de casos</i>	<i>45</i>
1.4.3 <i>Descripción modelo de práctica y evaluación de las prácticas de la Escuela de Educación Inicial como estudio de caso.....</i>	<i>49</i>
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	65
2. 1 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CHILE: ENFOQUES Y MODELOS DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO	67
2.1.1 <i>Situación de la práctica en el tiempo.....</i>	<i>67</i>
2.1.2 <i>Conceptualizando la formación práctica: enfoques teóricos</i>	<i>75</i>
2.1.3 <i>La práctica como espacio de aprendizaje: Modelos de formación docente</i>	<i>82</i>
2.2 FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	90
2.3 EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA: MODELOS PEDAGÓGICOS Y DE EVALUACIÓN.....	103
2.3.1 <i>Modelos Pedagógicos a la base.....</i>	<i>104</i>
2.3.2 <i>Modelos de evaluación.....</i>	<i>111</i>
2.4 HACIA UN PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACIÓN	118
2.4.1 <i>Replanteando conceptos a la luz de la propuesta</i>	<i>127</i>
2.4.2 <i>Evaluación del impacto: Un acercamiento desde la teoría al modelo</i>	<i>131</i>
2.5 ALGUNOS CONCEPTOS CLAVES EN LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y SU RELACIÓN CON EL MODELO A PROPONER	140
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	152
3.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	150

3.2 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	151
3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	157
3.5 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	168
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	177
4.1 ANÁLISIS DE DATOS	177
4.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO MODELO DE PRÁCTICAS: ¿QUÉ PIENSAN LOS DISTINTOS ACTORES DEL PROCESO DE PRÁCTICA?	181
4.3 ANÁLISIS CATEGORIAL DEL MODELO DE PRÁCTICA	220
4.3.1 <i>Modelo de práctica</i>	221
4.3.1.1 <i>Enfoque práctica</i>	223
4.3.1.2 <i>Carácter participativo</i>	230
4.3.1.3 <i>Carácter propositivo/transformador</i>	233
4.3.1.4 <i>Carácter formativo</i>	239
4.3.1.5 <i>Formación contextualizada</i>	248
4.3.2 <i>Estructura práctica</i>	254
4.3.2.1 <i>Gestión Administrativa</i>	256
4.3.2.2 <i>Gestión Pedagógica</i>	264
4.3.2.3 <i>Mecanismos de seguimiento</i>	269
4.4 ANÁLISIS DESCRIPTIVO MODELO DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS: ¿QUÉ PIENSAN LOS DISTINTOS ACTORES DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA?	272
4.5 ANÁLISIS CATEGORIAL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA.....	283
4.5.1 <i>Modelo de evaluación</i>	285
4.5.1.1 <i>Enfoque Evaluación</i>	287
4.5.1.2 <i>Evaluación Contextualizada</i>	291
4.5.1.3 <i>Mecanismos de seguimiento</i>	297
4.5.2 <i>Evidencia del impacto del proceso</i>	303
4.5.2.1 <i>Articulación Teoría Práctica</i>	306
4.5.2.2 <i>Capacidad Autocrítica</i>	318
4.5.2.3 <i>Capacidad Reflexiva</i>	323
4.5.2.4 <i>Levantamiento del saber profesional</i>	330
4.5.2.5 <i>Práctica como eje articulador</i>	334
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	339
5.1 CONCLUSIONES Y RESULTADOS.....	345
CAPÍTULO 6. PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO.....	370

6.1 DISEÑO PROPUESTA MODELO EVALUACIÓN DE IMPACTO	372
6.2 PRINCIPIOS DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO PROPUESTO	379
6.3 ESTRUCTURA DEL MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO	384
6.4 IDENTIDAD DEL MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO	387
6.5 ENFOQUE DEL MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO	394
6.6 MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MODELO PROPUESTO	399
6.7 ESTRUCTURA Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN MODELO PROPUESTO	404
6.8 LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL MODELO PROPUESTO	426
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	429
BIBLIOGRAFÍA.....	426

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema terrenos y prácticas profesionales (Fuente: Documento Escuela Educación Inicial, Universidad Bernardo O'Higgins, Descripción Prácticas Escuela Educación Inicial, año 2013	52
Figura 2: Objetivos Prácticas (Fuente: Documento Escuela Educación Inicial, Universidad Bernardo O'Higgins, Descripción Prácticas Escuela Educación Inicial, año 2013).....	54
Figura 3: Nube de palabras Docentes Directivos (Fuente www.nubepalabras.es)	183
Figura 4: Nube de palabras Docente Supervisores.(Fuente www.nubepalabras.es).....	189
Figura 5: Nube de palabras Egresados E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es)	194
Figura 6: Nube de palabras Estudiantes Prácticas Intermedias E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es)	199
Figura 7: Nube de palabras Estudiantes Prácticas Iniciales E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es)	207
Figura 8: Nube de palabras Centros de Práctica E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es) .	213
Figura 9 Categorías de Análisis Percepción Práctica actores del proceso. (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI).....	220
Figura 10 Familia de Código Modelo Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)	221
Figura 11 Relaciones entre los Códigos de la Familia Modelo Práctica(Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI).....	222
Figura 12 Familia de Código Estructura Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)	254
Figura 13 Relaciones entre los Códigos de la Familia Estructura Prácticas (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI).....	255
Figura 14 Familias de Códigos Percepción Evaluación de la práctica(Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI) ...	283
Figura 15 Códigos de la Familia Modelo Evaluación (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI).....	285

Figura 16 Relaciones entre los Códigos de la Familia Modelo Evaluación (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI).....	286
Figura 17 Código de la Familia Evidencias del Impacto del Proceso de Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI).....	303
Figura 18 Relaciones entre los Códigos de la Familia Evidencia del impacto del Proceso de Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)	305
Figura 19 Modelos a la base de la propuesta (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de resultados de la investigación)	377
Figura 20 Propuesta Modelo Evaluación Prácticas E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria).....	386
Figura 21 Identidad Modelo Evaluación Prácticas propuesto para la E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	388
Figura 22 Componentes de la Evaluación Impacto propuesta para la E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	400
Figura 23 Contenidos de la Evaluación Impacto propuesta para la E.E.I Universidad Bernardo O'higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	401
Figura 24 Diagrama Diseño Evaluación Impacto propuesta para la E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	403
Figura 25 Diagrama conceptualización del portafolio dentro del modelo de evaluación de impacto (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	406
Figura 26 Diagrama papel autoevaluación dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria).....	409
Figura 27 Diagrama estructura micro clase dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria).....	411
Figura 28 Dinámica Supervisión Colegiada dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria).....	413

Figura 29 Contenido Defensa Práctica del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	414
Figura 30 Énfasis Práctica Inicial dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	415
Figura 31 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo en práctica inicial. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	416
Figura 32 Énfasis Práctica Intermedia dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria).....	416
Figura 33 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo en práctica intermedia. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria).....	417
Figura 34 Énfasis Práctica Intermedia dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria).....	418
Figura 35 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo en práctica intermedia(Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	419
Figura 36 Énfasis Práctica Final dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	420
Figura 37 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo de práctica final. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	422
Figura 38 Estructura taller práctica desde el modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)	423

INDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

FID	Formación Inicial Docente
NB1	1º Nivel Básico
NT1	1º Nivel de Transición
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España)
CEP	Centro de Estudio Pedagógicos de la Universidad de Chile
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de educación (Chile)
C.P.E.S/PEGB	Centro de Prácticas Escuela El Salitre de Pedagogía en Educación General Básica
C.P.J.I.G.V(E.G)/PEP	Centro de Prácticas Jardín Infantil Guillermo Videla (Educadora Guía) de Pedagogía en Educación Parvularia
C.P.J.I.N.A.L(D)/PEP	Centro de Prácticas Jardín Infantil Nora Alcalde (Directora) de Pedagogía en Educación Parvularia
C.P.J.I.N.L.A(E.G)/PEP	Centro de Prácticas Jardín Infantil Nora Larraín Alcalde (Educadora Guía) de Pedagogía en Educación Parvularia
C.P.P.P/PEGB	Centro de Prácticas Piloto Pardo de Pedagogía en Educación General Básica
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CENAP	Comisión Educación Nacional de Acreditación de Pregrado
C.P	Coordinador de Prácticas (UBO)
D.D	Director de Docencia (UBO)
D.E.E.I	Director de Escuela de Educación Inicial(UBO)
E.E.I	Escuela de Educación Inicial
E.E.U.U.	Estados Unidos de América

E.E/PEGB	Estudiante Egresado de Pedagogía en Educación General Básica
E.E/PEP	Estudiante Egresado de Pedagogía en Educación Parvularia
E.P.II./PEGB	Estudiante Práctica II de Pedagogía en Educación General Básica
E.P.II./PEP	Estudiante Práctica II de Pedagogía en Educación Parvularia
E.P.IV.D/PEGB	Estudiante Práctica IV Diurno de Pedagogía en Educación General Básica
E.P.IV/PEP	Estudiante Práctica IV Diurno de Pedagogía en Educación Parvularia
E.P.IV.V/PEGB	Estudiante Práctica IV Vespertino de Pedagogía en Educación General Básica
E.P.VI.D/PEGB	Estudiante Práctica VI Diurno de Pedagogía en Educación General Básica
E.P.VI.D/PEP	Estudiante Práctica VI Diurno de Pedagogía en Educación Parvularia
E.P.VI.V/PEGB	Estudiante Práctica VI Vespertino de Pedagogía en Educación General Básica
FONDECYT	El Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Chile)
MBE	Marco para la Buena Enseñanza
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior
MINEDUC	Ministerio de Educación (Chile)
NEM	Notas de Enseñanza Media
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PEGB	Pedagogía en Educación General Básica
PEP	Pedagogía en Educación Parvularia
PDF	Portable Document Format, «formato de documento portátil»
PFIDD	Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente
PSU	Prueba de Selección Universitaria (Chile)
S.P/PEGB	Supervisor de Prácticas Pedagogía en Educación General Básica
S.P/P.E.P	Supervisor de Prácticas Pedagogía en Educación Parvularia
UBO	Universidad Bernardo O'Higgins
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

La Tesis “Propuesta modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria”, que a continuación se presenta, se enmarca dentro del contexto de la práctica docente y de los procesos de evaluación que subyacen a esta actividad, visualizada como un eje fundamental dentro del sistema de formación inicial docente (FID), el cual se constituye en una instancia de gran valor para el desarrollo de conocimiento pedagógico y para el ejercicio fundamental de la docencia.

Ubicando esta investigación, de manera global, dentro del contexto de la educación superior chilena que aborda la formación profesionalizante de la docencia, para luego hacer referencia de manera específica a la realidad de una universidad privada, como lo es la Universidad Bernardo O’Higgins, institución que acoge a la Escuela de Educación Inicial (E.E.I), quien es la responsable de la formación de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia (P.E.P) y Pedagogía en Educación General Básica (P.E.G.B). Universo que constituye el estudio de caso a analizar en esta exploración, y cuyos resultados se convertirán en parte de los insumos que se utilizarán para el diseño del modelo de evaluación de impacto que aquí se propondrá.

En cuanto al objeto de estudio que afronta esta indagación, este se encuentra determinado por el abordaje que se realiza de la práctica y los procesos de evaluación que subyacen a ésta, así como también respecto del registro de evidencia de impacto que estos procesos tienen en los aprendizajes de los docentes en formación de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins. Entendiendo aquello como una manera de aproximarse a la actividad formativa que implica la práctica, desde la perspectiva de fenómeno real, concepto a partir del cual se investiga la realidad con el propósito de transformarla.

A partir de ello, la investigación que aquí se presenta, se enmarca dentro de las características que distinguen la investigación educacional, cuya actividad principal se orienta al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos acerca del modelo de evaluación que se aplica en la práctica progresiva de la Escuela de

Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y a la posible evidencia de impacto, que este proceso de evaluación instalado en este contexto, logra entregar respecto de la práctica en la formación inicial docente de esta casa de estudios. Impulsando, desde una actitud crítica respecto de esta actividad formativa, procesos de autorreflexión que permitan la propuesta de acciones innovadoras que tengan como base la investigación desarrollada en este entorno.

Instando, de esta manera, a la búsqueda de soluciones factibles que puedan resolver el problema que se plantea en este estudio respecto del proceso de evaluación de prácticas instalado en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, el que se visualiza como un proceso instrumental y centrado en la calificación. Situación que finalmente impide la integración de la evaluación como una herramienta de aprendizaje que promueva la reflexión y el análisis de la formación inicial docente como tal. Invisibilizando el impacto que esta actividad formativa tiene en el aprendizaje del ejercicio docente y en el desarrollo de aquellas capacidades que permiten el análisis y la reflexión consciente en los futuros profesores acerca de su propia acción docente.

Promoviendo, a partir del diseño de una propuesta de modelo de evaluación del impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente universitaria, la introducción de cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan o intervienen los docentes en formación e impulsando procesos que apunten al análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en este contexto.

Para ello se han trazado los siguientes objetivos que guían la investigación, un objetivo general que establece como foco el diseño de una propuesta de modelo de evaluación de impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. El que se operacionaliza, a partir de cuatro objetivos específicos que orientan las acciones desarrolladas en esta investigación. Un primer objetivo específico que hace referencia a la caracterización del estado del arte respecto de los modelos de práctica y de evaluación utilizados en el proceso de práctica, en el contexto de la formación inicial docente en Chile y de la Escuela de Educación inicial de la Universidad

Bernardo O'Higgins. Y un segundo objetivo que apunta a la descripción de los elementos teóricos representativos que permitan integrar, y desarrollar una propuesta de modelo de evaluación del impacto fundamentada y articulada en el contexto de los procesos de práctica dentro de la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Para el cumplimiento de los dos objetivos específicos mencionados anteriormente, se implementó una primera fase de exploración y revisión documental que apunta al desarrollo y análisis del estado del arte respecto de los modelos de práctica y de evaluación utilizados en este proceso formativo en Chile y en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins; para luego dar pie a la revisión de los elementos teóricos más representativos que permitan el diseño de una propuesta de modelo de evaluación del impacto. De manera que sea posible desarrollar interpretaciones respecto del fenómeno estudiado, y que a su vez, estas permitan levantar propuestas en el ámbito de la evaluación, de tal forma que se constituyan en un aporte para mejorar la calidad y condiciones de los procesos de evaluación que subyacen a la práctica, en el campo de la formación docente inicial universitaria de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Como herramientas que permitan profundizar en la comprensión de la evaluación de la práctica y en la práctica docente, como procesos, desde la visión de estos dos elementos como fenómenos educativos.

El tercer objetivo específico hace mención a la acción de analizar la valoración que hacen los actores de la práctica (triada formativa) respecto de los procesos de práctica y de evaluación de ésta, en función de la contribución de estas experiencias de campo en la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. El que se aborda a partir del trabajo de campo que se aplica en esta investigación, a través de entrevistas en profundidad y grupos focales aplicados a los distintos actores participantes de la triada formativa que componen los procesos de práctica. Con el objeto de observar la situación de práctica y sus procesos de evaluación, como un acontecimiento enmarcado dentro de las relaciones sociales y la estructura material y simbólica del medio o de la institución educativa en la que esta actividad se desarrolla, considerando aquellos elementos propios del método

hermenéutico/dialéctico, que permiten visualizar la práctica y sus procesos de evaluación, dentro de la investigación educativa que aquí se propone.

A partir de la mirada de un paradigma investigativo cualitativo, cuya base se sitúa en el diseño de una investigación flexible que observa tanto el escenario en que se presenta este fenómeno como a las personas que lo componen, desde una perspectiva holística que incorpora el contexto y las situaciones en las que estos se desarrollen. Permitiendo a partir de lo anterior, una interacción natural con los informantes que posibilite llegar a la comprensión del escenario de estudio que en este caso lo constituyen la práctica y sus dinámicas de evaluación, como actividad formativa dentro de la formación inicial docente universitaria de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. De manera de dar a pie al cuarto y último objetivo específico que da cuenta de la intención de diseñar una propuesta de modelo de evaluación del impacto, para favorecer el análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en la formación inicial docente universitaria de este caso de estudio. A partir de la recolección de información relevante respecto de aquellos aspectos que permitan dimensionar el modelo de evaluación de práctica instalado actualmente y el cómo este da cuenta o no del impacto que los procesos de práctica tienen en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía de esta casa de estudios. Tomando como base las percepciones de los propios actores participantes en este proceso.

Guiando el proceso a partir de tres grandes preguntas que de manera global orientan la investigación:

¿Cuál es el sentido y aporte del modelo de evaluación de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y que posibilidades reales otorga el modelo instalado de ir más allá del enfoque técnico y encaminarse hacia una comprensión más profunda sobre lo que es la enseñanza, a partir de la generación de instancias desde la evaluación, que permitan aprender de la propia experiencia, investigar los propios problemas pedagógicos y participar en conversaciones con los docentes supervisores, docentes guías y los propios compañeros sobre sus preguntas, sus suposiciones y percepciones en pos de la construcción de nuevo conocimiento?

¿El modelo de evaluación que está a la base del proceso de práctica, instalado actualmente en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, da cuenta de la evolución de la capacidad de reflexión de los futuros profesores respecto de sus propias capacidades, contenidos, destrezas y valores como elementos que deben entregar a futuro a sus estudiantes?

¿El proceso de evaluación instalado en este caso, se orienta a la reflexión, experimentación y valoración de la acción educativa de manera de determinar el impacto que los procesos de práctica tienen en el aprendizaje de la profesión docente como tal, la contribución de las experiencias de campo en la preparación de los futuros docentes y la posibilidad que se genera de investigar en el aula e integrar los componentes teóricos y prácticos?

Operacionalizando estas interrogantes en siete preguntas más específicas, que a partir de sus posibles respuestas, dan pie a un análisis más fino del fenómeno investigado:

¿Se están propiciando espacios de reflexión y de producción de conocimientos pedagógicos y didácticos en pos de la construcción de un currículo integrado en la formación inicial docente de la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins?

Tanto la práctica como los procesos de evaluación instalados ¿contemplan la articulación entre teoría y práctica como un aporte al levantamiento del saber profesional desde la relación que se establece con los centros escolares?

¿Son efectivos los mecanismos de seguimiento y acompañamiento instalados en los procesos de práctica?

¿Existe una auténtica tributación de la práctica como eje articulador en los procesos formativos?

¿Existe algún mecanismo dentro de los procesos de evaluación que permita dar cuenta de la tributación de la práctica como eje articulador de la formación inicial?

¿El modelo de evaluación desarrollado por el estudio de caso abordado en esta investigación, da cuenta del impacto de los procesos prácticos en el aprendizaje

de la profesión docente y en los resultados de aprendizaje de la formación docente inicial?

¿La experiencia de práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins a través de su proceso de evaluación, se constituye hoy, en un espacio que permite al docente en formación sintonizar los pensamientos, sentimientos, preguntas y supuestos que surgen sobre el significado y la importancia de las experiencias de enseñanza – aprendizaje?

Cuestionamientos que instalan un desafío concreto en el ámbito de los procesos de evaluación de las prácticas como parte del proceso de aprendizaje del propio rol docente, y que forman parte de los intereses profesionales del investigador a cargo de este proceso, quien coordinó durante cinco años el proceso de práctica en otra institución privada de Educación Superior de la Región Metropolitana del país. Y cuyo principal interés se centra en la posibilidad de desarrollar el diseño de un modelo de evaluación cuyo foco se puntualice en el análisis del comportamiento profesional de los docentes en formación, en las acciones que el medio escolar ejerce sobre ellos y en las respuestas que estos elaboran. De tal manera que el proceso desarrollado permita recoger toda la información posible respecto de la actuación y valores que se visualizan en la práctica como aquel enfrentamiento real a las condiciones histórico sociales propias de la escuela. Estableciendo este ejercicio reflexivo como una contribución concreta a la profesionalización de la docencia, desde los inicios de su formación inicial, y a partir de la búsqueda científica de soluciones factibles a aquellos problemas propios del proceso de enseñanza aprendizaje del oficio docente que les posibilite la realización de una práctica social especializada que incorpore de manera intencionada en su trabajo la capacidad de atender los problemas científicos del aprendizaje, como proceso y como producto. Para que estos futuros profesionales, puedan posicionarse como profesionales flexibles de pensamiento y acción, con el interés y capacidad adecuados para problematizar respecto de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionar y cuestionarse cotidianamente acerca de la propia práctica pedagógica, como herramientas base que les permitan revertir esa intrascendencia social a la que actualmente se ven expuestos aquellos que egresan durante estos tiempos de profesores. Estableciendo como una oportunidad el realizar el estudio de caso en la Universidad Bernardo

O'Higgins dada la relación laboral que el investigador tiene con esta casa de estudios, no así con la Escuela de educación inicial, lo que le permite mantener un mayor grado de objetividad a la hora de analizar la información.

Con respecto a la tesis como memoria de investigación, esta se estructura en seis capítulos principales, partiendo por el capítulo 1: Formulación del Problema, que contiene el planteamiento general de la investigación, los objetivos, su justificación y la descripción del contexto en que se aplicará.

Seguido por el capítulo 2: Marco Teórico que aborda el marco teórico compuesto por cuatro grandes temas, el primero relacionado con el análisis de la práctica en Chile, el segundo relativo a la formación y desarrollo profesional docente, el tercero relacionado con la evaluación de la formación práctica y los modelos pedagógicos y de evaluación existentes y un cuarto tema que es el que entrega orientaciones para encaminarse hacia una propuesta de modelo de evaluación, introduciendo aquellos elementos claves que definen la evaluación de impacto como el tipo de evaluación propuesta en este caso.

Luego capítulo 3: Marco Metodológico que se inicia con la definición del contexto específico en el que este estudio se lleva a cabo, la definición del tipo y diseño de la investigación, la descripción de los instrumentos a partir de los cuales se recolecta la información y finalmente la descripción de las etapas que constituyen este estudio.

El capítulo 4: Análisis de Datos, el que se organiza a partir de un análisis descriptivo del modelo de prácticas que da cuenta de aquello que piensan de la práctica los distintos actores del proceso, luego continúa con un análisis categorial de la práctica que da cuenta de aquellos códigos de análisis referidos al modelo de práctica, su enfoque, su carácter participativo, su carácter propositivo/transformador, la formación contextualizada, la estructura de la práctica, la gestión administrativa, la gestión pedagógica y sus mecanismos de seguimiento. Para posteriormente abordar el análisis descriptivo del modelo de evaluación de prácticas que da cuenta de aquello que piensan los distintos actores de la evaluación de la práctica, y luego dar pie al análisis categorial del modelo de evaluación de práctica, compuesto por aquellos códigos que hacen referencia al modelo de evaluación, al enfoque de la misma, a la evaluación contextualizada, a

los mecanismos de seguimiento, a la evidencia de impacto del proceso, a la articulación teoría práctica, a la capacidad autocrítica, a la capacidad reflexiva, al levantamiento del saber profesional y por último a la práctica como eje articulador.

El capítulo 5: Conclusiones, que se refiere a las conclusiones y resultados a los que se llegan en esta investigación, y que da cuenta del cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos propuestos para esta investigación, así como también de las respuestas que surgen de los resultados del estudio frente a las preguntas que orientaron el proceso investigativo como tal.

Y el capítulo 6: Propuesta modelo de Evaluación de Impacto que se dedica al diseño de la propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación docente inicial universitaria, dando cuenta de los principios que orientan el modelo, de la estructura del modelo de evaluación que se propone, de la identidad que éste debe tener, del enfoque que lo define y organiza, de los métodos y estrategias de evaluación que se proponen y por último de las limitaciones de este trabajo y aquellas proyecciones que definen futuras líneas de investigación.

Concibiendo este proceso de investigación en términos generales como un proceso de aprendizaje que permitió recoger las experiencias y las valoraciones de los informantes respecto de un proceso tan trascendente en la formación inicial docente, como lo es la práctica. De tal forma de poder lograr a partir de ello la incorporación de aquellos elementos que el caso de estudio ya está trabajando en el proceso que tiene instalado, para el diseño del modelo que se proponga, de manera de ser consecuente con la perspectiva integrativa que aquí se plantea y con aquellos elementos que sustentan la necesidad de diseñar un modelo de evaluación que permita analizar el perfil de egreso y su relación con la práctica, observar y analizar evidencias y resultados de la práctica, intercambiar éxitos y fracasos, con el propósito de discutir problemas y soluciones propias del quehacer docente que propendan al desarrollo profesional y que impliquen el acceso al conocimiento teórico, al trabajo cooperativo y al desarrollo de disposiciones y capacidades que permitan determinar las propias metas y horizontes del desarrollo profesional que esta institución y sus estudiantes persiguen. Elementos que son los que sustentan, en definitiva, la necesidad de diseñar un modelo de evaluación de impacto de la práctica en la formación inicial docente universitaria, cuya

estructura conduzca a enriquecer la capacidad de gestión y aprendizaje de esta actividad en sí misma.

Por último, la investigación que aquí se presenta, se constituye en un aporte, toda vez que propone un modelo de evaluación más holístico, en lo que respecta a la práctica en la formación inicial docente. Modelo que profundiza en la evaluación de impacto, como un tipo concreto de evaluación que permite identificar los efectos reales, que la práctica como actividad formativa, tiene en la formación de los futuros docentes y los beneficios, que ésta como proceso aporta, finalmente, al logro del perfil profesional que esta casa de estudios propone, así como también, a la construcción de la identidad del docente que sus estudiantes logren desde su formación teórico práctica, en consonancia con las demandas de la actual sociedad.

Identificando a partir de ella el grado o nivel de efecto que la práctica posee, en su calidad de actividad formativa, en la formación inicial docente, como contribución a la mejora de los procesos de aprendizaje en los que participan los estudiantes de pedagogía. De manera de establecer esta visión evaluativa como una estrategia necesaria que garantice la calidad de la práctica como proceso formativo.

CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

CUADRO RESUMEN CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	<p>El problema que plantea esta investigación se refiere al proceso de evaluación de prácticas en la formación inicial docente, el que se visualiza como un proceso instrumental y centrado en la calificación.</p>
OBJETIVOS	<p>El objetivo general que orienta este estudio apunta al diseño de una propuesta de modelo de evaluación del impacto de los procesos de práctica, en el contexto de la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.</p> <p>Estableciendo para su desarrollo cuatro objetivos específicos, los que se sintetizan en las siguientes acciones:</p> <p>Caracterización del estado del arte de los modelos de práctica.</p> <p>Descripción de elementos teóricos representativos para desarrollar una propuesta de modelo de evaluación del impacto en el contexto de los procesos de práctica.</p> <p>Análisis de la valoración de la triada formativa del estudio de casos, respecto de los procesos de práctica y de evaluación de la misma.</p> <p>Diseño de una propuesta de modelo de evaluación del impacto.</p>
JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	<p>El propósito de esta investigación educativa apunta principalmente a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos que permitan:</p> <p>Comprender el proceso de práctica y de evaluación de práctica.</p> <p>Contribuir a la reflexión epistemológica para mejorar los procesos de revisión, de análisis continuo y de seguimiento ligados a la práctica como actividad formativa.</p> <p>Proponer otros modelos que orienten los procesos de evaluación de la práctica.</p> <p>Contribuir a la mejora de las políticas de práctica y de formación inicial docente al interior de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, universidad privada, chilena que constituye el caso de estudio de esta investigación.</p>

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La complejidad de cambios paradigmáticos, la estabilidad de las prácticas docentes, y la significatividad del aprendizaje por observación que todos los profesores y formadores de profesores traen consigo a su trabajo son considerados en la construcción de una explicación de los muchos peligros y trampas asociadas al incumplimiento de la promesa del concepto de profesional reflexivo en la formación de profesores. (Russell, 2012, p. 71)

Es por lo mismo que la Práctica Docente, visualizada como un eje fundamental del sistema de formación inicial docente (FID), se constituye en una instancia de gran valor para el desarrollo de conocimiento pedagógico y para el ejercicio de la docencia. Sobre todo si se parte de la premisa que el conocimiento como tal, es producto de la actividad humana, y por tanto no se descubre, sino que se construye desde la práctica. Principio que permite entender que el conocimiento es relativo a los significados de los seres humanos en interacción, y que sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana de los mismos. Siendo posible señalar, a partir de lo anterior que la práctica docente, puede y debe concebirse, como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación inicial del profesorado. Pues según Ávalos (2003, citado en Contreras & Villalobos, 2010), su objetivo principal es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional facilitando de esta manera la construcción de conocimiento pedagógico, y desarrollando en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y aprendizaje, en la cultura y vida cotidiana propia del docente.

La afirmación antes expuesta, avala por tanto, la inserción de la práctica como una actividad formal dentro del trayecto formativo de los futuros profesores, quienes al contar con diferentes instancias teórico / prácticas, están accediendo a la posibilidad de desarrollar aquellas competencias necesarias que les permitan un desempeño eficiente de su labor y los habilite en este tránsito del “saber” al “saber hacer”. Razón por la cual, este proceso gradual y continuo, presente en la formación de todo futuro profesional del área de la educación, se constituye en un proceso complejo de analizar, a partir de los múltiples factores que en él confluyen y que inciden en la concreción de sus fines educativos. Los que suponen la integración de conocimientos, la reflexión permanente, la posibilidad de vivenciar

diversas realidades en contextos heterogéneos y el desarrollo de la capacidad de adaptación a diversos escenarios. Derivados de una actividad, por esencia dinámica y reflexiva que no se limita sólo al concepto de docencia, sino que debe incluir tanto los procesos educativos que tienen lugar dentro del aula de clases, así como también la intervención pedagógica que ocurre antes y después de los procesos interactivos propios de este ecosistema. Permitiendo dar cuenta, de esta forma, del pensamiento didáctico que posee el profesor, de la planificación que éste hace de la enseñanza, así como también, de la interacción educativa de éste dentro del aula y de su propia reflexión acerca de los resultados que logra alcanzar en este proceso.

Esta perspectiva entonces, concibe la práctica no sólo como un proceso de aprendizaje y ejercitación de la profesión docente, sino que también la entiende como una actividad donde deben instalarse procesos de análisis y reflexión sobre el propio quehacer pedagógico, de manera de conducir a un cambio en las actividades rutinarias del aula, con el propósito de lograr un aprendizaje activo y eficiente del estudiante pasante. Desarrollándose sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras, de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en su totalidad permitan al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa en la cual se encuentra inserto, a fin de validar las teorías y construir una praxis que finalmente consolide su perfil profesional.

Todos estos elementos que se constituyen en exigencias propias de la profesión, y que a partir de ello, se proyectan como necesidades formativas importantes para los estudiantes de pedagogía, instalando en las instituciones de educación superior, dedicadas a la Formación Inicial Docente (FID), la necesidad de reflexionar y revisar los procesos de práctica o terreno que estas realizan, colocando especial énfasis en la revisión y análisis de la coherencia existente entre el modelo de evaluación instalado a la base de estos procesos y el modelo o enfoque de práctica que cada institución ostenta o declara. Puesto que la presencia de un modelo de evaluación de prácticas sistemático, progresivo, acumulativo, reflexivo y participativo, es lo que finalmente asegura, o debiese asegurar de que se cumpla realmente con las exigencias y demandas que surgen

del rol docente a partir del contexto escolar y social y del propio proceso formativo en el que este inserto este futuro profesor.

Relevando el cuestionamiento que plantea Russell (2012), al preguntarse:

¿Qué podríamos lograr al establecer conexiones más directas entre estos dos contextos de aprendizaje tan distintos—los cursos universitarios y la práctica—en los programas de formación de profesores? Mientras (que) los profesores más experimentados tienen acceso a diversos recursos de desarrollo profesional (como conferencias, talleres y comunidades de aprendizaje al interior de los colegios), siempre serán sus propias clases y las interacciones diarias con los estudiantes las que representan las mejores oportunidades de aprendizaje y cambio que mejora(n) el ejercicio profesional. Posiblemente la conocida división entre teoría y práctica ha resultado ser demasiado potente y penetrante, pues las clases que vemos en la escuela muy rara vez logran dar cuenta explícita y genuinamente de un aprendizaje desde la experiencia. Es mucho más común aprender por medio de la lectura o por medio de poner mayor atención a aquellos profesores de los que se espera sepan mucho más que sus estudiantes. (p. 83)

Y claro está a partir de lo anteriormente dicho que lo que se pretende conseguir con las prácticas, desde una perspectiva epistemológica, es que el estudiante se inicie en la profesión docente, y por tanto desde esta visión se aspira a algo más que sólo adquirir conocimientos y destrezas. Esto implica entonces, la adquisición de valores y actitudes propias del profesor, y la posibilidad de aprender las características, significado y función social de la profesión docente como tal. Situando esta actividad en un escenario caracterizado por su complejidad, singularidad y simultaneidad, expresadas en las interacciones que allí se suscitan. Y es que debido a la naturaleza misma del proceso éste se observa rodeado de diversas concepciones, dilemas y obstáculos sobre los que es necesario reflexionar, pues es habitual que en este proceso cada practicante actúe, principalmente, sólo con el repertorio de potencialidades que posee. De ahí, entonces que la formación del docente debe apuntar al desarrollo de competencias profesionales complejas, tanto de pensamiento como acción, a partir de un largo proceso de interacción teoría práctica que permita trabajar la capacidad de comprensión situacional del estudiante de pedagogía, y que instale

el desarrollo de juicios razonados, la toma de decisiones inteligentes, reflexivas y dinámicas respecto de la vida que se desarrolla en el aula. Tomando como principio clave lo que señala Russell (2005):

Enseñar a aprender de la experiencia requiere de un modelado explícito y deliberado por parte de los formadores de docentes (...) En este sentido, los profesionales necesitan poner especial atención a los momentos de incertidumbre, sorpresa y perplejidad, puesto que pueden estimular replanteamientos y generar nuevas maneras, posiblemente más productivas de interpretar los comportamientos de los estudiantes, y generar perspectivas que podrían llevar a cambios en el curso de acción. (Russell, 2012,p. 84)

Por tanto esta actividad dinámica y reflexiva que implica la relación entre el pensamiento didáctico que pueda desarrollar el profesor en formación, la calidad y cantidad de las interacciones educativas en las que participe y los resultados alcanzados durante su propio proceso de práctica, da cuenta de una necesidad aún no resuelta, referida a la utilidad y eficiencia del modelo de evaluación actual que se aplica a la práctica educativa. Dando espacio a preguntas que cuestionan el para qué sirve evaluar la práctica y el para qué se utiliza esta evaluación que se hace de la práctica. Puesto que este proceso aún se visualiza de manera muy instrumental, centrado en la calificación, razón por la cual, aún no se logra integrar la evaluación del proceso como una herramienta que permita reflexionar y analizar la formación inicial docente como tal.

En definitiva si se analiza la evaluación de la práctica como proceso, distinguiendo el impacto que esta tiene en el aprendizaje de las características y de la función social del docente; en la generación o desarrollo del pensamiento didáctico del docente en formación; en el aprendizaje de cómo ser profesor, de cómo encarar la realidad pedagógica y de cómo establecer interacciones educativas enriquecidas; de la ejercitación de la profesión docente y de la formación inicial docente propiamente tal, a partir de los aprendizajes que se instalan o debiesen instalar en el proceso de práctica, es que se promoverá la reflexión en los profesores acerca de la acción docente y que será posible impulsar cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que se participa o interviene. Pues tal como lo señala Darling – Hammond (2012):

Se debe concebir el aprendizaje y la evaluación como parte integrante de un sistema completo que fomente la eficacia durante cada etapa de la carrera de un profesor. Dicho sistema debe garantizar que la evaluación docente esté relacionada con - y no aislada de - los programas de preparación e inducción, la práctica profesional cotidiana y un entorno pedagógico productivo. (p. 2)

Por lo que esta investigación surge, justamente, a partir de la preocupación que genera la situación antes descrita, respecto de la práctica y el cuestionamiento explícito que surge de los modelos de evaluación implementados o utilizados en esta actividad formativa durante la formación inicial docente. Reafirmando así, la presencia de una necesidad latente en los procesos de formación docente inicial y particularmente en los procesos de práctica en todas sus fases que hacen referencia a la ausencia de un modelo de evaluación de este proceso, de carácter holístico que incorpore como principios orientadores de sus acciones la disposición de enfoques que atiendan a la multidimensionalidad y multireferencialidad del proceso de práctica como tal, y que respondan a la visión ecológica del proceso en sí mismo. De manera que se reconozca la complejidad de la vida en las aulas, se contemple la incorporación del docente en ejercicio y del docente en formación, como agentes activos en la solución de problemas y situaciones complejas que se presentan en la realidad concreta de la práctica, y se generen instancias que aporten a la orientación formativa y participativa que implica el proceso de práctica, apuntando así al desarrollo de procesos de evaluación y de formación contextualizados en este ámbito. Donde finalmente se considere al docente como persona, y que consideren la acción docente como una práctica reflexiva en su esencia. Mejorando, de esta manera, la objetividad con la que se aborda el proceso y trascendiendo a su vez al sentido de inmediatez con el que hoy se afronta la evaluación, de manera general y recurrente, en la mayoría de las instituciones de educación superior chilenas formadoras de docentes.

Esta situación, particularmente, es la que instala un desafío concreto en este ámbito referido al diseño de una propuesta de modelo de evaluación, cuyo foco se dirija al análisis del comportamiento profesional de los docentes en formación en función de sus propias capacidades, habilidades, conductas, actitudes, valores específicos, a las acciones que el medio escolar ejerce sobre ellos y sus

respuestas, de manera de recoger toda la información posible, respecto de su actuación y valores en el enfrentamiento real de aquellas condiciones histórico sociales a las que se ven expuestos. Contribuyendo a la profesionalización de la docencia, desde la formación inicial, a partir de la búsqueda científica y la solución de problemas propios del proceso de enseñanza aprendizaje, en pos de la realización de una práctica social especializada e incorporando en su trabajo la capacidad de atender los problemas científicos del aprendizaje, como proceso y como producto.

Desarrollando, como consecuencia de lo anterior, un pensamiento científico que le permita posicionarse al estudiante de pedagogía, como un profesional flexible de pensamiento y acción, capaz de cuestionar y problematizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde posiciones holísticas y sistémicas, e indagando cotidianamente en la propia práctica pedagógica, de manera que esto permita emprender acciones transformadoras que impacten en el desarrollo profesional de los docentes en formación, superando así la visión que tanto las instituciones formadoras de profesores como las instituciones escolares que los acogen tienen de este estudiantado, que es visto como un estudiante acrítico, pasivo e intrascendente socialmente, en aquellos contextos educativos en los que se insertan.

Tensionando, a partir de lo anterior, de alguna u otra forma el modelo de evaluación docente existente en Chile que se aplica actualmente a los profesionales en ejercicio y que se hace extensivo a la evaluación que se desarrolla con los docentes en formación en las distintas instituciones de educación superior del país, cuestionando a su vez el modelo de evaluación que se practica en la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, caso de estudio que desarrolla esta investigación. Desplegando, a partir de ello, la posibilidad de interrogarse respecto de un proceso, que en estricto rigor, debiese apuntar a la mejora de la tarea docente por sobre la calificación del mismo, a partir de un análisis crítico que permita derribar este carácter coercitivo que aún se proyecta o percibe como fin último en la evaluación. Pues tal como plantea Zeichner (2010) "el problema perenne de los programas de formación del profesorado en las universidades tradicionales ha sido la falta de conexión entre la

formación del profesorado ofrecida en el campus universitario, las asignaturas y las experiencias de la práctica” (p.128)

Por tanto, si la evaluación, así cómo está planteada para un proceso formativo cómo es la práctica, se centra en la instrumentalización de la calificación del evaluado, es legítimo preguntarse si ¿vale la pena mantener esta figura como modelo de evaluación vigente?, aún teniendo como antecedente previo que así cómo está planteado, no se constituye por sí mismo en un aporte real para la Formación Inicial Docente (FID). Pues por las características propias del proceso de práctica se sabe que éste requiere de un modelo de carácter propósitivo, que centre su atención en aquellas tareas de desempeño del profesor y en la retroalimentación de éste al servicio del progreso de su quehacer pedagógico. Definiendo de una manera más clara la tarea docente, y delimitando aquello que hay que evaluar, así como el procedimiento más adecuado para ello. Elementos que son considerados, nuevamente, como nudos críticos dentro del proceso y que dan cuenta de la des-regulación en la que aún se encuentra en este aspecto el sistema de educación superior chileno (y la Universidad Bernardo O’Higgins como parte de este sistema) tanto por el nivel de autonomía con el que operan las instituciones de educación superior en Chile, así como también, por la proliferación de la oferta formativa, especialmente en Pedagogía, ya sea por el bajo costo que implica su implementación o por el amplio nicho que ésta ofrece como carrera, tal como lo han señalado Cox, Meckes & Bascopé (2011)

Ahora bien, todos estos factores que ya se han señalado como nudos críticos en los párrafos anteriores, son los que interpelan a la reflexión respecto del actual modelo de evaluación de las prácticas instalado en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, estudio de casos que aborda la presente investigación. Y que impulsan la necesidad de abordar el vacío de información que se aprecia respecto de los modelos de evaluación pertinentes y coherentes para el fortalecimiento de las prácticas como actividad formativa y de la propia FID. Visualizando, por una parte, aquellos nudos asociados a la gestión institucional de la universidad, a nivel macro como organismo formador de profesores que incluye la realidad del caso en estudio, y que se advierten a partir de aquellos procesos que dan cuenta de los mecanismos de regulación de calidad y pertinencia de la formación inicial docente que se identifican como limitados, deficientes y que

emanan, por lo general, desde procesos exógenos a las propias instituciones educativas, como por ejemplo la prueba INICIA o la nueva ley de carrera docente, y que dan cuenta del peligro constante que representa para la universidad el percibirse como una institución inmersa en un sistema de formación de profesores cuyos mecanismos instalados no tienen como garantizar un aprendizaje base de calidad conforme a los estándares nacionales requeridos. Incluyendo además, a aquellos mecanismos asociados al currículo y la formación que se encuentran sintetizados, principalmente, en la debilidad que presentan las escuelas de formación inicial para acoger las nuevas demandas sociales emergentes que interpelan hoy la formación docente.

Exponiendo, también, aquellos mecanismos asociados a los actores del proceso de prácticas que dan cuenta de la ausencia de políticas efectivas de desarrollo profesional para los formadores de profesores, a partir de la ausencia de mecanismos que permitan hacerse cargo de las representaciones y habilidades de entrada de los estudiantes de pedagogía y del apoyo a los profesores noveles en su inserción al campo laboral en pos de su formación continua. Situación que ciertamente requiere considerar la presencia de modelos críticos de evaluación en las prácticas, modelos que contemplen la vinculación con los contextos y los desempeños reales de la profesión de manera temprana. Acercamientos que si bien se realizan en la mayoría de las universidades chilenas, al igual que en el estudio de casos abordado en esta investigación, debiesen desarrollarse con una lógica de proceso distinta que permita concebir la evaluación de la práctica como una instancia de reflexión y construcción de saber profesional, a partir de la relación que se establece con los centros educativos, los que además deben ser visualizados como el lugar donde se construye el conocimiento práctico de la profesión, con la guía de aquellos profesores formadores de profesores, manteniendo siempre una estrecha vinculación con la base de conocimientos que cada institución formadora entrega a sus estudiantes y que da cuenta de su propio sello.

En ese sentido, la modalidad de formación docente en Chile que corresponde frecuentemente a la modalidad de formación concurrente (y a la cual se adscribe precisamente la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, caso en estudio de esta investigación), intenta responder a esta

intención epistemológica desde el abordaje simultáneo que realizan las instituciones de educación superior de la formación general, de especialidad y pedagógica que declaran en sus currículos con una aparición continua de la práctica en tres etapas distintas: inicial, intermedia y final que sitúa a los estudiantes en los contextos reales donde se desempeñarán como futuros profesionales. Sin embargo, los nudos críticos que señalan dificultades en la articulación entre saber pedagógico y saber disciplinar, la distancia de la formación inicial docente con la realidad escolar y la complejidad presente entre teoría y práctica aún están vigentes, y se constituyen en elementos claves a la hora de cuestionar la calidad de los docentes y los programas de formación de éstos. Problemas que también están vigentes en el modelo de práctica que desarrolla la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, y que dan cuenta de la fragmentación con que se aborda el curriculum, a partir de la presencia o predominio de itinerarios formativos cuya tendencia es a la acumulación de actividades curriculares sin mayor vinculación entre sí. Los que se constituyen en elementos, que sin duda, no facilitan la construcción del saber pedagógico, y que siguen centrando la formación inicial docente desde una orientación técnica instrumental que poco y nada aporta a la construcción de una visión integrada, colegiada y autónoma del saber como base para el ejercicio profesional, manteniendo una visión de la práctica que perpetúa esta disidencia entre el mundo académico y el escolar.

Y es a partir de la situación antes descrita que comienzan a surgir interrogantes respecto a las prácticas y el modelo de evaluación de esta actividad instalado por la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Al observar y declarar esta como una actividad formativa y como un eje articulador de la formación inicial docente, es válido preguntarse si en los procesos de práctica y de evaluación de ésta, instalados en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, ¿se están propiciando espacios de reflexión y de producción de conocimientos pedagógicos y didácticos en pos de la construcción de un currículo integrado en la formación inicial docente?; si estas prácticas, en su proceso, efectivamente, ¿contemplan la articulación entre teoría y práctica como un aporte al levantamiento del saber profesional desde la relación que se establece con los centros escolares?; si ¿son efectivos los mecanismos de seguimiento y acompañamiento instalados en los procesos de práctica?; si ¿existe

una tributación auténtica de este proceso a la formación docente como eje articulador?; si ¿existe algún mecanismo dentro de los procesos de evaluación que permita dar cuenta de la tributación de la práctica como eje articulador de la formación docente inicial?; si ¿el modelo de evaluación desarrollado por el estudio de caso abordado en esta investigación, da cuenta del impacto de los procesos prácticos en el aprendizaje de la profesión docente y en los resultados de aprendizaje de la formación docente inicial?

Ahora bien, siguiendo la misma línea de análisis y a partir de las interrogantes antes planteadas, nuestra sociedad hoy, requiere de docentes con la habilidad intelectual para discernir la respuesta apropiada frente a una situación compleja abierta a la incertidumbre. Y esto significa contar con profesionales reflexivos, capaces de comprender la realidad que intervienen, capaces de desarrollar y construir esquemas flexibles de pensamiento y actuación, capaces de desarrollar la investigación e innovación de propuestas alternativas que mejoren y transformen la realidad educativa en la cual se encuentran insertos. Por lo que en tal sentido, aprender a ser profesor implicaría ser consciente de lo que se hace y del por qué se hace, así como el desarrollo de una actitud crítica que permita que el docente en formación utilice la práctica como un espacio para indagar en las dimensiones didácticas, curriculares, organizativas y sociales que se observan en la escuela, comprendiendo esta como un espacio con características, culturas y reglas propias que se coordinan en el proceso de aprendizaje. Utilizando desde esa lógica las prácticas de enseñanza como un lugar de investigación que coordine la experiencia práctica con las asignaturas que cursan los estudiantes de pedagogía en su formación, reafirmando las ideas planteadas por Cochran-Smith & Lytle (2009, citado en Zeichner, 2010)

Como no preguntarse entonces si efectivamente ¿es esto lo que la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins a través de sus procesos de práctica y de evaluación de la misma está logrando en sus estudiantes?; o si ¿existen evidencias desde los procesos evaluativos de la práctica de que el docente formado en esta Escuela y Universidad responden al tipo de docente requerido por la actual sociedad?; o si ¿el modelo de evaluación vigente en la institución permite velar por un espacio formativo de la naturaleza antes descrita?

Interrogantes que surgen, sobre todo, si se cree que la práctica debiese ser entendida como el lugar donde se indaga de forma sistemática y crítica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización. Dentro de una cultura colaborativa donde todos aprenden (pasante, docente colaborador, docente tutor), donde todos investigan sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, y construyen socialmente conocimiento respecto de estos procesos, propiciando, así, la transformación del aula en un ambiente de aprendizaje más apropiado.

La necesidad de una mejora significativa de la FID, es una preocupación a nivel mundial, sin embargo el cambio en este aspecto no será posible si no se cambia el énfasis desde una docencia basada en unidades individuales, hacia una docencia basada en el desarrollo de vínculos entre los diferentes componentes del aprendizaje referidas al contenido académico, la formación docente, los profesores en práctica en las escuelas y los métodos de enseñanza de los docentes, redireccionando el currículo de esta forma hacia una formación de buena calidad.

Sin embargo, aun cuando se han hecho esfuerzos en pos de mejorar la calidad de la formación docente a nivel nacional e institucional, como respuesta a estas demandas sociales, estos aún son insuficientes y dan cuenta de la presencia actual de la problemática que motiva esta investigación que señala que el modelo de evaluación actual de las prácticas de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins no considera como punto de partida el trabajo reflexivo de los pasantes acerca de su acción docente y por tanto ellos no son considerados como agentes propositivos de mejoras a sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje, manteniendo el ejercicio de este rol pasivo y obediente, de receptores de las sugerencias de sus supervisores, y manteniendo una visión del proceso de práctica enfocado sólo a aspectos operativos y comportamentales como ejes conductores de la evaluación.

Elementos que requieren para su abordaje la realización de un proceso de renovación del currículo en la formación profesional de los profesores, donde se reposicione la práctica como una actividad que está en el centro de la formación inicial docente, como parte integral del proceso formativo y en estrecha vinculación con los centros escolares. Transformando la actual visión que se tiene de la práctica como un espacio para aplicar los conocimientos adquiridos en la formación universitaria (aún reconocido como único conocimiento válido en el

plano de la formación inicial docente) hacia la visión de la práctica como espacio de aprendizaje que permita encaminarnos hacia una nueva aproximación de formación docente que acerque a los estudiantes a la realidad donde tendrán que desempeñar su rol de educadores, como base de una formación inicial docente más efectiva que aborde de manera concreta la problemática que destaca la desvinculación de la formación inicial docente con la realidad del mundo escolar, así como la falta de coordinación entre las unidades que imparten la carrera y los problemas de estructura institucional, cuya causa está radicada en la falta de articulación que existe entre la formación pedagógica y de especialidad de los futuros docentes, tal como lo señala la Comisión sobre Formación Inicial Docente el 2005, situación que hasta ahora aún se mantiene vigente en las instituciones formadoras de profesores. De tal forma de re-orientar el proceso hacia una comprensión situada de la docencia como tal, e incluyendo en este proceso evaluativo formativo la información resultante de los estudiantes con los que los pasantes han trabajado, la autoevaluación de los propios pasantes que es lo que da cuenta de la idea que ellos tienen de sí mismos y la evaluación de sus pares, además de la de su profesor supervisor y profesor guía, como pilares fundamentales de la perspectiva holística a la que ya sea hecho mención, pues da cuenta de una perspectiva amplia y diversificada de este proceso formativo.

Donde todas las concepciones, creencias y pensamientos que puedan surgir a partir de los cuestionamientos antes mencionados, y de otros que se tengan de la práctica propiamente tal como actividad o proceso formativo, ciertamente influyen en la forma como aprenden los futuros profesores, influyen en la forma como enseñan los supervisores o profesores tutores e influyen, también, en los procesos de cambio que los profesores en formación o en ejercicio a su vez puedan intentar llevar a cabo en los distintos contextos educativos en los que intervengan. De ahí la necesidad de instalar un enfoque en consonancia con lo que plantea Zeichner (2010) que inste a:

Re-pensar y re-diseñar la conexión entre contenido de la universidad en la formación del profesorado y las escuelas y comunidades para las que el profesorado está siendo preparado para trabajar, como una señal de esperanza que el distanciado y desconectado modelo tradicional de

formación del profesorado basado en la universidad está en su punto final.
(p.139)

Porque, tal como lo señalan González & Fuentes (2011) *“la práctica se constituye en uno de los componentes claves en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente”* (p. 47) Siendo este proceso la instancia donde puede observarse la complejidad del aprendizaje de la enseñanza, expresado en la necesidad de armonizar las creencias previas de los estudiantes, el conocimiento adquirido durante su proceso de formación inicial y el conocimiento práctico que han podido observar en los distintos contextos educativos en los que participan durante el proceso de práctica.

La experiencia real en la escuela y el aula tiene el potencial de proporcionar a los docentes en formación perspicacia con respecto a la compleja dinámica de las escuelas y la docencia, así como oportunidades para aprender estrategias eficaces y sus capacidades para implementarlas. (OCDE, 2009, p. 120)

En este contexto es donde toma forma el problema que cita esta investigación, de acuerdo a Zeichener (2007) el desarrollo de todos los maestros requiere de un cambio en la visión de enseñanza así como también en el desarrollo de habilidades técnicas y conocimientos para la enseñanza y el desarrollo de la comprensión de la misma a través de la investigación, de manera de generar oportunidades de participación en una práctica reflexiva y en un auténtico diálogo profesional que permitan teorizar la propia experiencia en el aula y contribuir al proceso de transformación social. Por lo que es válido, entonces, preguntarse si ¿la experiencia de práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins a través de su proceso de evaluación, se constituye, hoy, en un espacio que permite al docente en formación sintonizar los pensamientos, sentimientos, preguntas y supuestos que surgen sobre el significado y la importancia de las experiencias de enseñanza – aprendizaje?, con el fin de entender la enseñanza y convertirse en aprendiz dentro de su propia aula, potenciando la reflexión acerca de aquello en lo que creen, las decisiones que toman y las razones que subyacen a aquello que hacen. Situación que evidentemente cuestiona, entonces, los modelos de evaluación que subyacen al modelo de práctica del caso de estudio de esta investigación e instalando la

discusión respecto de ¿cuál es el sentido y aporte del modelo de evaluación de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y que posibilidades reales otorga el modelo instalado de ir más allá del enfoque técnico y encaminarse hacia una comprensión más profunda sobre lo que es la enseñanza, a partir de la generación de instancias, desde la evaluación, que permitan aprender de la propia experiencia, investigar los propios problemas pedagógicos y participar en conversaciones con los docentes supervisores, docentes guías y los propios compañeros sobre sus preguntas, sus suposiciones y percepciones en pos de la construcción de nuevo conocimiento? Dilucidándose como un problema en torno a la práctica y sus procesos de evaluación, la poca o casi nula relevancia que se le da a partir de estos procesos, o como consecuencia de los mismos, a la producción de conocimiento, al diálogo profesional, a la práctica reflexiva (la cual se enuncia generalmente como una intención importante dentro del trabajo de práctica, pero que no registra evidencias concretas de su real trabajo ni desarrollo en el proceso propiamente tal), la teorización de la experiencia y la investigación del profesorado.

Surgiendo a partir de ello dos grandes preguntas como fundamento de esta investigación, las que apuntan a discutir respecto de si ¿el modelo de evaluación que está a la base del proceso de práctica, instalado de hecho en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, da cuenta de la evolución de la capacidad de reflexión de los futuros profesores respecto de sus propias capacidades, contenidos, destrezas y valores como elementos que deben entregar a futuro a sus estudiantes? Y por ende a partir de ello deliberar respecto de si ¿el proceso de evaluación instalado en este caso, se orienta a la reflexión, experimentación y valoración de la acción educativa de manera de determinar el impacto que los procesos de práctica tienen en el aprendizaje de la profesión docente como tal, la contribución de las experiencias de campo en la preparación de los futuros docentes y la posibilidad que se genera de investigar en el aula e integrar los componentes teóricos y prácticos?

Elementos que no se recogen ni registran con la aplicación de un instrumento que sólo permite observar las percepciones que se tengan del proceso de práctica, u observar la práctica docente en el aula para constatar la adquisición de determinadas competencias profesionales involucradas en ella. Pues si

entendemos que las instituciones formadoras de docentes son espacios o escenarios donde se configuran estas prácticas docentes, donde se modelan las formas de pensar, de percibir y actuar de los docentes en formación, entenderemos que estas no pueden restringirse únicamente a la observación respecto de la acción que el estudiante en práctica desarrolle en el aula, sino que, también deben apuntar a la observación de una práctica institucional global y social del rol docente y el efecto de esta en los resultados del aprendizaje pedagógico; como una actividad formativa que mejore las prácticas educativas e involucre a los sujetos participantes en sus procesos de formación y en su propia evaluación.

La calidad débil de los programas y procesos de formación de profesores, motivo de análisis a nivel nacional, así como también la necesidad constante de fortalecer la experiencia y conocimiento de los contextos escolares para responder a las demandas sociales que se levantan a los futuros docentes, son factores que dan cuenta de una necesidad emergente en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins que implica replantearse la práctica en sus procesos de evaluación. Y como respuesta a lo anterior, diseñar una propuesta de un modelo de evaluación que permita dimensionar el efecto de la participación en procesos de práctica educativa en el aprendizaje de los docentes en formación, promoviendo un trabajo reflexivo acerca de la acción y la formación docente a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Superando la visión del proceso de práctica enfocado a aspectos operativos y comportamentales que actualmente se ostenta, y accediendo a una visión más holística del proceso a nivel formativo, situado desde la reflexión y retroalimentación de la propia acción docente, planteando acciones para su propia mejora tal como lo proponía Zabalza (1990, citado en Murillo, 2006); considerando en ello el contexto en el que se desarrolla la práctica desde la naturaleza de los procesos sociales que en ella se despliegan hasta las condiciones en las que la institución educativa respectiva opera, así como también, contemplar una visión más humanista que considere las preocupaciones, necesidades, intereses, expectativas y emociones de las personas que participan en el proceso. Instalando a partir de ella la reflexión en la acción y el diálogo continuo que son los elementos que permiten la construcción de teoría a partir de la experiencia,

reconstruyendo y re-evaluando las prácticas como procesos a partir de la reflexión crítica de sus resultados, de sus fortalezas y debilidades.

Si se toma la afirmación que señala que la práctica es:

El periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación (...) que los estudiantes pasan fuera de la universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales. (Zabalza, 2003, citado en Rodicio & Iglesias, 2011, p. 103)

Se valida esta actividad como un escenario donde esta formación en habilidades prácticas y su estrecha relación con el conocimiento revisten, sin duda, una alta relevancia; que obliga a las instituciones de educación superior, y en este caso insta a la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins a preocuparse de preparar mejor a sus estudiantes hacia el mundo laboral, otorgando mayor importancia a los procesos de práctica y observando este proceso como un momento estratégico para el ejercicio profesional, considerando en ello que la capacidad formativa de la práctica no sólo está limitada al estudiante, sino que se extiende también a los demás actores implicados en el proceso, reconociendo así su contribución a la formación continua de los futuros profesionales que deriva de las nuevas y constantes exigencias que el contexto laboral y social demandan a la formación inicial. De ahí su papel clave como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el campo laboral, como proceso de socialización profesional, como oportunidad de experimentación en contextos reales y como una ocasión ideal para favorecer la inserción de los docentes en formación a la futura cultura profesional de la cual formaran parte. (González & Fuentes, 2011)

Si revisamos las investigaciones realizadas en esta línea, podremos constatar que estas se han abocado más bien a indagar respecto de las creencias y percepciones que los estudiantes y profesores tienen sobre lo que es o implica el proceso de práctica como tal y a los problemas a los que se ven enfrentados en ella; respecto a lo que se está enseñando y aprendiendo en la práctica, como una revisión de la construcción del conocimiento profesional que allí se lleva a cabo; respecto a la revisión de los programas de práctica como período crítico en la

socialización profesional, como modalidad de formación en la formación inicial y en la formación continua docente; respecto de la práctica como una instancia de inducción profesional que afecta la estructura conceptual de la profesionalización docente y las consecuencias que esta tiene en el buen desarrollo de la formación de los futuros profesionales de la educación, entre algunos de los ámbitos abordados, sin embargo la evaluación del proceso de práctica, es aún un ámbito poco explorado.

Tal como señala Marcelo (2009) *la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho que los alumnos tienen de aprender*, siendo necesario para ello identificar el efecto o el impacto real que los procesos de práctica tienen en los aprendizajes de los futuros docentes, de manera que esta información permita promover procesos auto-reflexivos de la práctica docente, como una contribución a la mejora del quehacer educativo e impactando, a su vez, positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo el diálogo profesional en función del análisis de modelos alternativos de valoración y/o evaluación de la práctica propiamente tal, como actividad formativa, y estableciéndose como una invitación a pensar sistemáticamente en el impacto que esta actividad tiene en el quehacer docente.

Asimismo, es desde esa perspectiva que se instala de manera más concreta la necesidad del diseño de un modelo de evaluación de la práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins que permita recoger información sobre el impacto que tiene la experiencia práctica en la visión del mundo de trabajo que desarrolla el estudiante de pedagogía, el impacto que esta tiene en el desarrollo de las habilidades profesionales y de interrelación social docente; el impacto que pudiera tener sobre la madurez académica que pudiese adquirir el estudiante (vinculada a la reafirmación o no de su vocación), así como el impacto que pudiese tener en el desarrollo de la auto-confianza y el razonamiento práctico, entre algunos de los elementos que involucra la formación profesional.

Por lo tanto, la novedad o aporte de esta investigación radica, fundamentalmente, en la propuesta de un modelo de evaluación más holístico de la formación inicial docente en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins,

centrado en sus procesos de práctica, profundizando en la evaluación del impacto, como un tipo concreto de evaluación que permite identificar los efectos reales, que la práctica como actividad formativa, tiene en la formación de los futuros docentes y los beneficios, que ésta como proceso, aporta al logro del perfil profesional de esta casa de estudios y de la construcción de la identidad del docente que nuestra sociedad actual requiere. Desprendiéndose de ello, como consecuencia directa, el levantamiento de ciertos valores y principios que orienten el desarrollo del modelo y la elaboración de determinadas etapas y procedimientos evaluativos que permitan valorar el impacto que la práctica docente, considerada como una actividad formativa troncal y relevante en la formación de futuros profesores, tiene en los aprendizajes que estos adquieren. Identificando además el grado o nivel de efecto que esta posee, en su calidad de actividad formativa, en la formación inicial docente; de manera de contribuir efectivamente a la mejora de los procesos de aprendizaje en los que participan los estudiantes de pedagogía. Visualizando la evaluación de la formación a través de los procesos de práctica como una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas de la práctica como proceso que impulsa el aprendizaje constante que el entorno actual exige.

1.2 OBJETIVOS

Durante la última década las prácticas docentes han sido objeto de un interés amplio en las investigaciones desarrolladas en Chile, sin embargo, la evaluación como proceso y parte de la práctica, tiene un abordaje escaso a pesar de que se considera como un elemento clave en el proceso formativo de cualquier estudiante, más aún, cuando se habla de la formación práctica de éstos.

Reconociéndose al respecto como puntos de partida de esta investigación los cuestionamientos que existen en la actualidad respecto de la formación inicial docente universitaria, especialmente en la formación que entregan las universidades particulares chilenas, segmento al que pertenece la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, caso de estudio de esta investigación.

La declaración que las instituciones formadoras de profesores realizan respecto de la práctica, la que reconocen como un eje articulador de todas las actividades

curriculares de la formación inicial docente, aún sin contar con evidencias que den cuenta de manera concreta del desarrollo de la práctica sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en su conjunto permitan al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa en la cual se encuentra inserto, para validar teorías y construir una praxis que consolide su perfil profesional.

Al cambio de paradigma que requiere el modelo actual de evaluación de prácticas, visualizándolo como una oportunidad de aprendizaje del rol docente y de desarrollo del pensamiento didáctico, y a la comprensión de éste como un espacio donde se indaga de forma sistemática y crítica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización.

Por lo que es desde esa perspectiva que se hace necesario investigar, reflexionar e intentar levantar propuestas respecto del modelo de evaluación de la práctica, así como también de los procesos de revisión, de análisis continuo y de seguimiento declarados para las prácticas en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, orientando estas acciones hacia la construcción del saber pedagógico y la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional.

En tal sentido la presente investigación se plantea los siguientes objetivos:

Objetivo General

Diseñar una propuesta de modelo de evaluación del impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Objetivos Específicos

Caracterizar el estado del arte respecto de los modelos de práctica y de evaluación utilizados en el contexto de la formación inicial docente en Chile y de la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Describir los elementos teóricos representativos que permitan integrar, y desarrollar una propuesta de modelo de evaluación del impacto fundamentada y articulada en el contexto de los procesos de práctica dentro de la formación

inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Analizar la valoración que hacen los actores de la práctica (triada formativa) respecto de los procesos de práctica y de evaluación de la práctica en función de la contribución de estas experiencias de campo en la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Diseñar una propuesta de modelo de evaluación del impacto para favorecer el análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A partir de la necesidad de cambiar la educación chilena y concretamente a partir de la crisis que podemos apreciar la afecta hoy en día, es que se instala la necesidad de una reflexión consciente, respecto a los procesos de formación inicial de profesores, orientados específicamente, en el caso de la investigación que aquí se propone, a las experiencias de práctica y particularmente al modelo de evaluación que subyace a esta experiencia propiamente tal, como actividad formativa, en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Observando el proceso evaluativo de la práctica desde su capacidad real de instalar espacios que generen una comprensión más profunda de la enseñanza que permitan aprender de la propia experiencia; que impulsen la investigación de los propios problemas pedagógicos; que potencien la construcción colegiada de nuevo conocimiento a partir del diálogo profesional y la práctica reflexiva, y que fomenten la teorización de la experiencia. Invitándonos, de esta manera, a la revisión y reflexión acerca del cómo se constata y se evidencia la posibilidad de que esta actividad formativa transforme el rendimiento académico de los estudiantes, de cómo posibilita la generación de entornos de apoyo profesional en cuanto a la adquisición de competencias docentes y la adquisición de estrategias de efectividad en el quehacer pedagógico; de cómo promueve una cultura de

responsabilización del propio aprendizaje en los futuros docentes, asumiendo un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de actividades prácticas que desarrollen la autonomía y la reflexión sobre el aprendizaje pedagógico, a partir de la resolución de problemas que se dan en el mundo real en el cual se desarrollará la profesión y a través del aprendizaje colaborativo y autónomo que permitan dar cuenta de la importancia de la relación teoría – práctica en la formación de futuros profesores.

Constituyéndose, desde esta perspectiva, en una invitación a tensionar el modelo de evaluación de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, en función de cómo este proceso da cuenta de la evolución de la capacidad de reflexión de los futuros docentes en función de sus propias capacidades, contenidos, destrezas y valores y de cómo se orienta a la generación de procesos de reflexión, experimentación y evaluación de la acción educativa para determinar el impacto de los procesos de aprendizaje de la enseñanza que se realiza en las aulas escolares y los procesos de modelaje a los que se ven expuestos los profesionales en formación.

El análisis del papel de la práctica en la formación inicial docente, si bien tiene amplia literatura a su haber, como una forma de reconocimiento a su importancia en la formación profesional, amerita la reflexión permanente que se realiza sobre este proceso en particular, y observa esta reflexión como necesaria en función de la eficiencia o insuficiencia que pueda apreciarse en la formación de los nuevos docentes y las exigencias sociales que sobre estos profesionales y su formación inicial recaigan; representados en el fuerte protagonismo del aprendizaje que estos procesos implican a lo largo de la vida para el ejercicio y desarrollo profesional. Planteamiento que está en coherencia con lo expresado por Martínez (2008, citado en Tejada, 2013) quien señala que apuntar a la formación para el mundo del trabajo y la ciudadanía activa debieran convertirse en los dos objetivos más relevantes de la formación universitaria. Pues se entiende que la universidad como institución social es un referente de los principios éticos de las profesiones; centrando así la generación de conocimiento en la solución de problemas contextuales y en la generación de competencias profesionales que ayuden a un desarrollo humano más sustentable.

Esta relación o interdependencia que se aprecia entre “la educación y la sociedad”, invita a la universidad a constituirse en un agente de cambio que integre a las demandas de excelencia académica que la interpelan hoy en día, las respuestas oportunas a las demandas y necesidades que la sociedad actual le instala, en relación con la formación de los futuros escenarios profesionales como escenarios de aprendizaje y formación. Dando cuenta de una formación referida a contextos prácticos y a la mejora de éstos; del uso focalizado, contextualizado y reflexivo del conocimiento construido en pos de una práctica transformadora; de la relación de los nuevos aprendizajes con los esquemas de la profesión docente tanto en los temas de formación como en el contexto escolar en el que se aplican; del protagonismo del proceso y la capacidad de decisión en diferentes momentos del mismo; y de una formación visualizada como un proceso de indagación y reflexión en la práctica y sobre la práctica.

Una modalidad práctica que integra, entonces, la dimensión social, ética y cívica de los perfiles profesionales y que constituye un espacio de intersección, de una riqueza importante, del ámbito laboral y formativo que “pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación de centros de trabajo” (Zabalza, 2013, p. 20). Invitándonos, a su vez a reflexionar, particularmente, sobre la adquisición de:

Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave (...) Estamos apuntando a la dirección del análisis y solución de problemas de un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado. (Tejada, 1999, citado en Vera & García, 2010, p. 77)

Es decir, una invitación a reflexionar respecto de la adquisición de competencias profesionales en escenarios socio – profesionales. Abriendo paso, de esta forma, al análisis del espacio formativo, compuesto por las instituciones formadoras de educación superior y las instituciones laborales. Tanto a nivel de los procesos de formación como los procesos de aprendizaje que allí se llevan a cabo, y que se representan en el desarrollo de competencias de acción profesional relacionadas

con funciones y tareas propias de la profesión docente, en la situación real de trabajo, considerando este como el lugar en el que realmente estas funciones y tareas cobran su global y genuino sentido. Este factor capital, de flexibilidad y adaptación a las funciones y requerimientos propios del rol docente, se expresa a partir de la evolución de carácter dinámico que afecta a los escenarios socio-profesionales a los que se ven expuestos los docentes en formación, reafirmando la relevancia de la experiencia práctica como elemento fundamental dentro del proceso de formación profesional.

Desde esa perspectiva, una reflexión que no puede dejar de hacerse en torno a la práctica como proceso, es aquella que apunta a que: “En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y práctica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación “formal”, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia” (Mertens, 1998, citado en Tejada & Ruiz, 2013, p. 1602)

Por tanto y a partir de ello, es posible afirmar, que el conocimiento está en la acción, y a su vez, la reflexión, también está en la acción; por lo que al abordar el conocimiento y la reflexión en la acción, se instalan el aprendizaje experiencial y el aprendizaje situado, como elementos claves y altamente contribuyentes en la renovación y evolución de los esquemas de formación de los nuevos profesionales que el contexto social en el que se está inserto demanda. Es ahí, donde la experiencia socio-laboral, representada en los procesos de práctica como eje de la formación docente, permite un aprendizaje integrado, compuesto de información y experiencia como factores que posibilitan la re-interpretación de los conocimientos pre-existentes, la construcción de nuevos conocimientos, y que promueven la efectividad del aprendizaje en tanto este ligado o vinculado a la resolución de dificultades y problemas reales de la profesión. Siendo ésta la situación que incrementa en el estudiante la percepción de utilidad y de aplicabilidad de este conocimiento, e incrementa a su vez la motivación hacia el propio proceso de aprendizaje; obteniendo como consecuencia directa de ello la significatividad de lo aprendido y el establecimiento de retos emocionales, que fortalecen tanto la dimensión social, emocional y cognitiva del aprendizaje propiamente tal, en pos del equipamiento y desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

En tal sentido esta formación integral, experiencial y vinculada a la realidad socio-profesional debe entonces, apuntar a la participación del estudiante en experiencias de campo que sean positivas y significativas para su profesión; que promuevan el trabajo en equipo y la participación en la comunidad a través de la generación de experiencias de cooperación con el entorno; que propendan al abordaje de problemas en situaciones complejas; que permitan desarrollar una visión global y un pensamiento sistémico para aprender a resolver problemas reales, rompiendo con la fragmentación del conocimiento a la que nos vemos expuestos desde nuestra formación escolar, y trabajando desde la transdisciplinariedad, de manera de ofrecer oportunidades de participación concretas en la solución de problemas situados en un contexto determinado, trascendiendo así, a la condición abstracta del conocimiento teórico que adquieren los estudiantes en cada una de sus instituciones formadoras. Generando instancias que ofrezcan oportunidades de adquirir o potenciar los hábitos de pensamiento crítico, de establecer prioridades en función de la resolución de problemas en situaciones reales; en consecuencia promoviendo el aprendizaje significativo e implicando la toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad de elección entre varias opciones y el desarrollo de la capacidad de actuación con márgenes de incertidumbre, necesario en nuestros tiempos.

Por lo mismo y en consonancia con lo señalado anteriormente, es posible afirmar que en la formación profesional de hoy, es necesario fomentar la responsabilidad en el trabajo, las relaciones interpersonales, la colaboración situada en el trabajo en equipo, e instalar la idea del progreso profesional de manera de generar una nueva forma de pensar o repensar la formación inicial docente. Visto esto desde la perspectiva del aprender a aprender, e incorporando nuevos saberes que posibiliten la generación de nuevas competencias personales y sociales; tomando como referentes lo que señala Hascher (2004, citado en Tejada & Ruiz, 2013) al respecto de que existe aprendizaje cuando se desarrolla una nueva comprensión o capacidad, donde el proceso de aprendizaje, en sí mismo, debe atender al contexto de aprendizaje y su complejidad y al desarrollo de este proceso no sólo circunscrito a un período de tiempo, sino que, al proceso de aprendizaje como una condición que se desarrolla durante toda la vida.

Esto permite entender que el desarrollo profesional requiere de mucho más que sólo aprender a usar modelos teóricos o métodos de enseñanza, pues esto depende expresamente del aprendiz, de las situaciones y el contexto de aprendizaje al que se vea expuesto; así como también, de la posibilidad que tenga de verse instalado en situaciones reales, vale decir, en ambientes de aprendizaje que lo expongan a situaciones auténticas, donde él, como estudiante, sea el propio protagonista y agente de la acción. Donde se inserte en una comunidad y tenga la oportunidad de participar y propiciar esta participación en la colaboración con otros iguales a él y otros miembros de la comunidad en la cual se encuentra inserto, de manera de evaluar, retro-alimentar y valorar su propio desempeño referido a la propia práctica docente. Propiciando así, autonomía, responsabilidad y el análisis crítico de este espacio de aprendizaje profesional privilegiado. Lo que Zabalza (2009, citado en Tejada & Ruiz, 2013) destaca como un período de formación práctica que implica “saber más” (saber cosas que antes no se sabían), “saber hacer más” (saber y manejar recursos con una destreza superior a la que se poseía y con mayor capacidad de saber utilizar esos recursos en contextos reales), ser mejor uno mismo (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a la idea de profesional al que se aspira a convertirse) y estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar con otras personas.

Es este trayecto de la formación enfocado a la construcción y desarrollo del conocimiento profesional, cultural e identitario de la profesión, el que se identifica, entonces, como una instancia crucial en la formación inicial docente que potencia el re-análisis constante de la experiencia práctica, movilizándolo y construyendo permanentemente conocimiento a partir de las interacciones que en él se generan, tanto con el espacio formativo, como con el profesional que se tenga de referencia. Otorgando así, al estudiante en formación, un tiempo valioso de experimentación con diversas propuestas educativas planteadas e instaladas en contextos reales y concretos a partir del trabajo colaborativo, del cuestionamiento y de la observación del espacio educativo como tal.

Es desde ahí que surge la necesidad de evaluar, específicamente, el efecto, o mejor aun el impacto real que tiene el sumergirse en una realidad educacional concreta con las dificultades, problemas y potencialidades propias del contexto social y cultural en el que se encuentren insertos los pasantes. Dimensionando, en

definitiva, el cómo impacta el proceso de práctica en los aprendizajes personales y profesionales que los docentes en formación puedan desarrollar, al promover ellos mismos oportunidades que les permitan adquirir o desarrollar competencias y movilizar interrelacionadamente conocimientos, actitudes y procedimientos en este acercamiento intencionado al mundo laboral en el que participan.

En virtud de lo anterior, si se revisa la literatura, es posible constatar que la mayoría de las investigaciones desarrolladas durante el último tiempo, si bien han realizado la relevancia y complejidad del proceso de práctica como espacio de aprendizaje y como experiencia personal; han indagado principalmente en el papel clave que juega el proceso de práctica en la preparación de maestros competentes, en lo que aporta o debiese aportar la práctica en los diferentes ámbitos del crecimiento profesional de los futuros docentes, analizando fundamentalmente el sentido y utilidad de este proceso. Además, a ello se suman, las numerosas investigaciones respecto a la eficacia e ineficacia de la práctica en la formación docente inicial, así como también, respecto de las expectativas, las percepciones, las valoraciones del proceso de práctica tanto de los docentes tutores, supervisores, como de los propios estudiantes.

Otras investigaciones abordan la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso y el aporte que estas entregan a este período formativo. Se suman, también, investigaciones acerca de la relación que se establece entre los centros educativos y la universidad en el desarrollo de los procesos de práctica; respecto de la formación de los profesores universitarios para supervisión de prácticas y de la preparación de los docentes de aula para tutorear a los estudiantes en práctica. Así como también se han desarrollado estudios, más contemporáneos, que plantean modelos alternativos de práctica, la evaluación de los programas de práctica en la enseñanza superior; así como otros estudios realizados sobre el perfil de la práctica como definidor de competencias personales y profesionales, como plataforma para el aprendizaje de la enseñanza, entre muchos otros que podrían mencionarse y dar cuenta de la importancia que reviste el tema y la necesidad que este genera de conocer y construir conocimiento al respecto. (Latorre, 2011)

Sin embargo, no se aprecian estudios que indaguen en profundidad sobre cómo se da cuenta en los procesos de evaluación de la práctica del desarrollo de esta

actividad formativa sobre la base de un conjunto de experiencias integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en su conjunto permitan al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa en la cual se encuentra inserto para validar teorías y construir una praxis que consolide su perfil profesional. Ni de cómo se evidencia el trabajo que se realiza sobre la comprensión situacional, respecto de la construcción de conocimiento pedagógico que allí se realiza y de la indagación sistemática y crítica que se realice de la enseñanza desde la escuela como organización.

Por lo que todo lo antes mencionado, reafirma la necesidad de diseñar modelos de evaluación que permitan determinar en qué elementos concretos se manifiestan las contribuciones de las experiencias de práctica en la preparación de los futuros docentes, expresadas, como ya se ha hecho referencia anteriormente, en el impacto o efecto que esta actividad formativa tiene sobre los aprendizajes personales, profesionales y de interrelación de los docentes en formación, determinando de alguna u otra forma cómo estas experiencias posibilitarían la promoción de la investigación en el aula, la integración en la acción y la reflexión de los componentes basados en la teoría y en lo vivencial, así como también, en la visión del mundo laboral que desarrollen los futuros docentes, como en el posible efecto que pudiera tener, esta actividad, sobre la madurez académica de éste y el desarrollo de habilidades como la auto-confianza y el razonamiento práctico. Elementos que no logran inferirse a partir de la identificación de competencias profesionales ni de la evaluación de la efectividad de los programas de práctica, sino que requieren de la generación de medios específicos que aporten información relevante respecto del impacto que esta actividad formativa tiene concretamente en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía.

Orientando así las pretensiones de esta investigación, desde una perspectiva pedagógica, a la contribución desde la evaluación como instrumento de mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza que están a la base de la práctica como actividad clave en la formación inicial docente, abordando la función social de la evaluación (Centro Interuniversitario de desarrollo - CINDA. Grupo operativo de las universidades chilenas, fondo de desarrollo institucional, 2007), como elemento fundamental a la hora de mejorar la toma de decisiones, e incrementar la eficacia de las decisiones políticas relativas a los procesos de práctica, tanto a nivel del

conocimiento de sus resultados, como también, a nivel del impacto que estos tienen en los futuros profesionales de la educación; aportando elementos de rigurosidad y sistematización respecto del impacto del proceso de práctica en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía, que instalan su evaluación como un proceso integral, válido y confiable. Permitiendo de alguna manera estimar la eficiencia y eficacia de los programas de práctica instalados a lo largo del tramo formativo de los futuros profesionales de la educación. Observando, desde esta perspectiva, el concepto de evaluación asociado a la toma de decisiones y la implementación de cambios; partiendo del supuesto que no basta con determinar problemas y dificultades en el proceso de práctica, sino que es necesario asociar a ello propuestas de acción para su mejoramiento, así como también definir mecanismos de acción y seguimiento como una forma de mejorar los niveles de aprendizaje, como un aporte dentro del marco del aseguramiento de la calidad de la formación docente.

Retomando, de esta forma, los planteamientos de Zabalza (1998, citado en Latorre, 2007) que sugieren que el proceso de práctica funcionará mejor si está bien planificado en cuanto a la identificación de los contenidos y las competencias a desarrollar en esta actividad formativa tanto en lo que corresponde a la escuela como a la universidad, teniendo claridad respecto de las labores y tareas que a cada institución le corresponde desarrollar. Y que implica, según Pérez & García (2001):

Concibiendo la reflexión como una parte inherente del proceso de aprender a enseñar durante el prácticum, defiende que el estudiante, a lo largo de este tramo formativo, ha de reflexionar continuamente sobre todo lo que hace en clase y todo lo que ocurre en el aula. Serán los datos obtenidos a través de su propia observación los que le harán reflexionar y tomar las decisiones oportunas para mejorar su actividad docente. De este modo, el futuro maestro llegará a conectar, de forma cognitiva y reflexiva, la teoría aprendida en la facultad con los conocimientos prácticos derivados de su estancia en los centros (citado en Blanco & Latorre, 2011, p. 44).

La línea práctica, es entonces, una de las más importantes estrategias de formación, que las instituciones de educación superior tienen en sus manos, como respuesta a este entorno cambiante y competitivo que las rodea; convirtiéndose,

en la actualidad, en un factor de excelencia y en la clave del éxito, como lo mencionan diversos estudios, de la formación inicial docente. Permitiendo así, la capacitación y el desarrollo de los futuros profesionales de la educación en un contexto real, concreto y significativo. Contexto desde el cual se desprende esta necesidad de evaluar la formación práctica, de manera de detectar el impacto que esta acción formativa tienen en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía, y tomar decisiones, a partir de ello, para optimizar la calidad de su formación.

Utilizando como base de la evaluación, un modelo holístico, que permita valorar el proceso de práctica en términos sociales, intentando de esta manera valorar el costo beneficio de este proceso formativo y no sólo el logro de sus objetivos inmediatos. Valorando el grado en el que la formación práctica ha dado respuesta a las necesidades de la sociedad actual, en cuanto al tipo de profesor que se requiere y la traducción, en términos del impacto cualitativo que esta formación tiene en la actualización del perfil de este profesional. Relevando, de esta manera, la función pedagógica de la evaluación consistente en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación; y la función social de ésta, centrada en verificar la adquisición de los aprendizajes declarados por parte de los estudiantes practicantes, dándole sentido y determinando el proceso evaluativo en cuanto a la aportación de información que oriente la toma de decisiones y la introducción de mejoras en el proceso formativo de la actividad de práctica como tal.

La evaluación de impacto, tipo de evaluación que se propone desarrollar como propuesta en esta investigación, se centra en determinar las repercusiones que la práctica, como actividad formativa, tiene en la formación inicial docente principalmente en términos de los beneficios cualitativos que ésta tiene en la construcción del rol profesional. Valorizando estas repercusiones como una acción formativa, en términos de respuesta a las necesidades que la formación docente actual demanda, en función de la resolución de problemas que se presentan en la formación inicial docente como tal y, ampliando la mirada, quizás más ambiciosamente, como una contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la propia institución formadora tiene planteados. Determinando, el impacto, en aquellos cambios que el aprendizaje obtenido en la actividad de práctica, entendida como actividad formativa, genera en los estudiantes de pedagogía a

partir de la formación y transferencia de ésta a su rol docente, como consecuencia del uso de las competencias adquiridas en el proceso práctico de formación, enfatizando en este impacto cualitativo de la formación práctica, propiamente tal. Identificando, entonces, la reacción de los estudiantes participantes en los procesos de práctica, en función de la satisfacción respecto de la formación en esta actividad, y el aprendizaje desarrollado por los estudiantes participantes expresado en las nuevas competencias adquiridas gracias a este proceso y la conducta de estos estudiantes en sus ambientes de trabajo, representados en estos escenarios socio-profesionales de aprendizaje, y demostrada en la transferencia de los aprendizajes adquiridos al rol docente que ejecutarán. Permitiendo levantar recomendaciones y desarrollar aportes a la política relativa a las prácticas docentes, enriqueciendo conceptos relativos a la práctica docente, la formación inicial docente y la construcción del conocimiento pedagógico.

Como se trata de una investigación educativa, está dirigida principalmente, a la “búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo, 1989, citado en Saéz & Touriñán, 2011, p. 24), entendiendo esto como una inquietud natural por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea, ubicando esta investigación en un paradigma interpretativo que se caracteriza fundamentalmente por la flexibilidad y la orientación en criterios basados en la experiencia y que pretende asegurar su credibilidad a partir del compromiso con el trabajo de campo que permite registrar las diversas miradas de los actores participantes, incorporando un enfoque constructivista que posibilite integrar los aportes externos al proceso de investigación, así cómo generar aportes teóricos propios a partir del propio proceso investigativo.

Por tanto la contribución que esta investigación aporta a los procesos de planificación, innovación y gestión educacional apunta fundamentalmente a la reflexividad, es decir, al grado en el que se valoran los efectos de la investigación, desde la misma reflexión epistemológica que desde ahí surja y que permita contribuir a la mejora de las políticas de práctica y de la formación inicial docente.

1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se llevara a cabo en un contexto educativo de formación de pre-grado a nivel universitario, compuesto por estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica (P.E.G.B) y Pedagogía en Educación Parvularia (P.E.P), docentes supervisores de una universidad privada de la región metropolitana (Universidad Bernardo O'Higgins) y profesores guías de los centros de práctica asociados o en convenio de cuatro años o más con esta casa de estudios.

En este caso, sólo con el propósito de contextualizar el escenario donde se realizará esta investigación, se conceptualiza a la universidad como una institución que actúa en el ámbito de la educación superior (representada en la casa de estudios ya nombrada), y que posee una realidad histórica que implica que debe estar siempre actualizada, y también, una realidad política que da cuenta del compromiso que ésta tiene con el país como institución formadora, que responde a desafíos éticos, culturales, científicos, tecnológicos y económicos sociales derivados de la labor que ésta cumple en la sociedad.

Es necesario, también, señalar que la universidad como tal se ha visto expuesta a transformaciones importantes, reflejadas en los procesos de multiplicación y diferenciación de las instituciones de educación superior, en la participación creciente del sector privado (sector al cual pertenece la Universidad participante), en la ampliación y diversificación del cuerpo docente; y en el aumento del número y variedad de los graduados que ha provocado la sensación de crisis en la que esta institución (la universidad) se encuentra aún.

Esta reflexión conceptual permite entrar en la naturaleza, en la razón de ser, en definitiva en la misión de la universidad, como institución de educación superior, desde la perspectiva de su quehacer y de su acción global, reafirmando la pertinencia de la realización de ésta investigación en dicho contexto, sobre todo porque la universidad está directamente ligada con la producción y distribución del conocimiento, con el desarrollo de la ciencia, la cultura, la investigación y el capital humano que posee y porque estudios de esta naturaleza le otorgan una impronta al mejorar sus procesos e incrementar la calidad de los mismos.

1.4.1 Descripción contexto institucional

La Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), casa de estudio donde se llevará a cabo esta investigación, está ubicada en la Región Metropolitana, comuna de Santiago. La comuna donde está situada la Universidad, es una de las cinco comunas más pobladas de la Región Metropolitana y la que ostenta el menor índice de pobreza de la Región. Esa comuna, además, es sede del Poder Ejecutivo, Poder Judicial, Ministerios, servicios públicos, servicios financieros, asociaciones gremiales y sindicales y gran parte de las organizaciones o instituciones de relevancia nacional. La concentración de actividades de esta comuna es de tal importancia, puesto que se produce en un territorio reducido que por lo mismo genera fuerzas de atracción para otro tipo de actividades que dependen en gran medida de la cercanía a los centros de comunicación, poder y decisión del país.

Haciendo eco del párrafo anterior, es importante señalar que Santiago, ciudad capital, ocupa un rol de especial importancia a nivel nacional como centro cultural, al ofrecer una amplia gama de actividades y poseer gran parte de los recintos culturales del área Metropolitana y del país, tales como: el Teatro Municipal de Santiago, Biblioteca Nacional, Palacio de Bellas Artes, Monumentos Nacionales, Teatros, Museos y Galerías de Arte.

La Universidad Bernardo O'Higgins, inserta en el contexto descrito anteriormente, cuenta a nivel de infraestructura con dos edificios que le permiten desarrollar su actividad como institución formadora y acoger a los 4.429 estudiantes de pre-grado con los que cuenta en la actualidad. La casa Central de la Universidad, se encuentra emplazada en el sector del Parque O'Higgins y el edificio que corresponde a la sede Rondizzoni, se ubica en la calle Rondizzoni, cerca del centro de Justicia. Caracterizándose el sector donde se ubican ambos edificios, como un sector poseedor de una situación geográfica de gran centralidad que facilita los desplazamientos desde y hacia la periferia de la Región Metropolitana, y que por ende facilita el acceso a los estudiantes que asisten regularmente a este centro educativo.

En coherencia con las características de la comuna explicitadas anteriormente, es posible señalar también que la Universidad Bernardo O'Higgins recibe estudiantes

de toda la Región Metropolitana, consecuente con este rol histórico que define Santiago como una comuna que presta servicios más allá de su territorio.

El estudiante que asiste a esta casa de estudios proviene en un alto porcentaje de colegios Subvencionados (73% al año 2014), luego de colegios municipales (un 26% al año 2014) y el porcentaje más bajo que asiste a esta casa de estudios lo constituyen el 1% de estudiantes que provienen de colegios particulares. Al respecto es relevante señalar que los estudiantes que ingresan a esta casa de estudios obtienen un promedio PSU de 495 puntos; un promedio de notas de enseñanza media (NEM) de 5,4 y un promedio de 505 puntos en el cálculo del polinomio institucional que se efectúa al momento de matricularse (que corresponde al cálculo de la ponderación del NEM, PSU y Ranking). Dado el carácter de organización sin fines de lucro de esta casa de estudios, la institución ha desarrollado estrategias para afianzar el concepto de contribución al medio social; brindando así la posibilidad de educación superior a segmentos que tradicionalmente no son abordados por el sistema tradicional y que corresponden a estudiantes provenientes de grupos sociales – económicos de menores recursos y estudiantes trabajadores, los que cuentan con programas de acompañamiento al interior de la institución, cuyo propósito es incrementar sus potencialidades intelectuales y otorgar ayudas económicas a quienes lo necesiten.

La Universidad, en coherencia con el perfil de estudiantes que atiende y los propósitos declarados en su misión, se declara como “una institución consagrada a la formación académica, la investigación y la difusión del conocimiento, que contribuye al desarrollo espiritual, cultural y económico del país al preparar graduados y profesionales idóneos en diferentes áreas del saber. De acuerdo con sus valores y principios facilita la formación integral de sus alumnos en un ambiente de disciplina, respeto y tolerancia... Asimismo, dentro de sus objetivos, la Universidad promueve la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal dentro del ámbito de las ciencias y de las humanidades.” (Extracto página web institucional: <http://www.ubo.cl/>)

Esta casa de estudios, a la fecha, tiene una trayectoria de 25 años en el ámbito de la formación académica de pre-grado, considerándose desde esa perspectiva como una Universidad joven en el ámbito nacional, cuyos lineamientos estratégicos, como institución, responden a la mantención de una formación

académica que permite el desarrollo de profesionales que contribuyan al crecimiento del entorno al cual pertenecen que desarrollen la capacidad de asimilar innovaciones en las distintas áreas disciplinares de su experticia, así como también potenciando en ellos el sentido de servicio en el área disciplinar en la que vayan a desenvolverse como futuros profesionales.

La Universidad Bernardo O'Higgins, ofrece 20 carreras de pre-grado para sus postulantes, las que se dictan en jornada diurna y vespertina, a través de las cuatro facultades que la componen: Derecho y Comunicación Social, Ingeniería y Administración, Educación y Salud, Deporte y Recreación. Contando a la fecha con más de dos mil titulados en las diferentes carreras de pre-grado que imparte. Profesionales que se encuentran insertos laboralmente tanto en el sector público como privado del país.

La Facultad con la que se trabajará para efectos de este estudio es la Facultad de Educación, en ella se alojan las siguientes carreras: Pedagogía en Inglés en Enseñanza Básica y Media; Pedagogía en Educación Parvularia; Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media. Todas carreras orientadas a formar docentes y profesionales con sólidos conocimientos y actualizados al entorno educativo nacional en el cual se incorporarán, con las competencias necesarias para generar una educación acorde con el contexto sociocultural de sus futuros estudiantes y en coherencia con la Reforma Educacional vigente.

1.4.2 Descripción Escuela Educación Inicial como estudio de casos

La escuela abordada como estudio de casos corresponde a la Escuela de Educación Inicial, la que alberga a las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia con mención en NB1 y Pedagogía en Educación General Básica con mención. Carreras que a continuación se abordarán con más detalle, con el propósito de contextualizar algunos aspectos relevantes, de cada una de ellas, en relación con el motivo de estudio de esta investigación.

La carrera de Pedagogía en Educación Parvularia con mención en NB1 comienza a dictarse a partir del año 2005, esta carrera lleva 10 años funcionando en la Universidad. El propósito que la escuela declara orienta su acción formativa, se ha planteado como desafío desarrollar en sus estudiantes de Pedagogía en

Educación Parvularia un adecuado auto-concepto, identidad y valorización personal y profesional que le permita a este docente en formación establecer relaciones interpersonales armónicas con la finalidad de promover un ambiente propicio para el aprendizaje, respetar la diversidad de sus estudiantes y de la comunidad en la cual se encuentra inserto y considerar a la familia como eje principal del proceso.

La formación que en esta carrera se entrega persigue que el profesional en formación sea capaz de ejercer su rol en un marco de principios éticos propios del Educador de Párvulos; demostrar habilidades comunicativas y dominio del lenguaje oral y escrito que le permitan desempeñarse en su rol pedagógico de manera efectiva e iniciarlo en conocimientos elementales de una segunda lengua; liderar procesos pedagógicos de manera inclusiva y en concordancia con los diferentes contextos para generar aprendizajes de calidad; diseñar procesos y ambientes educativos pertinentes, inclusivos, acordes a los contextos, de manera de forjar aprendizajes de calidad; desarrollar prácticas pedagógicas reflexionando permanentemente sobre su actuar, incorporando prácticas innovadoras e inclusivas y considerando la mediación en los distintos escenarios; fundamentar su quehacer pedagógico basado en la reflexión crítica en torno a las didácticas actuales y específicas de la Educación Parvularia considerando para ello las Bases Curriculares vigentes; y diseñar procesos evaluativos y permanentes de los aprendizajes y sus contextos para la toma de decisiones y mejora de los aprendizajes.

El Educador de Párvulos de la Universidad Bernardo O'Higgins, conforme su formación, podrá desarrollar su labor docente con estrategias que respondan a los requerimientos de aprendizaje de calidad de los párvulos y niños y niñas hasta los ocho años de edad, generando instancias significativas de articulación entre NT1 y NB1. Desempeñándose en centros educacionales, Salas Cunas y Jardines Infantiles tanto del sector público, subvencionado o privado, ejerciendo su labor en diversos contextos educativos, participando en investigaciones y diseñando o implementando proyectos.

Respecto del perfil de egreso de sus estudiantes, en la carrera de Pedagogía en Educación de Párvulos se aspira a que este profesional, al finalizar su trayecto formativo, egrese con sólidos conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos en

el diseño, implementación y evaluación de estrategias de intervención pedagógica para niños de 0 a 6 años de edad, en una estrecha relación educador – educando, capaz de ejercer su liderazgo de manera responsable y orientando este a favorecer la transformación educativa a partir del trabajo en equipo. Se espera también que se desempeñe como un profesional habilitado para aplicar diversos modelos pedagógicos, adecuándose al contexto educativo y sociocultural, aportando a los aprendizajes de los niños y niñas, en base a la implementación de programas e intervenciones innovadoras que fomenten la creatividad y la experiencia pedagógica en el centro educativo. Y finalmente, se espera que demuestre una actitud reflexiva y crítica de su quehacer pedagógico, orientado tanto al auto aprendizaje como a la actualización permanente de sus conocimientos, comprometido, en este aspecto, con el desarrollo educativo de su entorno laboral, social y nacional.

La otra carrera que es parte de la Escuela de Educación Inicial es la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención, la que comienza a dictarse a partir del año 2005, contando a la fecha con diez años de funcionamiento, al igual que pedagogía en Educación de Párvulos dentro de la Universidad.

El propósito que declara orienta su acción formativa como carrera se ha planteado como reto el desarrollar en sus estudiantes un adecuado auto-concepto, identidad y valorización personal y profesional que le permita al docente en formación establecer relaciones interpersonales armónicas con la finalidad de promover un ambiente propicio para el aprendizaje, respetando la diversidad de sus estudiantes y de la comunidad en la cual se encuentra inserto y considerando a la familia como eje principal del proceso. La formación que en esta carrera se entrega persigue que el futuro profesional sea capaz de ejercer su rol en un marco de principios éticos e inherentes a su profesión; demostrar habilidades comunicativas y dominio del lenguaje oral y escrito que le permitan desempeñarse en su rol pedagógico de manera efectiva e iniciando conocimientos elementales de una segunda lengua; fundamentar su quehacer pedagógico basado en la reflexión crítica en torno a las didácticas, en el marco de las políticas educativas vigentes y los estándares de desempeño nacionales con la finalidad de alcanzar aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes; planificar, gestionar, ejecutar y evaluar distintos elementos curriculares que facilitarán la construcción de aprendizaje de calidad incorporando

las didácticas en matemática, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales en estrecha relación con las bases curriculares vigentes; y finalmente posibilitar el desarrollo de habilidades para buscar, procesar y analizar información, seleccionando metodologías de la investigación pertinentes a cada escenario, a los temas y sujetos del estudio, desde diversos paradigmas, utilizando herramientas tecnológicas básicas de información y comunicación.

El Profesor de Educación General Básica con mención de la Universidad Bernardo O'Higgins, conforme su formación, estará capacitado para ejercer su profesión tanto en establecimientos del sector público, subvencionado y privado. Desempeñándose en diversos contextos educativos, participando en investigaciones y diseñando o implementando proyectos.

Respecto del perfil de egreso de sus estudiantes, en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica se aspira a que este profesional egrese con un amplio dominio conceptual, metodológico y práctico en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de procesos de aprendizaje para estudiantes de primero a sexto año básico que sea capaz de ejercer liderazgo de manera responsable orientado a favorecer la transformación educativa, a partir del trabajo en equipo. Que sea un profesional capacitado para ejercer la docencia en distintos contextos socio-educativos, respetando los aprendizajes de su grupo, aplicando estrategias didácticas integrales e innovadoras en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales, con preocupación constante en el fortalecimiento de la relación profesor-estudiante. Y que demuestre una actitud reflexiva y crítica de su quehacer pedagógico, orientado tanto al auto aprendizaje como a la actualización permanente de sus conocimientos, comprometido con el desarrollo educativo de su entorno laboral, social y nacional.

En la actualidad ambas carreras, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica cuentan con siete cohortes de estudiantes egresados. En el caso de Pedagogía en Educación Parvularia desde el 2009 al año 2015 hay un total de 94 estudiantes titulados y en Pedagogía en Educación General Básica, en el mismo período existen un total de 227 estudiantes con título profesional. Todos ellos posicionados en el ámbito laboral de su formación profesional, de acuerdo a lo que arroja el seguimiento que la escuela realiza de sus egresados.

1.4.3 Descripción modelo de práctica y evaluación de las prácticas de la Escuela de Educación Inicial como estudio de caso

La Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, considerando los constantes desafíos que enfrenta el educador del nuevo milenio, instala su modelo de práctica a partir de una mirada reflexiva que intenta responder al menos a dos interrogantes fundamentales: ¿Qué tipo de educador se pretende formar? y ¿Para qué necesidades educativas, sociales y afectivas? De manera de enfrentar, a partir de esta reflexión, la problemática de coherencia entre los inicios de la formación inicial docente y la realidad del educador que se enfrenta al mundo laboral.

En este contexto se entiende, entonces, que la formación inicial teórica que los alumnos reciben en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, es considerada como un andamiaje básico que permite cimentar sus habilidades y valores, los que requieren de la materialización de estos conocimientos en una práctica real. Por lo que la actividad formativa de práctica, a partir de ello, cobra gran relevancia. Y por lo tanto, para la Escuela de Formación Inicial, es de suma importancia forjar este rol desde los inicios de la formación profesional de sus estudiantes, ya que los terrenos y prácticas constituyen la instancia que permite a los docentes en formación socializar su acción pedagógica en Centros de Práctica que puedan orientar el uso de sus herramientas pedagógicas, conocimientos y actitudes.

Desde esa perspectiva es que la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins plantea su modelo de práctica, como un modelo de prácticas progresivo que se incluye en las carreras de Pedagogía en Educación de Párvulos y Pedagogía en Educación General Básica desde el segundo año de formación académica de sus estudiantes (tanto de la jornada diurna como vespertina), considerando en ello diversas instancias de acercamiento a la realidad educativa, con una participación y conocimiento gradual y parcial de las estructuras educativas, lo que se realiza a través de sus talleres de práctica; estableciendo una participación orientada a la observación – acción como práctica de intervención pedagógica parcial hasta una participación íntegra y total expresada en la práctica profesional de ambas carreras.

Cautelando de esta forma el equilibrio entre la tensión de lo disciplinar y lo pedagógico, y promoviendo gradualmente los conocimientos, habilidades y actitudes como tributo al desarrollo del perfil de egreso de ambas carreras de la siguiente manera:

- Taller de práctica Inicial I y II, éste es el primer acercamiento formal a la realidad escolar y apunta, durante el primer semestre académico, a un trabajo orientado al conocimiento, análisis y reflexión en terreno sobre aspectos del curriculum educacional, y en un segundo semestre, al conocimiento, análisis y reflexión respecto de la gestión educacional. Lo que les permite a los estudiantes conocer el funcionamiento del sistema educativo sobre la base del curriculum educacional, generando y comprendiendo aspectos como las racionalidades, el diseño e implementación curricular como sustento de las innovaciones educativas que aporten a los proyectos educativos en los centros. Así como también, les permite conocer en un contexto educativo real el rol, función y utilidad del proyecto educativo como un elemento que favorece la calidad de la educación, así como también, la gestión del proyecto educativo y los procesos administrativos que permiten que las instituciones y centros educativos funcionen. Visualizando, de esta forma, la gestión del conocimiento que realizan los profesores/educadores al interior de sus aulas en pos del logro de procesos de aprendizaje de calidad.
- Taller de práctica Intermedia III y IV, este taller se establece como el segundo nivel de acercamiento formal a la realidad, a través del cual, los estudiantes van perfilando sus competencias en el saber hacer, realizando intervenciones metodológicas guiadas en coherencia con su nivel de formación, colocando en marcha las competencias para llevar a cabo experiencias de aprendizaje con niños pre - escolares y escolares de acuerdo a su experticia. Desarrollando experiencias de aprendizaje, en el caso de la educación de párvulos con niños y niñas entre los 0 y los 3 años de edad, y en el caso de educación general básica, clases de las cuatro disciplinas claves (lenguaje, matemática, comprensión del medio natural y estudio de la sociedad) con niños de 1º a 3º básico, llevando a cabo el proceso de intervención pedagógica a partir del desarrollo de acciones que

implican la planificación, implementación, puesta en marcha y evaluación del desarrollo de clases en situaciones reales; analizando el desempeño y los aspectos técnicos de la labor pedagógica desarrollada en el centro, a través de los estudios de clases trabajados en cada taller.

- Taller de práctica Intermedia V y VI, el que se establece como un tercer nivel de acercamiento formal a la realidad, a través del cual los estudiantes pasantes van perfilando sus competencias en el saber hacer, realizando intervenciones metodológicas guiadas en coherencia con su nivel de formación, poniendo marcha las competencias necesarias para llevar a cabo experiencias de aprendizaje en niños pre - escolares y escolares de acuerdo a su experticia. Desarrollando experiencias de aprendizaje, en el caso de la educación de párvulos con niños y niñas de entre 3 y 5 años, y en el caso de educación general básica, clases de las cuatro disciplinas claves (lenguaje, matemática, comprensión del medio natural y estudio de la sociedad) con niños de 4º a 6º básico, llevando a cabo el proceso de intervención pedagógica a partir del desarrollo de acciones que implican la planificación, implementación, puesta en marcha y evaluación del desarrollo de clases en situaciones reales; analizando el desempeño y los aspectos técnicos de la labor pedagógica desarrollada en el centro, a través de los estudios de clases analizados en cada taller.
- Práctica Profesional o final, es la actividad que finalmente se constituye en el cuarto acercamiento formal a la realidad, y que en este caso, se orienta hacia la consolidación de la formación de los estudiantes pasantes como profesionales de la educación. Actividad a través de la cual los estudiantes van concretando sus competencias en los tres ámbitos que constituyen el aprendizaje: saber, saber hacer, saber ser y convivir.

La síntesis del modelo progresivo antes descrito se visualiza, de manera más sintética, en el siguiente esquema:

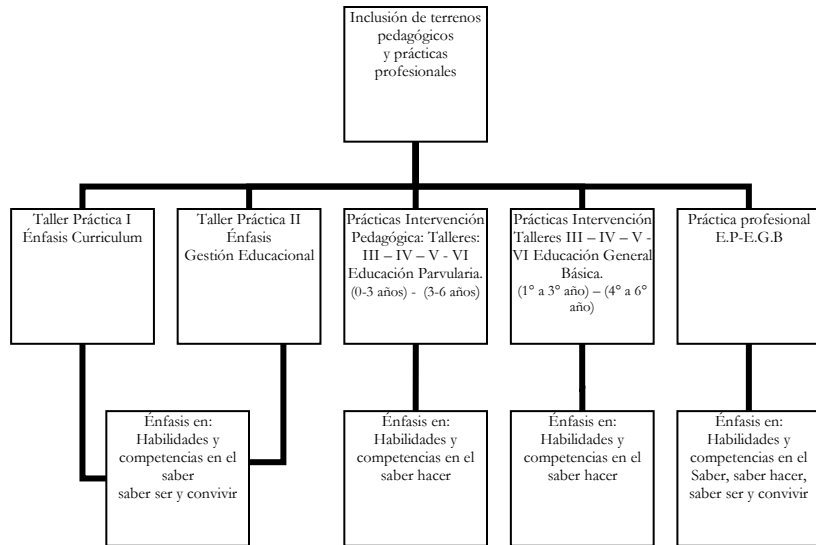


Figura 1: Esquema terrenos y prácticas profesionales (Fuente: Documento Escuela Educación Inicial, Universidad Bernardo O'Higgins, Descripción Prácticas Escuela Educación Inicial, año 2013)

Lo que cada Práctica va *precisando* a lo largo de la formación de los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins se puede visualizar en los siguientes cuadros que dan cuenta del tipo de práctica y los objetivos que están persiguen cada uno de los tres niveles que constituyen el conocimiento:

Prácticas Iniciales: Plan común Currículum Educacional/Gestión Educacional
<p>Conocimientos relativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estructura regulatoria de los niveles de enseñanza y las bases metodológicas del nivel inicial necesarias para afrontar el proceso de articulación entre la Educación Parvularia y el primer ciclo de Educación General Básica. • El sistema educativo chileno desde las dimensiones histórico/social, económicas y marco legal. • Enfoques teóricos metodológicos propios de la investigación educativa y en especial, aquellos referidos a las problemáticas específicas del sistema educacional.
<p>Habilidades relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las diferentes alternativas metodológicas, emitir opiniones fundadas y tomar decisiones adecuadas en el trabajo educativo en función del progreso de los niños. • Reflexionar acerca de la educación y sus fines, aportando al mejoramiento de los proyectos educativos.
<p>Actitudes relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La sensibilidad social, solidaridad, confianza y respeto por el otro, compromiso con la educación de los niños en el sistema público y privado y con los diversos actores involucrados en la comunidad educativa.
Prácticas Intermedias: Pedagogía en Educación Parvularia

<p>Intervención Pedagógica: Niños de 0 a 3 años. Práctica III y IV (Educación Parvularia) Intervención Pedagógica: Niños de 3 a 6 años. Práctica V y VI (Educación Parvularia)</p>
<p>Conocimientos relativos:</p> <ul style="list-style-type: none">• La estructura regulatoria de los niveles de enseñanza y las bases metodológicas del nivel inicial necesarias para afrontar el proceso de articulación entre la Educación Parvularia y el primer ciclo de Educación General Básica.• El desarrollo evolutivo de los niños, desde la etapa prenatal hasta la etapa escolar, en los aspectos socioemocionales, motrices, lingüísticos y de pensamiento lógico.• El paradigma cognitivo/constructivista a nivel teórico y su aplicación a los procesos de enseñanza en niños de primer y segundo ciclo de educación parvularia.• El rol pedagógico de la actividad lúdica en los procesos de enseñanza aprendizaje con niños de primer y segundo ciclo de educación parvularia.• Modelo teórico, fundamentos y estructura metodológica del proceso de intervención pedagógica con niños de primer y segundo ciclo de educación parvularia• Paradigmas de la evaluación educativa; modelos y técnicas de evaluación para guiar el desarrollo y aprendizaje de niños primer y segundo ciclo de educación parvularia.• Rol de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños e integración en el centro educativo.
<p>Habilidades relativas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ejercer la labor profesional en los ciclos de 0 a 3 años y de 3 a 6 años y/o en los niveles Sala Cuna, Medio y Transición, en instituciones de diferentes realidades socioculturales.• Analizar las diferentes alternativas metodológicas, emitir opiniones fundadas y tomar decisiones adecuadas en el trabajo educativo en función del progreso de los niños.• Elaborar y organizar de manera autónoma propuestas pedagógicas.• Operacionalizar el desarrollo evolutivo (socio-emocional, motriz, lingüístico y de pensamiento lógico) transformándolo en habilidades, utilizándolo como base para diagnosticar, proyectar y evaluar el trabajo educativo con los niños.• Planificar anual, semestral y diariamente la intervención pedagógica, llevándola a cabo y evaluando los procesos de aprendizaje, a partir de la información que otorga el desarrollo evolutivo de los niños.• Diseñar, evaluar y seleccionar fundamentamente, recursos pedagógicos (textos preescolares, software educativo, material concreto, métodos de enseñanza específicos, etc.) en beneficio del desarrollo y aprendizaje de todos los niños.• Generar coordinación con la familia y comunidad preescolar, aportando al proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, atendiendo a la diversidad y al contexto.
<p>Actitudes relativas:</p> <ul style="list-style-type: none">• La seguridad y convicción en el desempeño profesional, la identificación de fortalezas y debilidades profesionales y la capacidad de superarlas.• La disposición para dialogar, el pluralismo de ideas, pensamiento divergente, valoración de los aportes multidisciplinarios; la reflexión y la capacidad de autocrítica en el quehacer pedagógico.• La sensibilidad social, solidaridad, confianza y respeto por el otro; compromiso con la educación de los niños en el sistema público y privado y con los diversos actores involucrados en la comunidad educativa.

<p>Pedagogía en Educación General Básica:</p> <p>Práctica III y VI: 1° a 3° básico: ámbito disciplinar. Educación Matemática - Lenguaje y comunicación - Medio Natural Social y Cultural</p> <p>Práctica V y VI: 4° a 6° básico: ámbito didácticas. Didáctica de la lengua Castellana y Comunicación - Didáctica de la Matemática - Didáctica del Medio Natural - Didáctica del Estudio de la Sociedad</p>
<p>Conocimientos relativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estructura regulatoria de los niveles de enseñanza y las bases metodológicas del nivel inicial necesarias para afrontar el proceso de articulación entre la Educación Parvularia y el primer ciclo de Educación General Básica. • Las disciplinas que sustentan los subsectores de aprendizaje y los enfoques didácticos asociados a cada una de ellas. • Modelo teórico, fundamentos y estructura metodológica del quehacer pedagógico. • Paradigmas de la evaluación educativa; modelos y técnicas de evaluación para guiar el desarrollo y aprendizaje de estudiantes en etapa escolar.
<p>Habilidades relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los diferentes enfoques didácticos, emitir opiniones fundadas y tomar decisiones adecuadas en el trabajo educativo en función del progreso de los estudiantes. • Organizar de manera autónoma y progresiva los contenidos de cada uno de los subsectores de aprendizaje en forma intencionada y sistemática. • Planificar las acciones didácticas, ejecutándolas y evaluando los procesos de aprendizaje dentro de un clima propicio, a partir de la información que otorgan los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes, uniendo teoría y práctica. • Evaluar y seleccionar fundadamente, metodologías de enseñanza y recursos didácticos (textos escolares, software, material concreto), en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes, en cada subsector de aprendizaje
<p>Actitudes relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La seguridad y convicción en el desempeño profesional, la identificación de fortalezas y debilidades profesionales y la capacidad de superarlas. • La disposición para dialogar, el pluralismo de ideas, pensamiento divergente, valoración de los aportes multidisciplinarios; la reflexión y la capacidad de autocrítica en el quehacer pedagógico. • La sensibilidad social, solidaridad, confianza y respeto por el otro; compromiso con la educación de los niños en el sistema público y privado y con los diversos actores involucrados en la comunidad educativa.

<p>Practica Final: Práctica Profesional Educación Parvularia / Práctica</p>
<p>F</p> <p>Profesional Educación General Básica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Todos los objetivos antes mencionados en los cuadros anteriores, respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes desde la práctica inicial a la intermedia que se concretizan en la ejecución de su rol profesional a cargo de un nivel o grupo curso como futuro profesional del área.

Figura 2: Objetivos Prácticas (Fuente: Documento Escuela Educación Inicial, Universidad Bernardo O'Higgins, Descripción Prácticas Escuela Educación Inicial, año 2013).

Tal como se observa en los cuadros anteriores, todas las prácticas van contribuyendo a que el futuro educador vaya plasmando en su desempeño en el aula, desde el inicio de su formación, la coherencia y consistencia con la que se espera, el estudiante egresado de la Escuela de Educación Inicial de la

Universidad Bernardo O'Higgins, ejerza su rol docente. Es en este escenario donde la escuela declara que las prácticas actúan eficientemente en la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Afirmación que se funda en dos razones, de acuerdo a lo planteado en la descripción del proceso que desarrolla la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins: la primera que señala que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda que da cuenta de que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. Por lo que a partir de ello la Escuela de Educación Inicial afirma que las instituciones educativas mismas donde el docente en formación se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo, en coherencia con los planteamientos que la Comisión para la Formación Inicial de Docentes entrega como principios orientadores para esta actividad formativa desde el año 2005.

Respecto del modelo de evaluación que está a la base de este modelo de práctica progresiva, planteado por la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, se señala que el propósito orientador de todas las actividades que están a la base del proceso de práctica como actividad formativa apunta a fortalecer el desarrollo integral del estudiante y de aquellas competencias más específicas que lo habilitan en su rol docente. Por lo tanto, para ello se utilizan como base algunos referentes de la Evaluación auténtica, para el desarrollo del proceso formativo que permiten dar cuenta del proceso de práctica como eje fundamental.

Para ello, de acuerdo con lo que la Escuela de Educación Inicial declara en el documento que describe y orienta esta actividad formativa, se ha incorporado como uno de los instrumentos de evaluación el uso del portafolio, como una herramienta, cuyo objetivo es coleccionar las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes de pedagogía. El contexto en el que se sitúa en un primer momento esta herramienta, es el diseño instruccional, que implica la integración de contenidos en los productos de aprendizaje, la

organización de las evidencias académicas, el propósito y la filosofía educativa que éste tiene como base. Y en un segundo momento, en la definición que se realiza de sus componentes, a partir de las evidencias que se han dividido en dos grandes apartados: Productos de Aprendizaje, donde aparecen las *Evidencias*, la *Reflexión* y los *Estándares de Aprendizaje* y la segunda que corresponde a los Procesos de Aprendizaje que enmarcan la *Evaluación* y la *Retroacción* (o “*Feedback*”) del proceso.

En tal sentido y de acuerdo con lo descrito por la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, el Portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

A través de los distintos trabajos mostrados por el docente en formación, se puede identificar cómo piensa el estudiante, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, crea o interactúa con otros (intelectual, emocional y socialmente). Las aportaciones pueden ser desde una práctica, a un trabajo, un artículo comentado, un problema, un examen, un informe, etc. En definitiva cualquier producción que pueda mostrar evidencias de lo que son capaces de hacer los estudiantes. Evidencias de un cambio conceptual, identificando las huellas de los cambios en sus concepciones de las ideas que se han visto en clase; evidencia de la toma de decisiones, encontrando un ejemplo que demuestre su capacidad para ver los factores que impactan las decisiones que toma; evidencia de su reflexión, donde el estudiante se puede hacer una secuencia de preguntas; etc.

El potencial que tiene el portafolio, de acuerdo con lo planteado por la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, radica en mostrar lo mejor del trabajo realizado orientado por los siguientes objetivos que persigue esta actividad:

- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción de sus propios progresos.

- Estimular a los estudiantes para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen por su proceso de aprendizaje.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje.
- Resaltar lo que un estudiante sabe de sí mismo y en relación al curso.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.

Cuestión que permite ofrecer una información amplia sobre el proceso de aprendizaje, así como también, admitir el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje, potenciando el carácter cooperativo del aprendizaje que implica que profesor y estudiante trabajen conjuntamente en la organización y desarrollo de la o las tareas que se desarrollen. Que permite, a su vez, proyectar la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado el estudiante, detectando los aprendizajes positivos que este adquiere, su actuar frente a las situaciones problema, las estrategias que utiliza en la ejecución de las tareas que implica su rol, entre otras. Y que promueve la autonomía del estudiante, así como, su pensamiento crítico reflexivo en pos del aseguramiento de aquellos aprendizajes considerados como mínimos para el ejercicio de su rol docente, y por otra parte, aquellos que cada estudiante desee adquirir y profundizar como complemento a su formación inicial. Dando pie, de esta forma, a la posibilidad de que los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, se realicen preguntas en función a las diferentes experiencias que han vivido en su práctica y enfrenten la búsqueda de respuestas a los diferentes fenómenos educativos que observan. Valorando los diferentes aspectos que esto involucra desde un punto de vista crítico en función de sus propios esquemas o valores.

En el diseño del portafolio trabajado en la Escuela de Formación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins debe estar expresada la continuidad del desarrollo del trabajo del estudiante pasante, estableciendo una secuencia al menos semanal de éste, asentando reflexiones y continuidad en las temáticas abordadas en clases. Así como también, desarrollando funciones de reflexiones cotidianas y de integración del trabajo independiente y autónomo que cada estudiante debe desarrollar.

La estructura del portafolio, debe considerar la existencia de un hilo conductor que le dé coherencia, el que debe ser decidido por el estudiante o autor del mismo que debe ser coherente con la propuesta de forma y contenido del portafolios en cuestión, dando cuenta de la manera en que ha estructurado el aprendizaje de la o las asignaturas cursadas integrando sus aprendizajes de manera holística.

Debe haber un análisis de las evidencias que se presentan y del significado construido con ellas. Explicitando los motivos de incorporación de todas y cada una de las evidencias profundizando en los elementos que cada una tiene en función de la riqueza aportada y el valor en su proceso, en función del hilo conductor del portafolios y su aportación concreta al proceso de aprendizaje, así como también del significado personal que ha construido con ellas, y la reflexión que le ha permitido desarrollar en función de la asignatura o el proceso que está trabajando. La variedad y diversidad de los elementos documentales presentados y su coherencia con la propuesta son los que, finalmente, enriquecen este proceso.

Instando, de esta manera, a los futuros docentes en un proceso de búsqueda de elementos bibliográficos, lo que denota cierta autonomía en la búsqueda de respuestas a las preguntas que los mismos estudiantes se han hecho y a los puntos de partida de su portafolio. Por lo mismo, la incorporación de documentos diversos que muestra la integración que realiza el estudiante entre los contenidos de la o las asignaturas y los diferentes contenidos y experiencias en las que participa, son los que le dan valor al desarrollo de este trabajo. Los documentos que presenta deben tener coherencia con la estructura y el hilo conductor planteado y constituirse como evidencias de los significados construidos en la o las asignaturas trabajadas en su formación.

La otra herramienta de evaluación que incorpora el modelo de práctica desarrollado por la Escuela de educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins es el estudio de clase o micro clase, actividad que se efectúa a partir de las prácticas intermedias. Instancia donde los docentes en formación efectúan una intervención guiada en el aula de clases, la que posteriormente analizan en función de la labor pedagógica que han logrado desarrollar y sobre la base de aquellas competencias profesionales que han logrado desplegar. Combinando en esta actividad aspectos tanto teóricos como prácticos que constituyen cada área o

subsector de acuerdo a su experticia. De manera que los estudiantes conozcan herramientas concretas y prácticas que les permitirán, a través de la realización de micro enseñanzas, planificar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje sustentadas en los principios del aprendizaje significativo, así como también, apuntar al desarrollo de habilidades y actitudes favorables, relacionadas con cada área o subsector de aprendizaje que aborden. Analizando y planteándose críticamente ante determinadas situaciones y recursos didácticos. Contrastando, así, los conocimientos teóricos adquiridos con la realidad y analizando y reflexionando sobre las prácticas educativas observadas y las propias. Las que se llevaran a cabo a partir de las sesiones presenciales en el centro de práctica y se complementarán con la retroalimentación permanente trabajada en clases a partir de los talleres de práctica presenciales a los que asiste, donde se destinará un módulo de la sesión para el seguimiento del proceso de vinculación del estudiante con la realidad educativa y el otro para la revisión de contenidos y de los estados de avance de los talleres o actividades solicitados.

Por último, el otro elemento que incorpora este modelo de evaluación, se refiere al seguimiento de la práctica, planteado como modelo de supervisión. Este se instala, de manera progresiva, desde las prácticas iniciales y hasta las prácticas finales como un acompañamiento graduado y constante en función de lo que cada instancia de práctica exige. Es en esta instancia que cada profesor a cargo del taller de práctica, independiente del nivel en que se encuentre, debe realizar un seguimiento a cada estudiante recolectando y registrando antecedentes relativos al compromiso, responsabilidad y cumplimiento en la asistencia y permanencia en el Centro Educativo, asistiendo en práctica inicial e intermedia al menos una vez al semestre a observar a cada uno de los estudiantes del taller, y en práctica final al menos tres veces en el semestre, para la realización directa de la supervisión en el aula. Además, esto implica, que debe realizar un seguimiento telefónico o vía mail, semanalmente durante el período de práctica, sistematizando dicha información en una hoja de registro donde dé cuenta de las necesidades, impresiones y descargos que el Centro Educativo realice en función del desempeño de los estudiantes insertos en él.

La información obtenida a través del seguimiento, será analizada en las reuniones que se realizarán con el equipo docente a cargo del taller de práctica, tres veces

al semestre como mínimo, según las necesidades que se observen, y revisada permanentemente por la Coordinación de prácticas de la Escuela de Educación inicial para responder a las necesidades, inquietudes y demandas que de los centros de práctica emanen oportunamente, así como también, atender a los casos de estudiantes que presenten situaciones irregulares o de incumplimiento durante el proceso.

Todas éstas, actividades, que son reguladas a través de talleres, trabajos y un seguimiento del desempeño y compromiso del estudiante por parte de la Escuela de Educación Inicial, a través de la supervisión directa realizada por el docente de la asignatura durante el período de práctica, como también desde el centro educativo se concretizan en una evaluación de desempeño, la que será efectuada por el educador guía que el estudiante tenga en el aula y por el supervisor del taller de práctica que se encuentre cursando.

Ahora bien, a la práctica final, además de las acciones antes descritas se agrega lo siguiente:

El docente supervisor, debe realizar un seguimiento de la asistencia semanal de los estudiantes, revisando como evidencia el libro de asistencia firmado y timbrado por el Establecimiento Educacional, firmando y registrando antecedentes relativos al compromiso, responsabilidad y cumplimiento en la asistencia y permanencia en el Centro Educativo, como observaciones. Debe realizar, además, tres supervisiones presenciales durante el proceso de práctica profesional a cada estudiante para evaluar su desempeño de acuerdo a la pauta de evaluación del período a observar. Y a partir de ello, realizar dos reuniones, como mínimo, y cuatro como máximo al mes con los estudiantes que componen su grupo de práctica, de manera de monitorear el proceso, contener y orientar a los estudiantes en sus respectivas realidades de práctica, trabajando en esa instancia, además, el proceso formativo del estudiante en cuanto a su quehacer docente. Lo que cristalizará, luego, en tres informes semestrales en los que dará cuenta de estas reuniones formativas, las supervisiones en terreno y las necesidades que emerjan del trabajo directo en el taller presencial con los estudiantes en práctica.

Las pautas de evaluación que se utilizan tanto por el docente supervisor, docente guía del centro educativo como también por el estudiante a la hora de auto-

evaluarse, están estructuradas como una escala de apreciación, cuyos indicadores se definen en función del nivel de práctica que el estudiante realiza en el caso de la evaluación de desempeño en la práctica pedagógica. Además, existe una pauta de evaluación que el estudiante hace de la práctica pedagógica y una pauta de evaluación del centro de práctica que realiza el docente supervisor. Todos instrumentos que serán descritos con mayor detalle a continuación.

Las pautas de evaluación del desempeño utilizadas para la Práctica Pedagógica I y II, tanto para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, se centran en evaluar aspectos referidos a la responsabilidad, relativos al cumplimiento de las normas del centro educativo donde desarrolla la actividad de práctica y la presentación personal del estudiante en coherencia con el rol docente que desempeñará. Evalúan también, aspectos de participación que dan cuenta de la actitud del estudiante pasante respecto al apoyo que entrega en las distintas actividades que se desarrollan durante la jornada en el centro al cual asiste, al apoyo que entrega a los niños y niñas que atiende y a la pro-actividad con que actúa en los distintos momentos de transición entre las actividades y en el desarrollo de estas al interior del aula. Aborda también aspectos relativos al clima de aula, en función del tipo de relaciones interpersonales que establece en un marco de respeto, colaboración y empatía tanto con los agentes educativos como con sus pares; aspectos relativos a la motivación que transmite en cuanto al aprendizaje y a su propio rol docente; así como también, aspectos referidos al clima que es capaz de generar en el aula en pos de la construcción del aprendizaje con los niños y niñas que atiende. Los que se valorizan a partir de los criterios: Insatisfactorio, Básico y Competente (este último criterio indica el desempeño mínimo esperado) que corresponden a los niveles de desempeño estipulados en el Reglamento sobre Evaluación Docente emanados por el CPEIP del MINEDUC (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile) Además, cuenta con un apartado, señalado como Aspectos a Sugerir y/o destacar, que permite realizar una valoración cualitativa del desempeño del estudiante, por parte del docente que lo aplique (supervisor o docente guía del centro educativo) en cuanto a las observaciones que éste tenga del pasante.

Las pautas de evaluación del desempeño en la Práctica Pedagógica III y IV, tanto para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, se centran en evaluar aspectos referidos a la preparación de la enseñanza que implica la revisión de la planificación de su trabajo como docente, la selección adecuada de materiales y recursos conforme a la actividad y contenido que desarrolle, a la contextualización que este realice de las situaciones de aprendizaje y el desafío que propone a partir de ellas en el aula; y al grado de conocimiento que manifiesta, a partir de las actividades o experiencias que propone, del como aprenden sus estudiantes.

Otro ámbito sobre el que se focaliza esta pauta es el referido al ambiente para el aprendizaje, en función de la participación y apoyo que se observa entrega el estudiante durante la jornada; a su capacidad de integrarse dentro y fuera del aula en el marco del respeto con sus estudiantes, a la motivación que transmite en cuanto al aprendizaje y a su propio rol docente, a las estrategias que incorpora para generar un ambiente organizado al interior del aula, así como también, a aspectos referidos al clima que es capaz de generar en el aula en pos de la construcción del aprendizaje con los niños y niñas que atiende.

Se incorpora en esta pauta el aspecto referido a la implementación de la enseñanza para el aprendizaje de todos sus estudiantes, abordando en este sentido la observación del grado de dominio del contenido que enseña que implica presentar material de apoyo sin errores conceptuales y ortográficos, aplicar estrategias de enseñanza consistentes para generar aprendizajes significativos, tomar decisiones adecuadas respecto de la forma en que organiza el trabajo con los niños y niñas que atiende de manera de potenciar la estructura de la clase, incluyendo, además, algunos aspectos que tienen que ver con el tono de voz que utiliza y la prosodia.

En cuanto a la responsabilidad profesional lo que se intenta observar en este ámbito es si el estudiante pasante es capaz de identificar sus propias necesidades de aprendizaje, de manifestar capacidad de autocrítica, de manifestar interés por mejorar su proceso y a partir de ello mantener un diálogo constante con su profesor guía, así como también, abordar aquellos aspectos referidos a la responsabilidad relativos al cumplimiento de las normas del centro educativo donde desarrolla la actividad de práctica y la presentación personal del estudiante

en coherencia con el rol docente que desempeñará. Utilizando los mismos criterios de evaluación de las pautas de evaluación de desempeño de Práctica Pedagógica I y II, y manteniendo el apartado señalado como Aspectos a Sugerir y/o destacar, que permite realizar una valoración cualitativa del desempeño del estudiante, por parte del docente que lo aplique (supervisor o docente guía del centro educativo) en cuanto a las observaciones que éste tenga del pasante.

Las pautas de evaluación de desempeño en la Práctica Pedagógica V y VI, tanto para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, están orientadas a evaluar los mismos aspectos que las pautas de evaluación de desempeño en la Práctica Pedagógica IV y V, incorporando en los aspectos referidos a la preparación de la enseñanza la evaluación de la organización de la clase en el marco de las orientaciones didácticas propias de la disciplina que desarrolla el estudiante pasante y a la revisión de la coherencia que se observa entre el objetivo, experiencia de aprendizaje propuesta y la forma de evaluación que propone para su clase.

En cuanto a la implementación de la enseñanza para el aprendizaje, aquí también se incorporan cuatro nuevos aspectos a evaluar que buscan observar si el estudiante pasante utiliza un lenguaje verbal y corporal adecuado al nivel educativo que atiende, si comunica el aprendizaje esperado de la experiencia que propone a los niños y niñas con los que trabaja, si presenta concordancia entre lo que planifica y lo que efectivamente realiza en el aula y si realiza un monitoreo permanente de los aprendizajes y las estrategias de retroalimentación que aplica con sus educandos.

En lo relativo al ambiente para el aprendizaje y responsabilidad docente, se mantiene tal cual como en las pautas de la práctica IV y V al igual que los criterios con los que se les asigna el puntaje y el apartado, señalado como Aspectos a Sugerir y/o destacar.

Finalmente, la pauta de evaluación de desempeño de la práctica profesional, tanto para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, están orientadas a evaluar los mismos aspectos que las pautas de evaluación de desempeño en la Práctica Pedagógica V y VI. Incorporando en los aspectos referidos a la preparación de la enseñanza la

evaluación de las decisiones que toma el estudiante pasante respecto a los recursos de aprendizaje y la congruencia de estos en relación con la complejidad de los contenidos que aborda en las experiencias de aprendizaje que propone en el aula. En lo que respecta al ambiente para el aprendizaje se incorporan aspectos que hacen referencia a la observación de la consistencia de las normas de comportamiento que establece en consenso con sus estudiantes y a la verificación de si las expectativas que comunica a sus estudiantes son adecuadas a la edad y nivel de los cursos que atiende, y por ende, si esas son desafiantes para sus educandos.

En cuanto a la implementación de la enseñanza para el aprendizaje, aquí también se incorporan cuatro nuevos aspectos a evaluar que buscan observar si el estudiante pasante responde a situaciones emergentes que se presenten en clases, si utiliza estrategias que contribuyan a activar los conocimientos previos de sus estudiantes, si evidencia gradualidad al presentar los contenidos y si utiliza estrategias que faciliten la reflexión y la meta cognición de los estudiantes a los que atiende. Manteniendo tal cual, como en las pautas de la práctica V y VI, lo relativo a la responsabilidad docente, al igual que los criterios con los que se les asigna el puntaje y también, el apartado señalado como Aspectos a Sugerir y/o destacar que permite realizar una valoración cualitativa del desempeño del estudiante.

Respecto de la pauta de evaluación de la práctica pedagógica que realiza el estudiante, la que responde al formato de una escala de Likert presentando cinco categorías de evaluación, designadas del uno al cinco, donde uno es en completo desacuerdo, dos escasamente de acuerdo, tres ni de acuerdo ni en desacuerdo, cuatro de acuerdo y cinco completamente de acuerdo. En este instrumento el estudiante evalúa el centro de práctica, dando cuenta de su apreciación respecto de la infraestructura del centro y de como le facilita o no el desempeño de su rol. Haciendo referencia a las facilidades que el centro le otorga para implementar su plan de trabajo y al conocimiento que manifiesta el centro educativo respecto de su participación en este como estudiante en práctica. Lo mismo hace con el profesor o educador guía en función de la presencia y acompañamiento de este en el aula, del apoyo y retroalimentación que recibe de él, de las facilidades que le entrega

para desarrollar su labor educativa y del clima de relaciones que se genera con él en el aula.

La Escuela de Educación Inicial también le da la instancia al estudiante de evaluar en esta pauta la calidad del acompañamiento de la universidad, representado este en el profesor supervisor, en cuanto al contacto y comunicación que éste mantiene con el centro en función de transmitir oportunamente los objetivos del proceso de práctica y los niveles de desempeño a los que se aspira logre el estudiante en su paso por el centro educativo de acuerdo al nivel de práctica en que se encuentre, la entrega de una orientación contextualizada al estudiante de manera de generar alternativas de solución frente a los problemas que se le presentan al pasante en el proceso de práctica y la calidad de las instancias de retroalimentación, desde la perspectiva que éstas permitan generar desafíos y mejoras en el desempeño profesional de este futuro profesor.

Evalúa, también, la supervisión de la práctica colocando el énfasis en este aspecto en la verificación de que el supervisor realizó las visitas requeridas para cada uno de los niveles de práctica en los cuales transitan los estudiantes y de que éste destinó el tiempo necesario a la observación directa en el aula del estudiante pasante. Solicitando, además, la apreciación que tiene el estudiante pasante de los talleres de práctica a los que asiste, en cuanto a la relevancia de los temas trabajados en éstos, a la pertinencia y utilidad de estos temas en función de las distintas tareas que el nivel de práctica en el que se encuentra inserto le demanda y a la organización del docente a cargo para el logro del programa y los propósitos del nivel de práctica en el que se encuentre.

Por último, esta pauta también valora la gestión de la coordinación de prácticas, contemplando para ello aspectos de la gestión administrativa del proceso en cuanto a la designación del centro, la entrega de información del proceso al centro de práctica, la disposición y eficiencia de la coordinación frente a sus inquietudes y problemas como estudiante pasante.

La última pauta de evaluación que la Facultad de Educación ha incorporado recientemente para todas sus escuelas, es la pauta de evaluación de los centros de prácticas. También es una escala de Likert como la anterior y utiliza la misma escala del uno al cinco para poder recoger las impresiones, en este caso, de los

profesores supervisores respecto de los centros de práctica, dando cuenta en ella de la organización administrativa del centro de práctica, de la recepción de los estudiantes, del clima organizacional, del clima de aula, de los niveles de seguridad que presenta el centro para el estudiante, tanto en el entorno interno como externo, el acceso geográfico al centro, la infraestructura disponible para el desarrollo de la labor que los pasantes desarrollan en él y el grado de competencia del profesor guía del estudiante en práctica para constituirse en un modelo de buenas prácticas a imitar por parte del futuro profesional inserto en el centro educativo evaluado. Se incorpora también un apartado de observaciones relevantes de manera que el docente supervisor pueda realizar comentarios o señalar situaciones que aporten a la evaluación respecto del centro educativo como centro de prácticas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

CUADRO RESUMEN CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CHILE	<p>Al conceptualizar la práctica en el contexto de la formación inicial docente en Chile, esta se concibe como: “cualquier actividad que coloca en contacto al estudiante de pedagogía con una escuela o centro educativo”</p> <p>Se observan dos enfoques que orientan la práctica en la FID:</p> <p>Conductista: establece la práctica como una actividad genérica de transmisión de información, impone un rol técnico al pasante quien debe realizar modelos de enseñanza diseñados por expertos. Reconocido como el modelo imperante en las instituciones formativas del país.</p> <p>Crítico- Reflexivo: observa la práctica como un proceso complejo que requiere de la actuación activa de los futuros profesores a la hora de definir su rol profesional. Reconocido a nivel declarativo en el currículo formativo.</p>
EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA	<p>La evaluación tiende a centrarse en la observación de su regulación como actividad académica.</p> <p>Modelos pedagógicos a la base:</p> <p>Heteroestructurante: saber como una construcción externa, base en una memorización más bien mecánica y rutinaria de la información que se recibe, la que se comprueba a través de listas de cotejo o escalas de apreciación, reconocido como el más utilizado en la actualidad.</p> <p>Autoestructurante: saber como una construcción interna del sujeto que se centra en la dinámica e interés del propio estudiante. procura un aprendizaje experiencial y vivencial que privilegia la generalización a partir de la experiencia. Le otorga valor a la evaluación cualitativa con pregunta abierta y centrada en la opinión.</p>
HACIA UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN	<p>Una evaluación holística que implica:</p> <p>Analizar el valor de los procesos de práctica en términos pedagógicos y sociales.</p> <p>Verificar la consecución de los objetivos para mejorar la propia formación y la adquisición de los aprendizajes propios de la profesión docentes.</p> <p>Propuesta modelo evaluación de impacto orientada a incorporar:</p> <p>Técnicas cualitativas.</p> <p>Registros y análisis de las experiencias, el contexto, los actores involucrados en el proceso y su injerencia en los resultados de la FID.</p> <p>La retroalimentación como un elemento clave de la evaluación.</p>

2. 1 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CHILE: ENFOQUES Y MODELOS DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO

2.1.1 Situación de la práctica en el tiempo

Al hablar de práctica inicial en la carrera de pedagogía en Chile, es posible constatar que desde el año 1995 en adelante se ha podido observar una actividad investigativa creciente al respecto, lo que ha permitido que se le otorgue mayor atención y relevancia a esta área del currículo en las diversas instituciones encargadas de la formación inicial docente en el país. Si bien, como consecuencia de aquello, se encuentra abundante información acerca de la formación práctica como tal, así como también respecto de la triada formativa: profesor guía, profesor supervisor y estudiante en práctica, y también, respecto de cómo se abordan los paradigmas sobre la formación inicial docente, estos estudios fundamentalmente, han contribuido a colocar de manifiesto la importancia gravitante de la práctica docente como núcleo dinamizador del diálogo constructivo que se desarrolla entre el saber de la teoría y el saber práctico, visibilizando así, la necesidad de transitar en esta área formativa por caminos investigativos que permitan un diálogo crítico y reflexivo que apunte a re definir la formación práctica como tal y el modelo de evaluación de la misma, instalados al interior de la carrera de pedagogía.

Al momento de describir el proceso, abordado desde esta perspectiva, es posible señalar que la práctica como actividad pedagógica, durante la última década, ha pasado a constituirse en un eje central en la formación inicial docente en el país, puesto que se visualiza como una actividad que contribuye a la profesionalización de los actores implicados en este espacio, beneficiando no sólo a los practicantes, sino que también al profesor que los acoge en el aula y al supervisor de la actividad de práctica propiamente tal, ya que los impulsa a movilizar y renovar sus competencias profesionales beneficiando así a la comunidad escolar entera, a partir del trabajo colaborativo que allí se genera, de las relaciones significativas que se establecen con la comunidad escolar y de la adquisición de un compromiso educativo con el ejercicio profesional docente propiamente tal.

Sin embargo, esta necesidad de renovación de los procesos de formación de profesores, que se instala en la actualidad, aun se encuentra asentada en una comprensión inadecuada de la naturaleza teórico-práctica de la acción

pedagógica, y es precisamente por eso que este aspecto se constituye en uno de los tantos nudos críticos que la afectan, ya que se asume, a partir de la premisa planteada por Marcelo (1999, citado en Hirmas 2014) que el conocimiento tiene un carácter situado y distribuido que implica las interacciones sociales y el contexto en el que se desarrollan, y que por lo mismo, las prácticas no sólo tienen una importancia fundamental dentro del campo de la formación inicial docente, sino que también, juegan un rol preponderante dentro de la formación continua del docente, tanto en los espacios de formación académica formales como en los espacios de ejercicio de la profesión, constituidos por el centro educativo como tal.

Gloria Inostroza, señalaba que la práctica es “el motor de la formación docente” (1997, citada en Cortez & Hirmas, 2014, p. 8) reconociendo así, su importancia en la formación inicial como un espacio para la reflexión pedagógica y didáctica; para la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; para reconocer la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente y para la elaboración del saber de la práctica, lo que posiciona al docente como un investigador en el aula. Y en este sentido, la incorporación temprana de programas de práctica que se genera a partir del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFID, 1997 – 2002) es una manera que intenta dar respuesta a este nudo crítico, incorporando la práctica como un elemento primordial para abordar la articulación de los contenidos teóricos trabajados por las universidades con las experiencias vividas en los centros de práctica.

Sin embargo, lo que plantea Zeichner (2007) de:

Contribuir al proceso de transformación social. Argumentamos que eso puede ocurrir de varias maneras tales como: 1. mejorar la formación profesional y así propiciar servicios sociales (educación, salud etc.) de mejor calidad; 2. potenciar el control que esos profesionistas pasan a ejercer sobre el conocimiento o teoría que orienta sus trabajos; 3. influir en los cambios institucionales en los lugares de trabajo de esos profesionistas (escuelas, hospitales, organismos de servicio social y otros); 4. contribuir para que las sociedades se vuelvan más democráticas y más correctas con todos (es decir, su unión con temas de reproducción o transformación social). (p. 138)

Situación que requiere, tal como lo afirma Zeichner, revisar la formación inicial de los educadores, analizarla, reflexionar al respecto y levantar a partir de ello una ardua discusión pedagógica entre todos los actores que componen la triada formativa de manera de establecer lazos que permitan mejorar la formación inicial docente y a partir de ello la calidad en la educación.

Y aun cuando la formación inicial de los educadores en Chile ha sido una temática bastante abordada en las distintas esferas políticas y sociales, la OCDE, por ejemplo, en su Revisión de las Políticas Educativas de Chile (OCDE, 2009), coloca de manifiesto la poca relación que existe, todavía, entre los currículos de formación inicial y el currículo escolar, planteando una carencia de estudios más acuciosos sobre la materia, y señalando que a pesar de que las universidades e institutos tienen bastante autonomía para generar sus currículos, es necesario que la óptica de la formación inicial esté focalizada en las necesidades reales de los alumnos y de la sociedad en la que están insertos para terminar con esta disonancia.

Es por lo mismo que estas tensiones que se manifiestan en el proceso, hasta el día de hoy, referidas a la falta de articulación entre las universidades y los centros de práctica, perpetúan una relación jerárquica entre ambas instituciones educativas, muy presente aún en Chile, instalando a la institución universitaria como un organismo que impone a las escuelas un modelo de formación determinado en esta área. Complejizando de esta forma, aún más, el análisis de la formación práctica pues existen muchas interrogantes respecto a la naturaleza de una adecuada práctica y lo que se entiende por saber docente y sobre todo, del cómo este se construye. Y es desde esa perspectiva, entonces que la introducción a las prácticas tempranas propuesta por el FID, no necesariamente ha significado la instalación de un enfoque crítico – reflexivo como concepto base de esta formación, sino que lo que ha seguido rigiendo en esta actividad hasta ahora, en las respectivas instituciones chilenas formadoras de docentes, es la aplicación de un enfoque mecanicista - instrumental donde lo que se observa fundamentalmente, es una formación que se basa en la posibilidad de transmitir información disciplinaria, didáctica y pedagógica a los estudiantes en práctica (enfoque tradicional) con el propósito de que estos la transfieran de alguna manera esta información recibida al ejercicio de la docencia.

Lo anteriormente expuesto ha ido asentando el ejercicio de una formación inicial docente a partir de un curriculum fragmentado, con escasa presencia de trabajo práctico eficiente y con una vinculación que se advierte desmedrada, en cuanto, a la relación que se debiese establecer en esta instancia con el contexto profesional propiamente tal. Situando el énfasis de la actividad práctica en el conocimiento de una disciplina y en la forma de cómo enseñarla, sin generar, efectivamente las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad que presentan las situaciones de aula a las que se ven expuestos los pasantes. Dejando de manifiesto, a partir de ello, la importante necesidad que tiene el establecimiento de vínculos concretos entre la Universidad y los Centros de Práctica con el objeto de lograr la calidad en la formación inicial docente, y responder a la necesidad de que se construya una relación cercana y duradera que permita incluir al sistema escolar en las decisiones curriculares tomadas por las instituciones formadoras, orientadas a mejorar la actual formación inicial docente y cuya conceptualización debiese variar en función del nivel de práctica que el estudiante desarrolle: inicial, intermedia o final.

Ahora bien, en este contexto, para dar continuidad a este apartado, se hace necesario definir, brevemente, estos niveles de práctica instalados y precisar las funciones que cada una de ellas tienen dentro del proceso formativo, para comprenderlo mejor y analizar críticamente los procesos instalados en Chile hasta la fecha.

En un primer nivel de acercamiento al contexto laboral se encuentran las prácticas iniciales, las que disponen del centro educativo como texto de manera que el pasante pueda observar y realizar una lectura, amparada en la teoría, de la realidad escolar en la que se sumerge. En un segundo nivel, dentro de este proceso formativo, están las prácticas intermedias que plantean el centro educativo con una visión de contexto, vale decir, identificando el lugar de práctica como el lugar donde los pasantes tendrán la oportunidad de ejercitar las destrezas y herramientas del rol docente que han ido adquiriendo en su formación. Observándose en este segundo nivel que las prácticas intermedias son abordadas a partir de dos posibles líneas de formación en el trabajo con los pasantes, una de ellas de carácter más bien prescriptivo (línea que aún se observa con bastante fuerza en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes en Chile), donde

el contacto como docente con los estudiantes es escaso y donde fundamentalmente en esta actividad se recogen, a partir de la observación directa del pasante, ciertas normas que definen el conjunto de saberes necesarios para responder a la pregunta ¿cómo enseñar?, potenciando, a partir de ello, la adquisición de técnicas consideradas como necesarias para desarrollar una buena enseñanza, y que utilizan como referentes aquellos marcos orientadores emanados del Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) como el Marco para la Buena Enseñanza, y que contemplan, a su vez, para la evaluación de las mismas algunos de los parámetros utilizados en el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente. Debilitando de esta manera el aporte de esta actividad para el estudiante en términos prácticos como ejercicio de su rol docente y construcción de su identidad dentro de la complejidad propia de la realidad educativa, en pos de la acumulación de saberes pedagógicos y disciplinares declarados como necesarios en los marcos orientadores nacionales de la labor docente. La segunda línea, que aún no ha podido instalarse en la práctica, a pesar de marcar presencia en el discurso de las instituciones chilenas formadoras de docentes, apunta a la generación de reiteradas interacciones con los estudiantes que incentivan a la reflexión docente como una tarea colectiva en el uso de herramientas propias de la profesión y que como consecuencia directa apuntan al desarrollo de una mayor autonomía profesional y a la comprensión más acabada de la compleja realidad educativa.

Por último, el tramo final del proceso, lo conforma la práctica profesional o final que plantea el centro educativo como un escenario en el que el pasante debiese colocar a prueba todas las competencias adquiridas y desarrolladas durante su proceso de formación inicial a través del trabajo desarrollado sobre la base de una actividad y reflexiva superior que va más allá del proceso teoría – práctica – teoría, y que pretende dar cuenta de una integración de aquellos conocimientos representados en aquellas competencias docentes que requieren ensayo, retroalimentación y una reflexión interactiva y cíclica. Este ideal, sin embargo, se contrapone con la orientación conductista que se sigue observando mayoritariamente en gran parte de las instituciones formadoras, pues el trabajo de práctica que se advierte frecuentemente está centrado con mayor fuerza en la acumulación de saberes como un elemento predominante del proceso.

Tomando en consideración esta realidad de incorporación gradual a partir de la cual se configura el proceso de práctica en Chile, la visión planteada por la Comisión para la Formación Inicial Docente de que una propuesta curricular de formación inicial debe hacerse cargo de tres dimensiones de la formación, expresadas en capacidades personales, de conocimientos y procedimentales, reafirmando la necesidad que plantea Pérez Gómez (2010) de:

Un curriculum basado en la práctica, centrado en situaciones problemáticas, desarrollado sobre proyectos integrados que impliquen activamente a los futuros docentes en tareas auténticas sobre escenarios y contextos reales, donde aprendan a educar al vivir de forma cooperativa procesos auténticos de innovación educativa, interviniendo en los contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar, los espacios restringidos e insuficientes, los tiempos inflexibles, los recursos escasos, las expectativas de los agentes implicados..., reflexionando sobre la propia práctica, analizando y debatiendo las posibles alternativas de mejora, accediendo a ejemplos y modelos ajenos teóricos y prácticos, y reformulando de forma constante los propios proyectos, diseños, métodos, escenarios, tareas y formas de evaluación. (pp. 53-54)

Por lo mismo, el planteamiento de la Comisión para la formación inicial de docentes (Comisión Formación Docente, 2005) toma fuerza y sentido en este escenario, puesto que reafirma que es altamente necesario en el país que los estudiantes de las carreras de Pedagogía, efectúen tanto observaciones presenciales en los espacios y procesos escolares, como una vinculación directa con estos espacios y procesos en las llamadas prácticas, pensado el proceso desde una línea de educación de calidad que permita al estudiante universitario experimentar un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de actitudes y aptitudes, es decir, conocimientos, habilidades y valores para que de esta forma, tenga las herramientas eficaces y efectivas para enfrentarse con éxito a su quehacer pedagógico. Relevando los planteamientos de Pérez Gómez (2010):

En definitiva, aprender a educar supone aprender a educarse de forma continua a lo largo de toda la vida profesional del docente. La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de

los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad. (p. 53)

De ahí la importancia de forjar este rol desde los inicios de la formación profesional, pues los niños que serán educados por estos futuros educadores, deben desplegar y aprender competencias personales para desenvolverse en la sociedad futura, lo cual requiere de un proceso acucioso y sistemático por parte del docente. De esta forma, el aprendizaje de esas competencias, actitudes y valores que irá desplegando el niño, descansará, en una medida importante, en las competencias que tenga el profesor o profesora para generar aprendizajes. Tal como lo afirma Inostroza (2008) estas competencias incluyen un saber actuar movilizando recursos propios (asociados al saber, al saber hacer y al saber ser) y del entorno, para resolver problemas o satisfacer necesidades reales emanadas del contexto profesional. Instalando este proceso de manera graduada, partiendo desde la observación directa y participante hacia la intervención en aula a partir de competencias aisladas y con bajos niveles de autonomía hasta la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo curso completo como una manera de incrementar el grado de contacto y complejidad con el que se comprende la realidad educativa, como se ha descrito anteriormente, al abordar los niveles de desarrollo de la práctica como actividad formativa.

Esta discusión y análisis que se realiza de la práctica como proceso formativo, apunta fundamentalmente a la mejora de la calidad de la educación a través del abordaje de la formación inicial docente y el incremento de la investigación en esta área, no sólo en el ámbito nacional sino que también en el internacional. Autores como Ávalos (1997 - 2014); Cochran – Smith (2001 -2002); Cochran – Smith y Demers (2008); Cochran – Smith y Fries (2005); Cochran – Lytle (2009); Darling - Hammond (2004, 2006, 2010); Lenoir y Vanhulle (2005); Tardif (2004); Marcelo (1999, 2006 , 2009); Correa (2011); Cisternas (2011); Ortúzar, Flores, Mi – Lesi & Cox (2009); Labra (2011); Latorre (2006); Vaillant (2004, 2007, 2010, 2014); Zeichner (2006, 2007, 2010, 2016), referentes de esta investigación, se encuentran entre algunos de los que han abordado el tema durante esta última

década y han colocado en evidencia la necesidad de examinar profundamente los factores que influyen en el desempeño docente y en el rendimiento académico de los estudiantes de pedagogía.

Visión que instala, aún hoy en día, a las prácticas como objeto de fuertes cuestionamientos, y que lo hace a partir de los bajos resultados de desempeño de los estudiantes de pedagogía y las deficientes prácticas de enseñanza que todavía se observan en las escuelas del país, develando una formación docente deficiente que hasta ahora no ha logrado producir los cambios que se requieren para educar y aprender en este siglo, el siglo XXI. Y aún cuando desde 1997, en Chile, comenzaron a emerger políticas claras orientadas a la formación docente a través del Programa de fortalecimiento de la Formación Docente (PFID), ya descrito en este apartado que apuntaba a la centralidad de la práctica y su incorporación temprana y progresiva al proceso de formación inicial; a partir de los Estándares de Desempeño generados el año 2000, donde el esfuerzo se orientó a mejorar la calidad de la educación a través de la generación de criterios de evaluación referidos a la calidad de la formación inicial docente como patrones que permiten emitir juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores e indicando lo que se espera de éste como profesional al comprometerse con la tarea educativa, con el aprendizaje y el desarrollo de aquellos a quienes educará. Así como también lo intentan en alguna medida la presencia de los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP, 2004 – 2010), donde se desarrollaron iniciativas innovadoras para el mejoramiento del conocimiento disciplinario y didáctico como ejes formativos de la intervención en las carreras de pedagogía.

En esta misma línea está también la creación de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, cuyo propósito era proponer bases para una política nacional sólida al respecto y desde donde surgieron algunas propuestas para enfrentar las debilidades observadas en la formación inicial docente, como aquellas centradas en: profundizar y extender el vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente potenciando la relación universidad – escuela, analizar críticamente las prácticas profesionales como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales, generar espacios de articulación entre los centros formadores y escuelas, promover la autoevaluación de las instituciones formadoras, considerar

los estándares para la formación inicial docente y el marco de la buena enseñanza como referentes para el currículo de la formación profesional, establecer la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía (CENAP 2006) y a partir del año 2011 la elaboración de Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía que generan un mecanismo de habilitación o certificación de los nuevos docentes expresado en lo que hasta hoy se conoce en el país como Prueba INICIA.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos desarrollados en el tiempo en pos de la mejora de la formación docente, y además, a partir del aporte que las prácticas como actividad formativa pueden entregar a este proceso, aún no se ha logrado revertir el abordaje mecanicista – instrumentalista que domina y define la formación inicial docente en el país, ni re orientar, como consecuencia de lo anterior esta formación en la acción hacia la construcción de un conocimiento profesional docente contextualizado que genere cambios e impacte verdaderamente la calidad de la formación inicial de los futuros profesores chilenos.

2.1.2 Conceptualizando la formación práctica: enfoques teóricos

Mérida señala que:

Los prácticum son, a veces, experiencias muy ricas que abren nuevos horizontes didácticos y nuevas experiencias relacionales. Sin embargo, en otras ocasiones, tales encuentros con la práctica real de la enseñanza resultan perjudiciales en la medida en que se observan, legitiman y reproducen actitudes y prácticas profesionales poco relacionadas con un modelo educativo integral. (2001, citado en Blanco & Latorre, 2008, p. 10)

A la hora de conceptualizar la práctica en el contexto de la formación inicial docente, en Chile, se puede afirmar que la formación práctica se concibe como “cualquier actividad que coloca en contacto al estudiante de pedagogía con una escuela o centro educativo y que es variable según la carrera, las modalidades de trabajo, los propósitos de cada institución formadora y las maneras en que estas establecen el contacto con los centros educativos”. Basando cada cual su interpretación de esta actividad educativa en distintos referentes teóricos que

definen el enfoque que regula la comprensión de esta actividad formativa propiamente tal.

Ahora bien a pesar de lo dispersa que pueda ser la comprensión e interpretación de la práctica en Chile, de acuerdo con la mayoría de las investigaciones realizadas en este ámbito en el país, es posible distinguir dos enfoques preponderantes que conceptualizan la formación práctica como tal. Uno de ellos es el enfoque conductista que es el que identifican investigaciones desarrolladas por autores como Nocetti de la Barra, Mendoza, Contreras, Sanhueza & Herrera (2005); Molina (2008) y Montenegro & Fuentealba (2012), entre otros, quienes lo señalan como la visión predominante a la hora de definir la actividad práctica por parte de las instituciones formadoras en Chile. Estableciendo a luz de este enfoque que la práctica es visualizada como una actividad genérica de transmisión de información, como ya se ha dicho antes, en la que el estudiante en práctica asume un rol técnico a partir de la implementación que debe realizar de modelos de enseñanza diseñados por expertos y que son los que ha aprendido en su formación académica (lo que se denomina como racionalidad técnica). Observándose desde esta perspectiva al futuro docente como un sujeto capaz de transmitir conocimiento científico y cultural desde el conocimiento de la disciplina, y que al ser colocado en un buen centro de práctica con buenos profesores que le sirvan de modelo, este sujeto debiese reproducir las buenas prácticas observadas y generar aprendizaje pedagógico a partir de ello y de su inserción en el contexto y la cultura de la escuela.

Visión, que en su planteamiento, reduce el acto de enseñar a la transmisión de un contenido desde un experto a un novato, tal como lo refieren Bullock (2009) y Shulman (2004), y donde los formadores de formadores focalizarían la acción de la enseñanza en la entrega de aquellos contenidos claves para el adecuado desempeño docente en el sistema escolar, además de entregar algunos trucos y pistas sobre la forma de enseñar, de manera que el pasante pueda contar con un repertorio de procedimientos factibles de reproducir en cualquier sala de clases. Asentando de esta forma la figura del formador que le habla de su repertorio profesional a un futuro profesor que solo escucha como receptor pasivo de dicho conocimiento, y donde el énfasis reflexivo de esta actividad está puesto en la transmisión de conocimientos. (Montenegro, 2013)

Situación que implica un riesgo importante para la formación inicial docente (y que es posible observar en la gran mayoría de las instituciones formadoras de profesores del país) pues al visualizar con este enfoque la práctica se piensa como por añadidura que para que el proceso sea exitoso sólo basta con ubicar a los estudiantes en un buen centro de práctica, con buenos profesores, despreocupándose de la estructura y organización de la práctica como actividad formativa e instalándola prácticamente como un proceso de inducción en el que participan los estudiantes practicantes en el contexto y cultura escolar con el propósito de reproducir en algún momento las buenas prácticas observadas.

A consecuencia de lo anterior, es posible afirmar que la práctica como espacio de aprendizaje arrastra problemas que son inherentes a su organización, desarrollo y valoración como actividad formativa. Y en tal sentido, de acuerdo a lo que Marcelo (2001) señala, en coincidencia con el párrafo anterior, el bajo nivel de estructuración; la escasa formación supervisora; la falta de condiciones e interés por mejorar esta etapa de la formación inicial en la administración de las instituciones de educación superior a cargo de la formación docente inicial; la incapacidad de algunas de las instituciones formativas y de los centros de práctica para garantizar la calidad de las experiencias escolares a las que se ven sometidos los estudiantes en práctica, son algunos, entre muchos de los factores que podrían limitar las posibilidades de éxito tanto de esta actividad formativa, a nivel de la integración de la teoría – práctica, como en la posibilidad de organizar experiencias adecuadas de formación centradas en el desarrollo de habilidades técnicas propias de la profesión docente.

Desde esa perspectiva y en función del análisis desarrollado respecto del concepto de práctica vigente, se hace necesario pensar en un proceso de práctica que no sólo se instale desde la premisa que el estudiante aprende a enseñar haciendo, sino en la posibilidad de que deben incorporarse espacios que permitan al estudiante aprender analizando y reflexionando sobre aquello que hace, sobre el cómo lo hace, sobre el por qué lo hace y sobre las consecuencias que su acción puede generar en el contexto en el cual interviene; barajando, como consecuencia de ello, otras alternativas de acción de acuerdo al entorno educativo en el cual se inserta. Abriendo espacios para la revisión de las actividades propias de la práctica

y las posibilidades reales de ejecutarlas que tienen los estudiantes, como una instancia concreta de aprendizaje.

La intervención de los futuros docentes como proceso, tomando en consideración lo señalado en el párrafo anterior, debiese avanzar en una primera instancia, de manera más guiada, estableciendo la observación como tarea principal, y de esa manera, avanzando progresivamente hacia la autonomía en su actuar, la que va a estar determinada en función de las características personales, las posibilidades, el grado de madurez profesional y la disposición que tenga el estudiante en práctica, así como también de los deseos que éste tenga de participar activamente en las tareas de intervención docente en el aula.

Perspectivas que introducen al abordaje de este segundo enfoque que conceptualiza la práctica y que es el que se declara, actualmente, en la mayoría de los currículos de las carreras de pedagogía en Chile, el enfoque crítico – reflexivo. Enfoque que considera la práctica como un proceso complejo donde no basta únicamente la transmisión de conocimientos, sino que, es fundamental la actuación activa de los futuros profesores a la hora de definir su rol profesional, considerándolos como sujetos históricos que poseen ciertos marcos de referencia y de disposición que intervienen en la apropiación, construcción y asimilación de saberes profesionales, a partir de su procedencia desde diversos ámbitos tanto escolares como culturales que los adscriben a determinados contextos, como fruto de su propio proceso de aprendizaje previo.

De acuerdo a González (2001, citado en Latorre, 2007), los futuros docentes en práctica deben ver representado esto en la observación que deben desarrollar en una primera instancia; deben hacer, tarea que reafirma que ésta es la mejor manera de aprender a enseñar, pero siempre potenciando el análisis de aquello que hacen; deben ver hacer, diferenciando los distintos modelos educativos, contrastándolos y marcando sus futuras pautas de actuación; y finalmente, el proceso de práctica, como tal, debe hacer ver al estudiante, otorgándole la posibilidad concreta de comprobar si realmente le gusta su futura profesión. Acciones son las que en concreto permiten al futuro docente llegar a conectar, cognitiva y reflexivamente, la teoría aprendida en la institución formadora con los conocimientos prácticos derivados de su paso por los centros de práctica a los que asista. De manera que esta instancia sea la que le posibilite al estudiante de

pedagogía construir su propio conocimiento, de carácter práctico, personal, estratégico y de acción respecto de la enseñanza, tal como lo señalan Altava y Gallardo (2003, citado en Blanco & Latorre, 2011), es decir y en función de estos planteamientos, la tarea fundamental de la práctica desde la orientación crítico reflexiva, se enfocaría en el aprendizaje dirigido a encauzar el pensamiento y los comportamientos del futuro profesional hacia las demandas de la enseñanza de hoy, representada en la gestión del aula, en la toma de decisiones fundamentadas y contextualizadas, en el tratamiento de las diferencias individuales y en el trabajo en equipo como factor clave de la socialización profesional.

Instalando de esta manera el proceso reflexivo como uno de los principios orientadores, como lo proponen las investigaciones de Fuentealba & Galaz (2008), Molina (2008), Labra, Montenegro, Iturra & Fuentealba (2005), Nocetti de la Barra, Mendoza, Contreras, Sanhueza & Herrera (2005), para lograr una práctica de calidad, puesto que en la medida que el futuro docente aprende de la experiencia podrá analizar lo que hace y por qué lo hace, tomando conciencia de esta forma de la complejidad que el trabajo profesional presenta y permitiendo el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas en pos de la construcción de su rol como formador, promoviéndose un análisis individual de sus propias acciones como estudiantes pasantes y el desarrollo de una reflexión colectiva respecto a la práctica docente como tal.

Formar un maestro competente y que se ajuste a las necesidades del siglo XXI, es un desafío vigente para todas las instituciones formadoras de docentes, no sólo a nivel nacional, sino que se interpreta como un desafío de carácter global que invita a la reflexión y al análisis permanente y consciente de cuáles son los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos que los futuros docentes deben aprender durante su formación universitaria y en el proceso de práctica como tal; y cuya definición, referente a las competencias básicas que estos deben adquirir, ha sido ampliamente abordada por investigaciones desarrolladas por Perrenoud, 2004; Violant, 2004; Zabalza, 2003, entre otros autores que destacan como referente para la orientación de la formación inicial docente en cuanto a contenidos, actitudes, modos, maneras y orientaciones para desarrollar en la carrera docente y especialmente en la actividad práctica, visualizada como un

componente relevante dentro de la formación inicial del docente. (Blanco & Latorre, 2008)

Iniciar a los futuros docentes en los diferentes ámbitos y actividades que implican los espacios socio laborales en los que se inserten, es de por sí una labor compleja, pues es en esa instancia en la que se podrán adquirir habilidades, destrezas y actitudes que componen los conocimientos prácticos y que predisponen a su vez al estudiante al logro de su éxito profesional, tal como lo señala Ávalos (2011). Este primer contacto formal con el mundo laboral y sus exigencias, es crucial para el desarrollo de los conocimientos prácticos que potencialmente permitirán instalar un profesor calificado en el aula para llevar a cabo la principal tarea de un docente que se refiere a la enseñanza, y que requiere del desarrollo de habilidades sociales – relacionales, habilidades técnico – funcionales, habilidades profesionales y habilidades reflexivo – críticas que redundarán en la instalación de capacidades que permitirán al pasante interpretar la realidad, decidir líneas de actuación sobre ella, instalar la indagación como una actitud permanente que le permita detectar rasgos propios de cada situación en la que participe, potenciando el análisis de la práctica educativa y desarrollando una predisposición positiva al trabajo colaborativo con la comunidad educativa, empleando el pensamiento práctico en la generación de ideas que le permitan adaptarse y transformar la realidad de la profesión docente.

Es necesario, entonces, aunque parezca obvio, orientar las prácticas de enseñanza que realizan nuestros estudiantes, con un sentido formativo e innovador, donde los futuros docentes puedan apropiarse de las normas y valores que constituyen la cultura escolar, y a partir de ello participar activamente en la construcción social de la escuela, como uno de los resultados esperables a partir de la práctica. Desarrollando mayor conocimiento sobre el aprendizaje del oficio de enseñar, identificando aquellos momentos del trayecto de práctica que implican retos y dilemas para los estudiantes pasantes, observando el proceso formativo con una relativa autonomía, transmitiendo el valor del quehacer educativo reconociendo la creatividad y el esfuerzo que requiere el trabajo en el aula.

Observar la práctica como un espacio de aprendizaje, indudablemente, requiere que los estudiantes puedan y deban adquirir conocimientos en este espacio que les permitan dominar los principios generales de la enseñanza y el aprendizaje;

que les permitan adquirir conocimiento respecto de las características singulares de los estudiantes a los que atenderán (conocimientos previos, habilidades, destrezas e intereses de sus estudiantes); que les permitan adquirir conocimiento que les permita gestionar adecuadamente los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; que les permita adquirir conocimiento que les posibilite organizar eficazmente el ambiente de la sala de clases, desarrollar la capacidad de relacionarse eficientemente con otros ya sean sus estudiantes o sus pares, dominar una amplia gama de estrategias y recursos relativos al proceso de aprendizaje, de instrumentos de facilitación del aprendizaje, desarrollando así habilidades de reflexión sobre y en la práctica que les permitan crecer profesionalmente.

Citando a Zabalza (2013) se podría entender que la práctica se ha comprometido con el reforzamiento de competencias profesionales ya iniciadas y adquiridas durante la carrera y con la adquisición de otras nuevas, propias del proceso de práctica. Estableciendo el trabajo con las competencias transversales o genéricas determinadas por la capacidad para producir proyectos y elaborar materiales para el trabajo profesional y el dominio y uso de instrumentos o recursos sectoriales vinculados a materias concretas. Trabajando, también, con las competencias propias de la práctica que son de tipo social – relacional, de tipo técnico - profesional fundamentalmente relacionadas con las normas básicas que rigen el trabajo profesional; con aquellas competencias vinculadas a las prácticas y relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica, como una especie de meta – competencia que los docentes poseen para analizar y valorar el propio trabajo e introducir en la acción posterior los ajustes que se requieran para la mejora profesional y que podríamos definir como la reflexividad. Y con aquellas competencias de alto valor estratégico referidas al comportamiento profesional y social que tienen que ver con la toma de decisiones, con la ejecución de tareas de gestión, con el trabajo compartido, con asumir responsabilidades, con aquellas competencias referidas, también, a temas más actitudinales como la motivación personal, el compromiso y el trato con los pares. Así como también con aquellas competencias referidas a la capacidad creativa, a las actitudes existenciales y éticas como los valores y la capacidad de analizar críticamente el propio trabajo.

Sin embargo, y a pesar de que este último enfoque descrito es el que se declara en los currículum de formación docente a nivel nacional, tal como lo plantea Labra (2011, citado en Hirmas, 2014), en su crítica a las instituciones de formación inicial docente de Chile, no existe claridad a la hora de definir el tipo de conocimiento pedagógico que se construye ni la concepción que presentan del practicante como tal, al que siguen viendo como un sujeto que aplica y reproduce modelos o técnicas desarrolladas por expertos y al que deben formar como un especialista en la transmisión de la información, instándolo a la acumulación de este conocimiento disciplinar y priorizando estos aspectos a la hora de evaluar su desempeño. Situación que deja de manifiesto la tensión y el distanciamiento que existe entre el campo de formación inicial y el campo del ejercicio profesional y la disociación que se manifiesta, como consecuencia de ello, entre la teoría y la práctica.

2.1.3 La práctica como espacio de aprendizaje: Modelos de formación docente

La práctica, como actividad formativa por excelencia y como instancia de aprendizaje, se constituye en un componente clave de los procesos de formación docente, como ya se ha señalado durante esta discusión bibliográfica. Pero también a su vez, se constituye en una ocasión crucial para el aprendizaje de la profesión docente en contextos educativos reales, donde se ubica el aprender a enseñar como un doble proceso que implica la construcción del conocimiento profesional y la socialización profesional como tal. Fortaleciendo la idea de que la construcción del conocimiento profesional durante esta actividad formativa constituye un momento vital para que se produzca la valoración del conocimiento académico y del conocimiento experiencial fruto de la práctica por parte de los futuros profesionales. Es justamente, en esta instancia de aprendizaje, en que los futuros profesores deben armonizar sus concepciones previas, el conocimiento adquirido en su formación académica formal y el conocimiento práctico que observan en los espacios socio laborales de aprendizaje a los que asisten, al mismo tiempo que responden a las exigencias de las situaciones de enseñanza a las que se ven expuestos en los contextos educativos en los que están inmersos.

Entre los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial deben proveer, de acuerdo al consenso internacional, está la iniciación de la práctica de la enseñanza bajo la guía de un docente experimentado, lo que

se ha denominado el *practicum*. El *prácticum* persigue como objetivo general integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello se trata de posibilitar la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito y de provocar un diálogo nutrido entre teoría y práctica. En este sentido, una de las principales críticas a la formación inicial en las universidades radica en su desconexión y distanciamiento con los centros escolares, con el consecuente detrimento en el desempeño del futuro docente en el aula. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI, 2015, p. 5)

Tanto en Chile como en otros países, la incorporación de actividades de práctica varía en cuanto a su proporción, presencia en el plan de estudios, distribución del tiempo, modalidad y número, según el modelo de formación docente que presenten las instituciones formadoras (Nuñez, Solís, Contreras, Vásquez & Rittershausenn 2011, citado en Hirmas 2014) distinguiéndose en nuestro país la presencia de un modelo que es el que mayoritariamente orienta la incorporación de esta actividad en el curriculum y que es el que se describirá a continuación.

Si bien existen dos modelos que orientan la formación docente, el modelo concurrente y el modelo consecutivo, el modelo a analizar en este apartado es el modelo concurrente, ya que se reconoce como el más utilizado por las instituciones chilenas para la organización e incorporación de la práctica como actividad formativa, y que corresponde también al utilizado por el estudio de caso que desarrollará esta investigación. En este modelo se plantean de manera simultánea en un mismo período la formación pedagógica y la formación disciplinar, a partir de tres instancias de práctica: inicial, intermedia y profesional (las que ya se han descrito brevemente en apartados anteriores), y que regularmente parten desde el segundo año de formación de pre grado. Estas pueden presentarse de tres maneras, una forma es la continua, vale decir, práctica todos los semestres; otra forma es la intermitente, que es cuando la actividad práctica se distribuye una por año y la tercera que es la terminal o profesional que concentra las actividades de práctica solo en los dos últimos semestres de la formación inicial docente.

Las tres etapas que se distinguen en el proceso como inicial, intermedia y final, persiguen entregar un continuum experiencial para situar a los sujetos en aquellos contextos reales donde se desempeñará como profesional. (Fuentealba & Galaz 2008). Relacionando cada nivel con una concepción propia respecto de la práctica como actividad formativa. En la fase inicial la práctica se observa como un “proceso de recolección de información” que se utiliza en las actividades curriculares de la universidad de manera de contrastar la teoría con la realidad escolar. En la fase intermedia si bien se recolecta información, como en la fase anterior, el objetivo es distinto puesto que se pretende que el pasante pueda diseñar y ejecutar intervenciones ajustadas a la realidad del centro educativo en el que se encuentre inserto, agregando al contraste de la teoría con la realidad, la aplicación que haga el futuro docente de esta teoría aprendida a la propia realidad educativa. Por último, la fase final insta a los estudiantes a asumir un rol protagónico en el aula, donde los pasantes tendrán que ejecutar sus propias intervenciones o propuestas, siempre supervisadas y autorizadas por el centro educativo.

Por ello, bajo la perspectiva del modelo concurrente y con el objeto de asegurar la calidad del proceso, se hace necesario para esta actividad el organizar experiencias realmente formativas situadas en la escuela, cobrando vital relevancia y significado el esfuerzo por elegir cuidadosamente los lugares escolares de trabajo para los estudiantes en formación de pedagogía, de manera de ofrecer diversidad de contextos y situaciones donde el aprendizaje docente sea posible. Destacando la importancia, tal como lo señala Ávalos (1999, citado en Ávalos, 2005), de que las aulas elegidas como espacios de práctica funcionen de acuerdo con procesos similares a aquellos con los que se pretende formar a los futuros docentes, relevando así la coherencia del proceso.

De ahí entonces, es que se deriva el creciente interés por investigar respecto a que es el “aprendizaje docente” y que influencias tiene sobre este la “práctica” como actividad formativa propiamente tal. Identificando de alguna manera que uno de los enfoques en los que se basa la formación inicial docente, se refiere principalmente al proceso de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción que realiza sobre la base conceptual que se requiere para desarrollar la enseñanza y a la construcción también de un repertorio

de formas de hacer acordes a las situaciones de enseñanza a las que se verá expuesto en su desempeño docente en el contexto escolar.

Este pensamiento profesional, amparado en un enfoque realista de la formación del profesorado, surge y se desarrolla en el estudiante a partir de las posibilidades con que éste cuente para adoptar una actitud inquisitiva hacia su trabajo y asumir esta actitud como una meta prioritaria dentro de su proceso formativo, transformando así su pensamiento ordinario en un pensamiento disciplinado en el que la experiencia propia es convertida en objeto de aprendizaje al intentar comprenderla, haciendo de esta manera fructífera su actuación profesional en los procesos de práctica en los que participa. (Korthaghen, 2010) Por lo que instala una concepción de aprendizaje docente situada en el contexto de que cada profesor desde que inicia su formación inicial asume una tarea de formación y perfeccionamiento para el resto de su vida profesional. Abriendo, a partir de ello, la posibilidad de generar espacios de introspección que le permitan reflexionar sobre lo que hace, como lo hace, por qué lo hace, posibilitando entonces la conceptualización de la profesión.

El proceso de formación docente debiera entenderse, visto desde esta lógica, como un proceso facilitador del aprendizaje y por tanto exigir, como una condición innegable, el aprendizaje desde la propia experiencia del docente en formación considerando el aprendizaje como un proceso continuo con la ayuda del cual el futuro profesor intenta encontrar el real significado de sus experiencias vitales en el proceso de práctica y desarrolla la capacidad de adaptación a los constantes cambios de las condiciones ambientales de la escuela. Observando el aprendizaje como un proceso experimental, creativo y autónomo, un aprendizaje de tipo empírico que supone una participación activa, la toma de conciencia crítica y el desarrollo de una actitud reflexiva constante que propenda a la autonomía profesional y que le permita ser pro activo y solucionar los problemas que se le presenten de manera independiente, constituyéndose así en un aporte al desarrollo de la cultura escolar.

Aprender a enseñar, generar conocimiento propio de la profesión docente y desarrollar la socialización profesional docente, son elementos claves a la hora de hablar de la práctica. Observándose esta actividad desde una perspectiva que la sitúa como un espacio privilegiado para inspirar el análisis y la reflexión respecto

del conocimiento de y para la enseñanza; respecto de la efectividad de los procesos de aprendizaje y la formación de los futuros docentes, y respecto de la complejidad de las situaciones de aprendizaje de la enseñanza que se generan en dicho proceso. Autores como Cochran – Smith (2005); Cochran – Smith y Demers (2008); Tardif (2005), reconocen en sus investigaciones que “la enseñanza proviene de la actividad de los prácticos, de las experiencias y de las representaciones que construyen y revisan a partir de las decisiones que toman y de las reflexiones que las sustentan”. (González, 2011, p. 49)

Analizar aquello que los profesores conocen y como lo han ido construyendo, permite sentar las bases epistemológicas de la práctica; y es en este escenario donde es posible indagar como los docentes generan su conocimiento práctico personal en el complejo ecosistema que representa el aula, dando paso a la adquisición de un conocimiento situado respecto de su propio quehacer profesional, como plataforma de su propia formación a partir de la construcción de su propio conocimiento pedagógico.

Es necesario para ello, entonces, insistir en combinar la reflexión sobre la experiencia práctica como tal y la reflexión sobre su comprensión desde la teoría. Esta visión más amplia tiene consecuencias directas en la potenciación de la reflexión en el ámbito de la formación del profesorado. Asumiendo, como se ha hecho durante mucho tiempo, que la enseñanza se guía principalmente por fuentes conscientes y racionales, se tenderá a potenciar la reflexión de los profesores en sus procesos de toma de decisiones conscientes y racionales. (Korthaghen, 2010, p.90)

El marco a partir del cual podemos observar tanto la enseñanza, como la formación de profesores y la práctica como parte de esa formación, implica el conocimiento en la acción, así como, la reflexión en la acción y sobre la acción, tal como ya se ha mencionado antes, instalando así, la práctica, como una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de los futuros docentes. Validando así el modelo de formación concurrente, ya que representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza, vislumbrando de alguna u otra manera las relaciones y posibilidades que se generan en la actividad práctica y a partir de ella lo que cada futuro docente puede construir en el ejercicio de su propia actividad docente en la práctica como proceso. Por lo que es posible

señalar esta actividad como un elemento formativo que permite desarrollar la socialización profesional, el conocimiento docente, la construcción de la identidad profesional debido a la posibilidad que esta otorga a los pasantes de colocar a disposición lo aprendido y utilizarlo de manera contextualizada, utilizando las ideas previas como filtro para dar sentido al aprendizaje teórico formal y trasladarlo a la práctica.

Los futuros profesores, acostumbrados por sus experiencias escolares anteriores, a asimilar y reproducir conocimiento teórico, se enfrentan a la necesidad de resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo de manera que puedan desarrollar maneras de sentir, conocer y actuar como docentes. Posibilidad que la confrontación significativa con la realidad, que ocurre en el período de práctica, les permite, para actuar como profesores, tomar decisiones y alcanzar aprendizajes concretos y específicos sobre cómo hacer, pedagógicamente hablando, a través de las vivencias que de alguna u otra manera intentan reducir la distancia entre lo que los futuros docentes conocen y debieran conocer, en cuanto al cómo conocen y cómo deberían conocer y en cuanto al uso del conocimiento que adquieren en este proceso.

Este aprendizaje tiene un carácter único y personal:

Los futuros docentes son los auténticos responsables de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar. No se puede seguir manteniendo la idea de que son prisioneros del pasado (determinados por su biografía y las experiencias pasadas) o prisioneros del presente (determinados por las presiones y condiciones de la experiencia de las Prácticas y el programa formativo). El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas. (Gonzalez, 1994, citado en Sanmamed & Abeledo, 2011, p. 59)

Aprender a ser docente significa, entonces, mucho más que memorizar procedimientos, métodos o hechos; como ya se señaló en el enfoque mecanicista que aún orienta a las instituciones formadoras de docentes, bajo la perspectiva desarrollada en este análisis, para aprender a ser docente no es suficiente con conocer qué enseñar, sino también el por qué enseñar y el cómo enseñar, apropiándose de la enseñanza como una actividad práctica que si bien implica saber hacer, también requiere de la toma de conciencia de las dinámicas que se dan en la sala de clases y el desarrollo de capacidades que permitan fundamentar el conocimiento en la acción en que se construye desde la experiencia. Por tanto la experiencia de la práctica como actividad formativa no solo puede asociarse al desarrollo comportamental y cognitivo; esta experiencia también se asocia a la esfera de los sentimientos, las emociones y los afectos, incorporando en ello la pasión por enseñar como un rasgo distintivo de la profesión que permite apreciar el compromiso que se adquiere con ésta, como un efecto más íntimo respecto de la experiencia de práctica en la formación profesional del docente, lo que permite proyectar en cierta medida lo que uno es en aquello que uno hace, reforzando la idea de vocación.

La práctica, en tal sentido, constituye una ocasión para probarse a sí mismo, para enfrentar la sensación de éxito o fracaso que la experiencia en sí suscita, preparándose y anticipándose a aquellas cuestiones éticas, morales y psicológicas que constituyen la profesión docente como tal. Convirtiéndose en un importante nudo, pues como actividad puede suscitar imágenes negativas como conflictos y dificultades o visualizarse como una posibilidad de unión o vínculo entre los componentes del aprendizaje docente, otorgando la oportunidad a los futuros profesores de aprender a pensar sistemáticamente y desarrollando estrategias meta cognitivas que finalmente les permitirán guiar sus decisiones y la reflexión sobre su propia práctica, en función de potenciar su mejora continua. Conceptualizando al futuro profesor como un aprendiz permanente y activo, comprometido con su propio proceso de aprendizaje, a quien le influyen sus experiencias previas; las características del contexto en el que se inserta, se desarrolla e interacciona; y a partir del cual va construyendo significados e interpretaciones de la realidad, reconstruyendo en la experiencia, a partir, de los procesos, interacciones y desafíos que se van sucediendo en este periodo.

Es necesario entonces, enfatizar que el proceso de aprendizaje que los futuros docentes desarrollan durante su periodo de práctica debe proveerlos de un conjunto de ideas y habilidades críticas, desarrollar la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. (Marcelo, 2011) Este es un foco prioritario de atención entre lo que implica la formación inicial y el desempeño docente, lo que establece la necesidad de análisis respecto a la relación entre la formación inicial y el ejercicio profesional; y la revisión del concepto de saber pedagógico como articulador entre las prácticas y saberes pedagógicos, en función de la calidad, eficiencia y equidad de los programas de formación inicial docente que se imparten. De manera de responder a este proceso histórico de aumento de las exigencias que se le hace a los profesores, donde se les pide asumir, cada vez, un número mayor de responsabilidades, las que no se reducen simplemente a dar sus clases, sino que, además, le demandan constituirse en un facilitador del aprendizaje y en un pedagogo eficaz, capaz de organizar el trabajo en equipo y asumir las situaciones conflictivas que se le presenten.

“Para poder aspirar a una competencia profesional idónea, es necesario ofrecer una formación que les permita dar respuesta a las continuas demandas sociales que se solicitan en la escuela”. (Cámara, et al., 2011, p. 57)

La tensión que se observa entre los requerimientos que se hacen a los profesores y las reales posibilidades que estos tienen, constituidas por su capital cultural y pedagógico, para responder a estas demandas, dan cuenta de una realidad que podría denominarse como crítica, porque actualmente presenta a los docentes como profesionales que si bien disponen de herramientas para enfrentar estas demandas, estas herramientas no siempre se adecuan a las exigencias sociales que se les presentan. Razón por la cual se entiende que la formación inicial docente debiese contribuir a reducir estas tensiones, aumentando la efectividad en el trabajo de los futuros profesores potenciando acciones que instalen la cultura de la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la toma de decisiones reflexiva, la construcción de propuestas sobre educación y enseñanza y la acción colectiva y colaborativa, es decir procurando la coherencia y relación entre el enfoque que conceptualiza la actividad práctica como tal y el modelo de formación docente con el que se declara estar trabajando.

Citando a Darling – Hammond (2003):

Desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva (citada en Martínez, 2009, p. 85).

Instalando la formación inicial y el desarrollo profesional como un proceso situado en el aprendizaje como una acción colectiva, colaborativa y como un proceso entre docentes.

2.2 FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

“Los que investigan la enseñanza están comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos, de aprender como mejorar su realización, de descubrir mejores maneras de cómo preparar a los individuos que quieren enseñar” (Witrok, 1989, citado por Vera, 2014, p. 3)

La formación y desarrollo profesional docente, como objeto de análisis, debe ser visualizado, en una primera instancia, en función de la situación particular de cada país expresada en los contextos histórico, temporal, social y económico como factores claves que dan cuenta de su realidad, pero también debe considerarse en este análisis la relación con las demandas globales del mundo actual. Puesto que estamos insertos en una sociedad, descrita por la literatura, como una sociedad del conocimiento, y que a partir de ello exige, en función del logro de una adecuada inserción en ella, el desarrollo de habilidades intelectuales más complejas, tales como la creatividad, la flexibilidad, la inteligencia social, la capacidad de innovación y de trabajo colectivo, entre otras, que nos alertan de la necesidad de procesos de formación profesional contextualizados a las necesidades del siglo XXI, y donde el aprendizaje debiese terminar en una comprensión profunda del rol profesional, que permita modificar los esquemas interpretativos, creencias y conceptos que los estudiantes de pedagogía traen aprendidos de lo que significa ser docente a partir de su propia escolaridad.

La complejidad educativa, el incremento de la presión social y de las responsabilidades que recaen hoy sobre los docentes, así como los nuevos desafíos que enfrenta la profesión en el escenario actual, requieren revisar y reivindicar el papel que cumplen tanto la formación inicial docente como la formación permanente de este profesional. Y es en este contexto donde toma fuerza lo que señala Alvaro Marchessi (2009):

La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado (...) Pero sí el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza (...) Una buena formación inicial tiene un efecto positivo en la actividad profesional de los docentes (...) Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, y en unas condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes (citado en Vaillant & Velaz de Medrano, 2009, p. 7)

Es por ello que el propósito de este análisis reflexivo debiese estar orientado a mejorar la calidad de la enseñanza y como consecuencia natural de ello propender a enseñar mejor, tomando en consideración que las formas tradicionales de enseñar, en la actualidad, ya no sirven debido a que tanto la sociedad como los estudiantes a los que se atiende han cambiado, se han ampliado los lugares para aprender y los sistemas para acceder a la información se han incrementado, así como también, las posibilidades de intercambiar y comunicar la información. Sin embargo, esto no ha estado en sintonía con los objetivos educativos, ni con la forma de organizar la enseñanza y menos con las condiciones que aún ostentan los profesores.

Lo anterior reafirma la necesidad de establecer, en una primera instancia, buenas políticas orientadas a la formación inicial docente y al aseguramiento de aquellas competencias necesarias para la trayectoria de este profesional que cumplan con el compromiso que deben adquirir los docentes de respetar el derecho de sus estudiantes a aprender. Desde esta perspectiva, entonces, los acelerados cambios sociales a los que se ve expuesta la profesión docente, exigen instalar sucesivos esfuerzos de cambio en el trabajo cotidiano que ejecuta un profesor a lo largo de

su vida profesional, aceptando el cambio social como un elemento clave y básico para obtener el éxito en la labor docente, y orientar así, el diseño del tipo de formación que estos profesionales deben recibir. De manera de profesionalizar el cambio social, potenciando en la formación de los estudiantes de pedagogía el desarrollo de capacidades que les permitan analizar el cambio social, orientar y reorientar las estrategias y metodologías de enseñanza, y desarrollar la capacidad de desadaptación a propósito del entorno cambiante en el que se encuentran inmersos. Entregando herramientas concretas a los futuros docentes que les permitan mantener el encanto y la motivación inicial por su profesión y enfrentar estos factores contextuales que influyen fuertemente sobre el papel que desempeñarán como profesionales de la educación en el proceso de enseñanza.

En tal sentido, el nudo central de la formación docente consistiría, entonces, en convertir tanto las estructuras, contenidos y las formas de los programas de formación inicial, en oportunidades para aprender a ser docente, y como consecuencia inmediata de ello, en oportunidades para aprender a enseñar (como base del oficio de ser profesor), lo que está directa y concretamente relacionado con el desempeño docente. Preparando a los estudiantes de pedagogía para actuar competentemente en su futuro ambiente laboral, es decir, según Marcelo García (2003) desarrollando “la capacidad de actuar en situaciones profesionales, poniendo en juego para ello, conocimiento y habilidades” (citado en Ávalos, 2005, p.4)

Por lo tanto, conocimiento y acción práctica se distinguen, entonces, como elementos esenciales de la formación profesional docente, tensionando así la discusión pedagógica en este aspecto, como una manera de asegurar la calidad de los programas de formación docente, que hoy, las distintas instituciones de educación superior ofrecen. Formar profesionales capaces de enseñar, vale decir con un buen desempeño en el aula; y formar profesionales capaces de relacionarse adecuadamente con otros, cuyas conductas y relaciones profesionales con sus pares, con la comunidad y el sistema educacional sean las adecuadas a la hora de actuar en el aula, el colegio y la comunidad, no es solo una necesidad sino que se ha convertido en un tema de discusión e investigación bastante demandado durante este último tiempo, instalando como preguntas clave lo referido a ¿qué necesita saber el futuro docente?, y además, ¿con qué grado de

amplitud y profundidad necesita saberlo? Con el propósito, en cierta medida, de poder estimar, de alguna forma, cómo y cuánto es necesario aprender de la disciplina o área de estudio respectiva, seleccionando aquello que conviene saber, que permita que el aprendizaje resulte en comprensión, y asegurando en este caso la profundidad por sobre la cobertura; evitando de esta manera el acceso a conocimientos fragmentarios desde la disciplina, así como su escasa relación con la formación pedagógica, escenario que caracteriza en cierta medida lo que ocurre con frecuencia en la universidad a la hora de hablar de la formación de profesores.

La necesidad de mejorar la práctica docente implica, entonces, tal como señalan Castellanos & Yayas (2013):

All educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero (Perreneud, 2010, p. 13) que va más allá de las prácticas tradicionales para diseñar y poner en marcha alternativas a partir de sus observaciones acerca de los estudiantes (...) la *acción reflexiva* como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce (...) un saber tácito a partir de su experiencia práctica cuando se enfrentan a las condiciones indeterminadas del ejercicio profesional cotidiano a través de un proceso de reflexión en la acción, en el cual se integran conocimientos proposicionales y los saberes que surgen en la acción. (pp. 2-3)

Recogiendo en esta afirmación, también, lo que señala Vezub (2009) quien indica que el desarrollo profesional responde a un conjunto de actividades diseñadas para incrementar las destrezas y conocimientos de los educadores, de manera de aumentar la capacidad de respuesta a demandas exteriores, y comprometerse en los procesos de mejora de la práctica y el rendimiento, reafirmando el rol protagónico del profesorado en su propia formación, y visualizando el desarrollo profesional como un proceso individual, y a su vez, colectivo y social.

Concepto que indudablemente debiese estar vinculado a los enfoques o paradigmas con los que las instituciones de educación superior están abordando la formación inicial docente, y tal como señala Zeichner (1983) “nos referimos a paradigmas de formación del profesorado como a una matriz de creencia y

supuesto acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado” (Torrego, 2005, pp. 4-5)

No obstante, es justamente en ese aspecto donde se observa una evidente disonancia entre el proceso formativo declarado por las universidades chilenas que parece apuntar al desarrollo de un profesional docente autónomo, reflexivo y crítico y las demandas efectivas que emanan de las instituciones escolares nacionales, las que más bien hacen referencia a la necesidad de un profesor más neutro y técnico o ejecutor. Situación que tensiona el carácter profesional de la tarea docente y su orientación a un sentido más profesionalizante en su ejercicio. Contextualizando, desde esta perspectiva, este como un acto individual que se desarrolla en presencia de una débil cultura reflexiva tanto en la formación inicial docente como en el ejercicio de la profesión propiamente tal y que por lo mismo afecta las posibilidades reales de mejoramiento de la práctica.

La formación de un profesor, entonces, debiese producirse en el espacio donde tiene lugar la educación escolar, o al menos tomarlo como un referente importante, utilizando la escuela como un espacio natural de aprendizaje, y entendiendo la universidad, como un espacio que genera instancias analíticas y de reflexión sistemática sobre lo que acontece en la escuela. De manera de que se aprenda a ser profesor en la escuela; asumiendo un trabajo que sea necesario y que importe para el desarrollo de la escuela; recibiendo el apoyo de docentes y académicos expertos que acompañen y orienten la reflexión del estudiante sobre lo que hace e impulsándolo a asumir un compromiso real con su propia formación, de manera que como docente en formación construya conocimiento interpretando, analizando y evaluando al mismo tiempo que interviene en una situación educativa. Situando la reflexión pedagógica como una herramienta clave que articula la teoría y la práctica, que permite reformular creencias, conocimientos y supuestos que se tengan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y que permite desarrollar estrategias de intervención que sean pertinentes a la cultura profesional que se vivencia, reflexión que debe ser transversal a lo largo de toda la trayectoria formativa o plan de estudio y que debe nutrirse de saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos tanto de los aprendizajes adquiridos en la universidad como en los centros escolares.

Situando el contenido del aprendizaje de los profesores, de acuerdo a la propuesta realizada por Sotll y Fink (2004), en siete aprendizajes básicos, constituidos por una primera acción que implica comprender el aprendizaje, como proceso, conectando este conocimiento permanente que se va generando sobre el como aprenden los estudiantes. En segundo lugar considerar el conocimiento de contenidos, lo que implica la actualización de los contenidos específicos relacionados con la disciplina que se desempeñe; en tercer lugar, se habla de la comprensión pedagógica que implica vincular la comprensión del aprendizaje del educando con el conocimiento de contenidos para el desarrollo de una enseñanza eficaz; en cuarto lugar se incorpora la comprensión de las emociones, lo que supone reconocer el aprendizaje como una tarea emocional que implica, entonces, conocer las respuestas emocionales de los estudiantes y generar compromisos emocionales y lazos con y entre los educandos; en quinto lugar, requiere que los profesores conozcan los fundamentos del cambio, acción que demanda por parte del docente aprender a manejar la incertidumbre y el conflicto; en sexto lugar, plantea el nuevo profesionalismo como una acción que involucra saber crear y formar parte, de un modo responsable, de una comunidad y estar dispuesto a mantener un enfoque profesional orientado a la investigación permanente sobre el propio trabajo; y por último instala el meta-aprendizaje como una condición que requiere desarrollar el docente y que se expresa en estar dispuesto y poder convertir en una rutina mental la reflexión que realiza sobre su propio aprendizaje. (Torrego, 2005)

Ahora bien, se ha hablado sobre formación, aprendizaje, profesionalización y comprensión del oficio docente como elementos relevantes en la formación y desarrollo profesional de los profesores, pero paralelo a este análisis y reflexión del tema, se observa la presencia de evaluaciones estandarizadas en Chile, cuyos resultados han sido elementos claves para cuestionar la actual formación docente, y a partir de ello invitar de manera urgente a desarrollar un análisis conciente al respecto, sobre todo si revisamos los resultados de la prueba INICIA 2012¹ de los estudiantes que egresan de las carreras de pedagogía en educación básica en el país, donde es posible observar que un 56% de los estudiantes medidos en ese

¹ Prueba aplicada en Chile desde el año 2008, que busca medir el manejo de conocimientos disciplinares, pedagógicos y de las habilidades escritas en los egresados de las carreras de pedagogía.

período no logran un desempeño aceptable en relación al manejo de los conocimientos disciplinarios que enseñan, en contraste con el 66% de los mismos egresados que demuestran dominio aceptable o sobresaliente respecto de los conocimientos pedagógicos (MINEDUC.Ministerio de educación. Gobierno de Chile, 2012) que poseen, reafirmando así, la visión de esta formación fragmentaria que aún permanece instalada en nuestras instituciones de educación superior, así como también evidenciando la mediocridad de los resultados producto de la formación inicial deficitaria que pareciera reciben nuestros estudiantes. Situación que se ratifica, de acuerdo a los estudios realizados por la UNESCO (OREALC Y UNESCO SANTIAGO, 2012), donde se señala que el contexto actual de los países latinoamericanos esta marcado por un entorno profesional al que se le dificulta retener a los buenos profesores, debido fundamentalmente a las condiciones de trabajo y a los problemas de remuneración e incentivo, donde, además, se presentan carencias en la preparación de los docentes y se evidencia la necesidad de un perfeccionamiento o formación continua para compensar estas carencias lo que implica un esfuerzo bastante importante. Y por último lo referido a la gestión institucional y la evaluación de los docentes que no ha logrado actuar como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

En función de la realidad antes descrita, es que vale la pena, preguntarse respecto de la situación actual de la formación inicial docente, pero donde quizás es mucho más importante cuestionarse, derechamente, es sobre las políticas globales y locales que promueven una formación inicial de calidad para los futuros docentes; apuntando en este sentido a la revisión de aquellas estrategias de fortalecimiento de la enseñanza, entendida esta como una praxis que tiene su fin en sí misma; observada como una tarea esencial en el ejercicio de la profesión docente y a la que no le es posible objetivarse en un resultado inmediato y evaluable; y preguntándose sobre el cómo formular a tiempo este tipo de políticas de mejoramiento y sobre todo sobre cómo mantenerlas en el tiempo. Velando por la calidad de los programas, según lo señala Vaillant (2013) lo que se expresa en la calidad del curriculum, en la calidad de los procesos de formación y en la calidad de las experiencias prácticas que se les propicien a los estudiantes de pedagogía para interferir en los distintos niveles educacionales para los cuales las instituciones de educación superior declaran se les prepara.

El rol del estado, bajo esa lógica, cobra especial relevancia, especialmente en lo que se refiere a la elaboración de políticas de mejoramiento de dichos programas a mediano y largo plazo, así como en la elaboración de instrumentos de apoyo para el desarrollo, monitoreo y evaluación de los programas de formación inicial. Atendiendo, también, a partir de ello a la proliferación y dispersión de las instituciones formadoras de docentes, situación que influye y hasta puede atentar contra la calidad de las mismas y para lo cual se utiliza como mecanismo regulatorio la acreditación de las instituciones de educación superior, por el propósito fundamental que estas declaran, velar por la calidad de la formación inicial docente. Sin embargo, y en virtud de las investigaciones internacionales y nacionales que existen al respecto, lo que verdaderamente eleva la calidad de la enseñanza y refuerza la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enfrentar el rol docente es, sin duda la articulación teoría - práctica.

Valido es preguntarse, entonces, ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan? Si revisamos las investigaciones y literatura que existe al respecto, podremos observar que el énfasis que hoy se establece, es el que se orienta hacia la instalación de las competencias básicas que debe tener un docente para conducir procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad (determinadas por los criterios o estándares de desempeño que existen para evaluar a los docentes en servicio o aquellos que han sido incorporados para acreditar los programas de formación inicial). En el caso de Chile, los estándares de desempeño que están declarados en el Marco de la Buena Enseñanza, permiten evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de formación continúa o desarrollo profesional. (Schwartzman & Cox, 2009)

Por lo que retomando la pregunta anterior ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan?, podría decirse que la formación inicial debiese ayudar a sus estudiantes a construir sus propias representaciones sobre lo que es la enseñanza, de manera que puedan examinar el conocimiento disciplinario que tienen como producto de sus aprendizajes anteriores, modificarlo si fuese necesario y ensayar la producción de representaciones adecuadas a través de diversos métodos y herramientas que se adquieren en la medida que se hacen competentes en su conocimiento pedagógico. Debiendo para ello comprender de manera profunda, flexible y abierta la disciplina; comprendiendo a su vez las

dificultades que esta presenta y la variedad de modelos y métodos de enseñanza que para ella existen.

Desarrollando un conocimiento técnico/reflexivo que debe ir de la mano de la actividad práctica y en consonancia con las áreas de conocimiento requeridas para poder enseñar, de manera de lograr comprender los procesos de aprendizaje, los contextos sociales y culturales, en los que se inserta la educación y los propios estudiantes de pedagogía, en definitiva aprendiendo a investigar sobre la propia práctica docente, como elementos claves del proceso de formación inicial docente. Por tanto si quisiera levantarse una conclusión al respecto, podría decirse que el saber pedagógico, podría identificarse como aquello que es útil que los futuros docentes aprendan o adquieran como conocimiento para enseñar en unos contextos determinados.

Al respecto, Borko & Putnam (1996, citado en Macías - Esparza 2013) señalan tres características esenciales de este aprendizaje, una de ellas es que es situado, la otra implica que es socialmente distribuido y la última indica que es mediado por objetos o herramientas. Estableciendo en tal sentido que el aprendizaje docente debe referirse a un contexto específico de la enseñanza que estaría determinado por la escuela en primera instancia, luego por el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula, y finalmente, por los estudiantes a los que se atiende y su mundo familiar y social. Situando de esta manera las formas de enseñar, como un elemento clave dentro de la formación inicial docente, en la medida que los futuros profesores puedan hacer las conexiones necesarias entre los contenidos que enseñan y las realidades escolares o sociales que atienden, así como también promoviendo la reflexión sobre la realidad y apoyando la construcción de aprendizaje basado en aquellas acciones que modifiquen dicha realidad (lo que gracias a J. Dewey conocemos como “aprender haciendo”)

Reconociendo de esta manera ideas, creencias y actitudes existentes en los futuros profesores, que se relacionarían con el aprendizaje situado, reconociendo el aprendizaje docente como el saber pedagógico y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales, que se desprenden de las experiencias de enseñanza en el aula y que hablan de la calidad situada del aprendizaje de cada futuro docente a partir de la evaluación que de su propio desempeño se realiza, como una manera en la que se da cuenta de su capacidad para enseñar.

Visualizando la formación docente como una formación permanente que es una gran tarea instalada, desde la concepción del aprendizaje docente, lo que implica un aprendizaje cooperativo que se abre a las demandas de la sociedad del conocimiento, a la innovación y que flexibiliza y se abre a las modificaciones permanentes a las que puedan verse expuestos tanto sus procedimientos como enfoques. Entendiéndola como una responsabilidad colectiva que contempla el contexto organizado en el que se desarrolla el trabajo profesional del futuro profesor, orientada a la transformación, reestructuración y apropiamiento de la realidad socio cultural dinámica en la que estamos insertos y que por tanto requiere del desarrollo de capacidades que le permitan leer e interpretar la realidad que le permitan desarrollar un pensamiento global y posicionarse desde el saber compartido. Desarrollando un análisis compartido de las prácticas pedagógicas, estableciendo una mayor presencia de la profesión en la formación docente que asegure la visibilidad de la riqueza y la complejidad de la enseñanza desde el punto de vista profesional, reforzando de esta manera las prácticas de formación de profesores a partir de la investigación centrada en la actividad docente como una manera de apropiarse de las propuestas teóricas y construirlas desde dentro de la profesión a partir de la reflexión del propio trabajo en el campo profesional.

Por lo mismo, es que parte del actual debate educativo lo constituyen las distintas concepciones sobre la tarea docente que se han ido construyendo social e históricamente y que subyacen tanto a las prácticas como a las políticas educacionales de hoy; encauzando la comprensión de la tarea del profesor, principalmente, desde tres perspectivas, mirando al docente y su quehacer, en primera instancia, como una autoridad responsable de la socialización, en segunda instancia, como un técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza y en tercer lugar, pero no por ello menos importante, como un profesional reflexivo, crítico y transformativo de la realidad en la cual se inserta. Entendiendo que esta visión de la profesión docente puede ir variando a partir de las visiones que la sociedad tenga de ella, así como también del papel que le asigne la propia escuela.

En tal sentido podemos ubicar la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo como nudos críticos tanto a nivel de políticas de reforma como a nivel de las estrategias destinadas al mejoramiento de la calidad de ésta,

especialmente representadas en la preocupación que existe respecto al fortalecimiento de las competencias docentes y a la profesionalidad de los futuros profesores. Reconociendo de esta forma el papel preponderante del docente en el proceso educativo, sentando las bases de una nueva identidad y profesionalidad de su rol, basada en los grandes cambios que se han ido generando en el ámbito social, económico, político, cultural local y mundial que de alguna u otra manera inciden en la vida privada de las personas, así como también en la evolución de las características genéricas de su foco de atención, centrado en los niños, niñas y adolescentes que atiende. Incrementándose también las demandas sociales a su haber y obligando de esta manera a redefinir el oficio del docente, principalmente porque este se constituye en un factor clave tanto para la transformación educativa como para la renovación de los modelos de enseñanza, tal como han hecho referencia en sus investigaciones Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant, 2005. (Vezub, 2007) Quienes además señalan que los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, por lo que en función de aquello debiesen constituirse en protagonistas activos y reflexivos de las transformaciones educativas.

En función de los argumentos antes expuestos, vale la pena citar a Fullan, quien plantea que “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, citado en Verzub, 2011, p.3), estableciendo de alguna u otra forma, a partir de ello, la necesidad de revisar y transformar las políticas tendientes al aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente así como también aquellas vinculadas al fortalecimiento profesional de los docentes, de manera que estas permitan revalidar al docente en su rol formador y reinstalar el apoyo de la sociedad y la confianza de esta en su calidad de agente transformador de la sociedad.

Reforzando las ideas antes expuestas, la OCDE, señala que:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores (...) Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y

recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial (OCDE, 2005, p.13, citado en Marcelo, 2009, p. 36)

La calidad del sistema educativo depende en gran medida, desde esta perspectiva, de la capacidad que se desarrolle para asumir los cambios, de la capacidad que se tenga de implementar políticas sostenidas en el tiempo que posibiliten el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de sus condiciones laborales, en consonancia con las nuevas exigencias, los nuevos escenarios sociales y culturales, factores claves a considerar a la hora de hablar de una renovación en la formación docente.

Los cambios producidos ocasionan ciertos desfasajes con los condicionantes sociales e históricos asumidos o encarnados en los sujetos. El maestro que ha hecho propio el mandato salvacionista originario de la profesión, actúa sólo en el presente, y hasta con competidores y cuestionadores, en un medio que le resulta en ocasiones hostil y en otras por lo menos incierto. (...) De este modo, la cualidad originaria (salvadora y redentora) se encarna actualmente en sujetos que asumen responsable e individualmente un proyecto social que en otra oportunidad los convocaba y le otorgaba sentido a su propio quehacer” (Alliaud & Antelo, 2005, citado en Vezub, 2007, p. 5)

Esto implica tomar medidas que aseguren el aprendizaje docente y su futuro desarrollo profesional realizando procesos de articulación entre la formación inicial y la formación en servicio desde la perspectiva del aprendizaje para toda la vida contemplando en ello, tal como lo señala Antonio Novoa (2009):

Una mayor atención a los primeros años de ejercicio profesional y a la inserción de profesores jóvenes en los centros educativos; la valoración del profesor reflexivo y de una formación de profesores basada en la investigación; la importancia de las culturas colaborativas, del trabajo en equipo, del acompañamiento, de la supervisión y de la evaluación de los profesores, etc (citado en Vaillant & Velaz de Medrano, 2009, p. 50)

Es preciso entonces que la formación inicial docente, así como también la formación permanente de los docentes ya profesionales den respuesta a competencias instrumentales, comunicativas y sociales, combinando objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan la movilidad profesional y permitan mejorar esta base formativa a través del abordaje de contenidos actualizados, la vinculación a situaciones problemáticas de la práctica centradas en la reflexión e innovación, potenciando el trabajo colaborativo, la autonomía y responsabilidad profesional. Estableciendo, a su vez como ya se ha dicho antes, mecanismos de des-aprendizaje que promuevan la apertura mental a nuevos planteamientos, a la innovación y a la investigación como base para el análisis y transformación de la realidad, considerando una mayor apertura hacia el contexto externo y las exigencias que la misma sociedad impone, asignándole a la formación un rol activo, operativo y transformador. Contemplando en ello de manera permanente la tarea central del docente que es la enseñanza y el aprendizaje. Donde se observa una tensión entre requerimientos y posibilidades, entre capital cultural y pedagógico y su posibilidad de responder a lo esperado de ellos. Las oportunidades de formación docente tendrían que contribuir a reducir las tensiones y aumentar la efectividad en su trabajo, tal como lo señala Ávalos (2006, citado en Vaillant & Velaz de Medrano, 2009)

Implementar sistemas de acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños, asesorar pedagógicamente a las escuelas, desplegando ciclos de desarrollo profesional para directivos y docentes de las instituciones formadoras. Promoviendo la producción de materiales conjuntamente con los docentes de la escuela y atendiendo de alguna forma a las necesidades individuales de los docentes, son acciones que convocan a los docentes movidos por sus intereses personales y procedentes de diversos contextos institucionales a avanzar hacia la actualización disciplinar y pedagógica a través de ciclos formativos, del acceso a pos títulos y pos grados que permitan tanto la profundización de temas o disciplinas presentes en la formación inicial, como de áreas, modalidades educativas o temáticas novedosas que no fueron abordadas en la formación inicial e incorporarse a redes de maestros y profesores donde los docentes formen parte de un colectivo profesional en el que su experiencia sea respetada y puedan ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su propia práctica. Estas son acciones concretas que rompen con el aislamiento y el

trabajo solitario en el que se ha ido asentando la profesión, y favorecen la creación de comunidades de aprendizaje profesional.

2.3 EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA: MODELOS PEDAGÓGICOS Y DE EVALUACIÓN

Cualquier sistema de evaluación debe documentar y reconocer no solo los conocimientos y habilidades de los docentes, sino también su contribución al trabajo del establecimiento en general. Dicha contribución puede incluir conocimientos y habilidades específicos, su participación en prácticas pedagógicas compartidas o iniciativas específicas de apoyo a los alumnos, y su aporte al aprendizaje colectivo y a la mejora del establecimiento. (Darling - Hammond, 2012, p. 9)

A modo de introducción respecto del tema de este apartado, es posible decir que al hablar de evaluación en relación a la práctica, como actividad formativa, esta tiende a centrarse en la observación de su regulación como actividad académica, en las condiciones y técnicas que existen para realizarla y en los efectos de los resultados de esta actividad como tal, visualizados en las competencias y aprendizajes que han adquirido los estudiantes a partir de su participación en este proceso propiamente tal. Lo que regularmente se lleva a cabo mediante encuestas que se les aplican a los estudiantes y que dan cuenta de aquello que ellos creen haber conseguido durante el período de práctica; o que se les aplican a los centros de práctica, quienes dan cuenta de la opinión que les merece el trabajo realizado y de la opinión que les merecen los estudiantes en práctica en sí mismos. Trabajando, fundamentalmente este aspecto desde las percepciones u opiniones de quienes participan del proceso; visualizando la práctica en cierta medida como si ésta fuera un intangible al que no es posible acceder directamente. Situación que además devela la poca relevancia que las instituciones de educación superior le dan a la evaluación de la calidad de sus prácticas y a la utilidad de estos datos como elementos claves a la hora de mejorar y promover la calidad de la formación inicial docente.

Y aun cuando la visión antes descrita da cuenta de la poca notabilidad que se le otorga a la evaluación como proceso dentro de la actividad de práctica como tal, es necesario reafirmar la idea de que la evaluación en sí misma, siempre se

constituye en un elemento clave en el proceso formativo de cualquier estudiante, y especialmente, cuando se habla de la formación práctica de los mismos puesto que los procesos de revisión, de análisis continuo y de seguimiento, son los procesos que posibilitan encaminar y orientar el proceso de aprendizaje, así como, el crecimiento personal de sus participantes, generando de esta forma las condiciones para provocar la construcción de saber pedagógico. Asunto en el que participan distintos profesionales que tutorizan el proceso, y que por ende, valoran progresivamente la integración de los estudiantes en las funciones que les corresponden desarrollar como futuro profesor, así como también, respecto de su capacidad de respuesta ante situaciones inciertas y cambiantes en el contexto de práctica y cuyas capacidades, a la base de este proceso, se constituyen en el objeto prioritario del proceso de evaluación.

2.3.1 Modelos Pedagógicos a la base

Ahora bien, el cómo se evalué un proceso de práctica está supeditado al modelo de formación en el cual se esté instalado. Los estudios que han abordado los paradigmas sobre la formación inicial docente de autores como Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. & Herrera. S. (2005) y Labra (2011) identifican al respecto dos tendencias contrapuestas sobre las que puede cimentarse la formación práctica.

Una de ellas es la caracterizada por una racionalidad técnica de corte positivista e instrumental, representada por este conocimiento de carácter técnico, prescriptivo, fragmentado y desentendido del contexto educativo, del que ya se ha hablado en los otros apartados como parte de las tensiones presentes en el análisis de las prácticas como proceso formativo. Respondiendo, de esta forma, a un modelo tradicional del oficio donde el estudiante aprende de un maestro experimentado, y donde ciertamente, el modelo de evaluación va a estar centrado, fundamentalmente, en medir lo que el estudiante aprende directamente de este maestro catalogado de experimentado. Y si, por otro lado, el modelo es un modelo de laboratorio o de simulación, donde el alumno entrena previamente alguna destreza antes de enfrentarse al aula, sin que esto implique necesariamente la experiencia de terreno, sino que, desde su concepción se entrena de manera previa al estudiante para ello, el modelo de evaluación va a estar centrado en un modelo de evaluación, más bien, tradicional que pretende recoger información

respecto del aprendizaje del estudiante en este ambiente de simulación tipo laboratorio y sólo de ciertas dimensiones teóricas o técnicas asociadas a la labor docente que emanan de los documentos oficiales del país, como el Marco para la Buena Enseñanza, o los estándares de desempeño docente y los de la formación inicial docente.

Bajo esta perspectiva, el modelo pedagógico a la base de la actividad de práctica, es un modelo heteroestructurante, que observa el saber como una construcción externa y que se basa en la reproducción o copia de ciertas acciones visualizadas como normas e informaciones específicas del quehacer docente propiamente tal que emanan de los órganos reguladores de esta actividad a nivel nacional. Donde la evaluación se encamina hacia la memorización más bien mecánica y rutinaria de la información que se recibe y no al análisis e interpretación de la misma, transformándose en una actividad pasiva, donde el estudiante pasante pasa a ser un sujeto neutral que se limita a adquirir información, acumularla y reproducirla, sin reflexionar sobre ella.

En ambos casos la evaluación se orienta a recoger información, fundamentalmente, a través de listas de cotejo, escalas de apreciación o cuestionarios que persiguen valorar la adquisición o no de conocimientos por parte de los estudiantes pasantes, que no necesariamente permiten analizar la calidad de la formación inicial docente y que por tanto tiene consecuencias escasas o nulas para la mejora de la calidad de la misma. Situándose bajo un enfoque más bien sancionador o fiscalizador que poco aporta a la toma de decisiones válidas y oportunas para la valoración y posterior mejora de la calidad en la formación inicial docente.

La otra postura planteada se distingue como un enfoque crítico reflexivo, cuya mirada es más comprensiva, reconociendo la multidimensionalidad del fenómeno educativo, planteando este saber práctico como una construcción activa que genera conocimiento a partir de la reflexión sistemática y colectiva del quehacer docente en relación al contexto social e institucional en que se encuentran insertos, donde se va reconfigurando este saber teórico práctico.

En este caso es posible distinguir si el modelo de práctica responde a un modelo reflexivo, este se organiza a partir de un taller o seminario de trabajo, donde el

estudiante reflexiona sobre su actuación en el aula, sobre sus futuras acciones y sobre los efectos de las mismas. Por tanto el modelo pedagógico a la base, será autoestructurante, y considerará el saber como una construcción interna del sujeto que se centrará en la dinámica e interés del propio estudiante y que procurará un aprendizaje experiencial y vivencial privilegiando la generalización a partir de la experiencia. Otorgándole así valor a la evaluación cualitativa con pregunta abierta y centrada en la opinión. Por lo que el modelo de evaluación partirá desde la autoevaluación como un proceso reflexivo y participativo que permitirá describir y valorar la realidad con un carácter vivencial y que involucrará de manera activa y positiva a todos los participantes de la actividad de práctica en la mejora de la calidad de estos procesos desde su propia experiencia. Fomentando, desde esta perspectiva, una cultura y educación para la evaluación que establece objetivos y metas claras, definidas que utiliza instrumentos válidos y fiables para recoger información y que propicia una valoración crítica de los resultados del proceso como tal, de manera que estos influyan en la toma de decisiones orientada a la mejora de la calidad de la formación inicial docente, estableciendo una mayor coherencia con los modelos planteados en los curriculum de cada casa de estudio que declara asumir este modelo como propio.

Si en cambio, el modelo al que se responde es un modelo de práctica basado en la investigación, donde el estudiante se ve enfrentado a la realidad con una actitud de pregunta, cuyo fin es conocer, entender y explicar lo que sucede en el aula. El modelo pedagógico a la base sería el modelo dialogante, cuyo objetivo, entonces, es buscar el desarrollo integral del estudiante, identificando, al menos, la potenciación de tres dimensiones humanas a la base: cognitiva, práxica y valorativa. Y donde el conocimiento es más general, más abstracto, situación que permitirá al estudiante pasante apropiarse de la cultura y de los conocimientos propios del contexto donde se encuentra desarrollando su actividad de práctica. Con el propósito de que los pueda interpretar de manera reflexiva, participativa y crítica, interrelacionándolos con sus conocimientos previos y permitiendo de esta manera la modificación de sus estructuras mentales. Fomentando, así, el desarrollo de operaciones e instrumentos intelectuales, el desarrollo de relaciones intra e interpersonales y mejorando los niveles de reflexión y análisis del entorno, reconociendo, de esta forma en este modelo, el papel preponderante de todos los actores participantes de este proceso educativo (la denominada triada formativa).

Desde ese enfoque, el modelo de evaluación, entonces, se centrará en una reflexión analítica y crítica de la realidad, donde la indagación y la resolución de problemas reales son elementos claves del desempeño del estudiante pasante, inserto en el desarrollo de sus capacidades de autonomía y autorregulación como procesos propios de su formación profesional, y donde por tanto el énfasis de la evaluación en este caso pudiese estar centrado en la identificación del desarrollo de ciertas competencias profesionales que involucran el desarrollo de estos tres niveles o dimensiones humanas.

Lo anterior dispone, entonces, como objeto de la evaluación aquellas capacidades o competencias comunicativas, de relación en los contextos profesionales, de articulación de los saberes como respuesta a las necesidades, intereses y capacidades de los actores beneficiarios de su quehacer, además, de aquellas habilidades para motivar, aprovechar los intereses, provocar aprendizajes. Así como la incorporación de estrategias para atender a las diferencias individuales, evaluar los procesos y los aprendizajes, e integrar el desarrollo de actitudes de cooperación y sensibilidad pedagógica para comprender y compartir los procesos evolutivos de sus aprendices, a partir, de la selección y utilización de técnicas, recursos didácticos y de seguimiento. Aspectos que, sin duda, finalmente constituyen aquellas competencias profesionales sobre las cuales la evaluación de la actividad de práctica debe centrarse. Valorando de esta forma los conocimientos, habilidades, actitudes y sensibilidades que se van desarrollando y manifestando durante la participación de los pasantes en la actividad de práctica con respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje y con respecto a todos los agentes implicados en dichos procesos, desde una perspectiva reflexivo - crítica que apunta a instalar herramientas que permitan al estudiante auto-gobernar su propio proceso de auto-formación y de permanente desarrollo profesional.

Ahora bien, si se es coherente con lo anteriormente descrito en este apartado, sería posible señalar que el modelo de evaluación estaría, en cierta medida, determinado por el objetivo del modelo pedagógico en el cual se encuentre inserta la práctica, y que este finalmente determinaría su objeto, objetivos y funciones y las posibles propuestas de mejoras que se puedan realizar a la calidad del proceso de formación inicial docente como consecuencia de ello. Focalizándose todos estos modelos, de manera central, en la actividad del estudiante ya sea con

respecto a sus adquisiciones a nivel de conocimiento o respecto de la adquisición o desarrollo de ciertas competencias que lo habiliten para el ejercicio de la profesión docente como tal.

Sin embargo si se revisan las investigaciones desarrolladas al respecto, es posible señalar que estas han abordado, por un lado, la revisión de los modelos pedagógicos que han estado orientando la experiencia práctica y que ciertamente tienen una incidencia importante en el abordaje que se haga de la evaluación de esta actividad y por otro lado han revisado los modelos de evaluación que se han ido implementando a modo de innovación en el área.

Autores como Labra (2011), al hablar de modelo pedagógico, se han ido aproximando al modo como se construye conocimiento profesional en la experiencia, específicamente en la práctica profesional, analizando el conocimiento y su proceso de construcción desde una perspectiva cualitativa. Identificando que aún no se ha generado una propuesta sistemática en Chile que permita desarrollar habilidades reflexivas en los estudiantes pasantes como herramientas para la construcción del conocimiento profesional. Visibilizándose a partir de ello que los conocimientos prácticos que adquieren los estudiantes responden a acciones y actitudes individuales de los practicantes, sin que exista un acompañamiento estructurado desde las instituciones universitarias de las cuales provienen. Focalizando el aprendizaje docente en la comprensión de su rol como guía del proceso de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias eficientes para liderar el trabajo en aula, movilizando algunos saberes proposicionales que les permitan implementar propuestas didácticas y retro-alimentar el proceso en base a las reacciones de sus propios estudiantes, desarrollando más bien, en este caso, destrezas de “sobrevivencia” en el medio escolar.

De acuerdo a lo que plantea esta autora, como realidad visible de la práctica profesional, los pasantes conocen el territorio, observan el contexto, se preguntan y aprenden de otros, logrando obtener información acerca de las áreas del conocimiento educativo, pero sin un delineamiento claro que permita construir conocimientos prácticos definidos a través de tareas específicas, lo que se contradice claramente con lo que las instituciones declaran en los programas de formación inicial, donde definen la existencia de tareas y acciones asociadas fundamentalmente a cuatro etapas relacionadas con el diagnóstico, planificación,

ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Observándose a partir de ello la ausencia de mecanismos (a cargo de tutores o supervisores) que definan lo que se espera que los pasantes realicen y que permitan generar un espacio de análisis respecto a cómo los pasantes lo llevan a cabo y que permita desarrollar una comparación con los resultados que se espera puedan alcanzar. Dejando en evidencia que el foco central en este aspecto apunta más bien a la realización de tareas y acciones relacionadas al apoyo de la labor del profesor tutor que no están declaradas en los documentos oficiales que rigen la práctica, y en la participación de los pasantes en actividades organizadas por el centro educativo (las denominadas rutinas escolares).

Por otro lado, Pardo (2012, citado en Hirmas, 2014) aborda el desarrollo de la capacidad reflexiva y los métodos que se emplean para lograrla, investigando a estudiantes de Pedagogía en enseñanza media dentro de una línea de práctica progresiva, presentando el estudio focalizado en tres grandes ámbitos referidos a la capacidad reflexiva docente. El primero que es el que se refiere a la importancia de la reflexión como parte del ser docente y que se identifica como un elemento útil para el conocimiento y observación de la realidad, entregando la posibilidad de generar distintos puntos de vista al respecto. El segundo aspecto que es el que se refiere a la comprensión acerca del proceso reflexivo docente donde se distinguen etapas en función de la triada formativa. Donde en lo relativo a los profesores guías/tutores se distingue una etapa de observación, otra de preguntarse, una de autorreflexión y por último el planteamiento de nuevas actividades. Y para los estudiantes, en cambio, se distinguen etapas de observación, introspección y de conocerse a uno mismo y sus limitaciones, centrando el proceso reflexivo en la acción.

Finalmente, la investigación hace referencia a aquellos aspectos y herramientas que favorecen la capacidad reflexiva donde este autor destaca el uso de bitácoras, como una herramienta que propicia la capacidad de hacer introspección y reflexión profunda acerca de la práctica pedagógica. Señalando la retroalimentación y el acompañamiento como otro aspecto metodológico relevante que permite el intercambio de creencias y concepciones dentro de la práctica pedagógica, aun cuando el acompañamiento cercano de un profesor guía reflexivo es escaso. Además, el autor señala que la trayectoria por distintos centros educativos entrega

una mayor posibilidad de reflexión a partir de la observación, análisis y sistematización de las experiencias de práctica, y que los cambios que puedan experimentarse por los pasantes van a variar en función del rol que estos cumplan y en función de las necesidades detectadas en cada contexto.

Por otra parte, en el FONDECYT “Aprendiendo a enseñar desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía en educación media” de Walker, H (2010), se desarrolla una aproximación a aquellas actividades identificadas como las más significativas dentro de la práctica para los estudiantes de pedagogía como apoyo a su aprendizaje. Orientando la revisión de estas actividades desde la perspectiva de los estilos de acompañamiento que les dan a los pasantes tanto el docente supervisor como el profesor guía del centro educativo y que definen la postura del proceso práctica y los beneficios del mismo, según si este se inclina más hacia el estudiante o al docente. Identificando en este estudio que en las distintas fases de práctica la mayoría de los pasantes prefiere actividades centradas en el estudiante y que esta preferencia ciertamente se va incrementando en los pasantes que se encuentran desarrollando su práctica final. Con respecto a aquellas actividades cuyo énfasis está centrado en un enfoque pedagógico, que permita revisar teorías de aprendizaje, técnicas y procedimientos como base para el análisis y reflexión sobre la propia experiencia en los centros, se comprueba que en todas las fases de práctica los estudiantes necesitan y esperan centrarse en sus propias experiencias en la escuela, porcentaje que se incrementa en los estudiantes de práctica profesional. Por último, respecto de los pasantes en fase intermedia se identifica que estos requieren de un enfoque de su proceso basado en la teoría que les entregue directrices tanto en la implementación de tareas como de procedimientos a realizar en sus respectivos centros educativos. Confirmando así las diferencias que existen entre los grupos de pasantes de cada fase de práctica respecto a sus necesidades, preferencias y grado de autonomía respecto de su propio proceso de aprendizaje determinando así la disposición de los mismos para asumir procesos de aprendizaje centrados en ellos mismos como estudiantes más que en el docente.

Finalmente, Montenegro & Fuentealba (2012) en el análisis que realizan de las prácticas de enseñanza de futuros profesores, identifican tres enfoques relacionados a las prácticas de enseñanza que marcan la visión de las mismas.

Los autores señalan que existe una primera aproximación orientada a la transmisión de información, una segunda aproximación orientada al desarrollo de conocimiento pedagógico del contenido y una tercera aproximación relacionada con la construcción de conocimiento específico respecto de la enseñanza. Instalando como desafío para los formadores de formadores la progresión hacia una visión de enseñanza más compleja basada en conocimientos y habilidades desarrolladas en prácticas investigativas, sistemáticas al interior de las comunidades educativas y la generación de nuevos conocimientos acerca de la enseñanza tanto prácticos como teóricos, a partir del desarrollo de espacios y un clima al interior de las comunidades educativas para problematizar acerca de las principales dificultades asociadas a la enseñanza y al proceso de enseñar a enseñar.

2.3.2 Modelos de evaluación

La evaluación del desempeño de un docente en formación o de uno en ejercicio supone una tarea compleja que debe enfocarse en al menos tres grandes ámbitos referidos a los conocimientos. Esto es: respecto de lo que se enseña (conocimientos profesionales), respecto al cómo se enseña (práctica profesional) y finalmente, respecto a la participación en la escuela (responsabilidad profesional). Donde puede identificarse como el componente más complejo de evaluar el aspecto del cómo se enseña, sobre todo si se utilizan métodos tradicionales de evaluación, pues estos no logran dar cuenta de manera efectiva de como el docente en formación o en ejercicio coloca en acción sus conocimientos y habilidades al servicio de los aprendizajes de sus alumnos. Situación que en sí misma anuncia la necesidad de que la evaluación requiere de cambios coherentes con las innovaciones curriculares que se realizan y las nuevas estrategias didácticas incorporadas en la formación inicial de los estudiantes de pedagogía chilenos.

En tal sentido es importante señalar que aun cuando la evaluación ya no debiese tratar de constatar acumulación de contenidos o información, aún podemos observar en la formación inicial docente actual, que esta continua enmarcándose en un plano normativo, apareciendo esta como una posibilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas por los estudiantes pasantes se ajustan o no

al patrón normativo y a los parámetros establecidos por los organismos reguladores de la actividad docente a nivel nacional. Centrándose desde esta lógica más en las debilidades y errores de los estudiantes que en sus logros, castigando de alguna manera los errores más que intentar asumirlos como un motor esencial del aprendizaje puesto que desde esta perspectiva la evaluación se asume más como un instrumento de control limitado a la constatación de resultados establecidos por el docente supervisor, sin tomar en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes en el proceso como tal. Esto debido a que aún la práctica como actividad se concibe como una instancia de comprobación de lo que el estudiante ha aprendido en su formación teórica y por tanto se mide con una serie de instrumentos que permiten acreditar el manejo de este conocimiento por el futuro profesor.

Sin embargo, de acuerdo a lo que se declara en los currículos de las universidades formadoras de docentes en Chile, el desafío que se plantea no se sitúa en sólo evaluar el producto, sino que se plantea desde la evaluación del proceso de aprendizaje que se desarrolla en esta actividad propiamente tal. Lo que exigiría definir como objeto de la evaluación cuál es el conocimiento profesional propio del profesorado principiante, identificando en ello qué procesos, qué conocimiento es el que se debe construir, qué competencias y qué aprendizajes se deben evaluar en este contexto. Asunto sobre el que aún hay una nebulosa intensa, pues se sigue asumiendo que existen una serie de prácticas objetivas que son entrenables y que permitirían mejorar el nivel y calidad de la educación de los futuros docentes, situación por la cual se sigue operando desde la aplicación de rubricas y descriptores de desempeño por parte de los supervisores de práctica, reduciendo así el conocimiento profesional a un listado de conductas observables que deben ejecutarse por los pasantes de acuerdo a los estándares de desempeño, y asentando de esta manera, la idea de que esto es garantía de que ciertas conductas profesionales son efectivas en todos los contextos escolares.

No obstante, al analizar los requerimientos de la formación inicial docente en la actualidad, es posible identificar que esta necesita desarrollarse desde una perspectiva del cambio, orientada al desarrollo de la autocrítica, la flexibilidad y la reflexión desde su propia práctica, situada en contextos de incertidumbre, de manera que sea posible formar profesores capaces de asumir la pedagogía en

contextos concretos y particulares y desarrollando competencias y conocimientos apropiados para estos contextos y no otros. Interpelando así, a la evaluación como proceso, a un cambio epistemológico desde el objetivismo ingenuo en que se encuentra instalada en estos momentos, al evaluar la calidad docente a partir de listados de desempeños aceptables y rígidos que se asume son válidos para cualquier realidad escolar. Y evitando, por otro lado, en este tránsito caer en un subjetivismo radical que sólo valide el conocimiento que cada docente adquiere por su propia práctica en el aula ignorando los aportes del conocimiento disciplinar que se ha construido hasta el momento, pues la auto-referencia también es un extremo peligroso que potencia la cultura del individualismo y convierte la reflexión en una especie de catarsis pedagógica que imposibilita el dialogo constructivo como base y fuente del conocimiento.

Si bien los extremos antes señalados no colaboran mucho en la toma de decisiones de qué y cómo evaluar en un docente en formación en práctica, estos sí se constituyen en un empuje importante hacia la reflexión respecto del proceso de evaluación propiamente tal (contexto en el que se enmarca esta investigación), donde además se observa como oportuno considerar para ello la dimensión social del conocimiento y por tanto comenzar a cuestionarse qué y cuáles conocimientos son los relevantes en la formación de profesores para los distintos contextos escolares en los que se movilizarán. Así como cuestionar también, las consecuencias del concepto de conocimiento profesional que orientan la formación inicial docente en la actualidad, asunto necesario y urgente sobre todo en la medida que esto clarifique lo que se espera realmente de los futuros docentes desde una reflexión crítica que permita al docente en formación escoger que conocimientos son o no pertinentes para un determinado contexto escolar, y encaminándolo de esta manera hacia la construcción de un espacio didáctico que acepte la diversidad, la incertidumbre, el diálogo, los contextos inestables, la reflexión y la generación de nuevas lecturas de la realidad escolar desde la construcción intersubjetiva del conocimiento como propuesta epistemológica en esta investigación. Entregando herramientas que orienten la evaluación como una instancia que valora el proceso, desde la comprensión, la reflexión y la mejora, tomando en cuenta el contexto y los procesos, con la integración de diversos métodos que permitan captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la práctica educativa. Levantando una propuesta de un modelo de evaluación

que tome en cuenta el contexto, los procesos, la voz de los participantes en el proceso, sus intereses y centrando la atención en los valores de esta actividad por sobre los indicadores técnicos. Estableciendo una evaluación de carácter estructural, holística y educativa que se ocupe de la acción, que propicie el diálogo, la participación y la reflexión. Relevando el proceso y su aporte para los docentes en formación en la medida que este posibilite aprendizajes flexibles, significativos y con sentido; despierte, favorezca y desarrolle el deseo de aprender, promueva el compromiso hacia el aprendizaje y de esta manera se constituya en una práctica moral, social y política, puesto que implica los futuros aprendizajes de sus alumnos. Donde más que enseñar cómo se construyen los aprendizajes se enseñe que tipo de aprendizajes hay que construir.

Ahora bien, respecto de los modelos de evaluación, al revisar las investigaciones desarrolladas en Chile durante la última década, es posible observar que estas mayoritariamente han tratado de dar cuenta de la construcción y validación de instrumentos de evaluación para la práctica como aporte a la innovación en el proceso. Autores como Abarca, Castaño & Barahona (2003, citado en Hirmas 2014) trabajaron un instrumento para evaluar las competencias profesionales que deben demostrar los estudiantes en cada fase o nivel de práctica (temprana y profesional). Cuyo objetivo es analizar logros y debilidades de la práctica y establecer las medidas de exigencia de cada nivel de la práctica. Utilizando como base la correspondencia entre las competencias del perfil y las características profesionales y dividiendo estas competencias en aquellas centradas en la tarea que están referidas a la capacidad de organizar y planificar, comunicarse, ayudar y apoyar el aprendizaje, orientar el proceso educativo hacia la práctica de valores universales y las centradas en la persona relacionadas con la capacidad de disfrutar actividades físicas, deportivas, recreativas y estéticas, el desarrollo de actitudes que faciliten la relación con otros y el desarrollo de la capacidad de compromiso con el propio quehacer pedagógico.

Por otra parte Gaete (2003, citado en Andreucci, 2013), en un artículo del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile (CEP), "Evaluación de las prácticas profesionales: El desafío de evaluar procesos", da cuenta de los resultados de una experiencia innovadora en la evaluación de la formación práctica que avanza desde la concepción más bien clínica de la supervisión hacia

una supervisión crítica, cuya finalidad es la construcción de un espacio didáctico que emerja desde el proceso de evaluación y no en los instrumentos que se utilizan en ella. De manera de permitir a partir de ello la reflexión, comprensión y la mejora de los aprendizajes que están a la base de la función docente de un estudiante en práctica profesional desde cinco ejes que son los que determinan qué evaluar. El primer eje es el diagnóstico, el segundo el diálogo, el tercero la comprensión, el cuarto la retroalimentación y el quinto la co-evaluación. Potenciando, a partir de ello, en los practicantes un conocimiento profesional y flexible que les permitiera enfrentar y aceptar la incertidumbre y la complejidad que subyacen a la actividad docente.

No obstante lo anterior, este artículo también señala que muchas veces las concepciones previas tanto de los practicantes como de los profesores guías dificultan la consideración del diálogo, la construcción social del conocimiento y la comprensión de los contextos escolares desde su complejidad e incertidumbre, dificultando así la evaluación del estudiante por la disparidad o contradicción que se presenta en los criterios de desempeño que orientan el proceso. Es a partir de lo mismo que uno de los desafíos que se advierten en este aspecto, es el de considerar las experiencias previas de los estudiantes al momento de generar espacios didácticos participativos que permitan clarificar a los pasantes sus concepciones previas y re-significar sus concepciones de conocimiento y de evaluación. Y como un desafío aun mayor el impulsar una relación entre los profesores supervisores y los centros de práctica que permita un diálogo clarificador respecto al concepto que se tiene de formación docente, los ámbitos de evaluación y el papel que tienen tanto la universidad como la institución escolar en la definición de esta evaluación.

Por otro lado, Montecinos, Solís, Contreras y Rittershausen (2008), en su informe "Validez y confiabilidad del instrumento Muestras de Desempeño Docente para la evaluación de estudiantes de pedagogía en su práctica profesional", abordan la evaluación y la conciben como una oportunidad para potenciar la comprensión, la reflexión y la mejora del proceso, permitiendo de esta manera que el practicante tome decisiones, propiciando el diálogo, la participación y la reflexión colegiada entre la triada formativa que participa en el proceso de práctica. Planteando este instrumento como una instancia para potenciar el aprendizaje que le permita al

pasante empoderarse de su propio proceso formativo. Proponiendo a partir de este instrumento construir un proceso de auto-evaluación formativa y la generación de un informe escrito del diseño e implementación de una unidad de enseñanza como producto, a partir del desarrollo de tareas asociadas a seis estándares que representan las competencias profesionales que propician el aprendizaje en los estudiantes de pedagogía: contextualización de la enseñanza; metas de aprendizaje; planes de clases, plan de evaluación, toma de decisiones y análisis de resultados y la auto-evaluación reflexiva. Estándares que buscan evidenciar el desarrollo de las capacidades docentes en tres niveles, primero en el aspecto instrumental, segundo en aquellas capacidades para fundamentar y analizar las decisiones que toma y tercero en el desarrollo de procesos meta-cognitivos involucrados en la reflexión pedagógica. Potenciando la comprensión, la reflexión y la mejora de las tareas docentes involucradas en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este instrumento, se considera como un componente dentro de un modelo de evaluación y no reemplaza la supervisión directa en el aula. Sin embargo, permitió de acuerdo con lo que plantea el estudio, potenciar un cambio de mirada y perspectiva en la supervisión, relevando, en este caso, para el futuro docente el impacto de su enseñanza, articulando aquellas asignaturas que habían experimentado como fragmentadas y enriqueciendo las relaciones supervisor/practicante en el proceso de aprender a enseñar.

Finalmente, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), en un estudio de las percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la Región Metropolitana en Chile, intenta dar cuenta de la percepción que se tiene de la evaluación y la identifica como uno de los momentos más difíciles de la tarea de supervisar. Pues se asocia a una valoración negativa y amenazante ya que se comprende como una instancia final de la práctica y no como un proceso formativo dentro de esta actividad, reduciendo así la función de retroalimentación entre el profesor guía y el estudiante.

Esta última visión es la que aún se observa en la gran mayoría de las instituciones formadoras de docentes en Chile, y que por lo mismo sigue dando cuenta de una visión de la evaluación bastante reducida, donde ninguno de los modelos de

evaluación que se trabajan o que se declaran trabajar hasta ahora en el país logra dar cuenta o responder a una evaluación que mida o revise el impacto real de la práctica como actividad formativa en el aprendizaje de los futuros docentes o que permita verificar de alguna manera concreta la transferencia de los aprendizajes y competencias adquiridos en esta actividad al quehacer académico y profesional que realizan los docentes en formación.

Este aspecto vinculado principalmente a la fase de desarrollo de las prácticas y a la evaluación de la calidad de las mismas incorpora el análisis del contexto y su entorno, considerando aquellos elementos contextuales de los centros de práctica, el análisis del plan o programa de práctica, la organización, funcionamiento y los procesos didácticos que están a la base de esta actividad como tal, donde se hace necesario, además, integrar a todos los actores involucrados en el proceso mismo. Lo que permite relevar la importancia y la necesidad de la realización de una investigación evaluativa en este aspecto, y la complejidad de la misma por la multiplicidad de indicadores y dimensiones que en este ámbito se hace necesario valorar, amparados en la convicción que el incremento de la calidad formativa de la actividad de práctica favorece tanto la productividad como la competitividad docente.

Esto permite afirmar de manera evidente que existe la necesidad de evaluar de manera sistemática los procesos de aprender a enseñar y el desempeño de los futuros docentes en el aula real en función del impacto directo que esto tiene en la mejora de los procesos formativos, en los que participan estos futuros docentes, pues en la medida que los resultados de esta evaluación adquieren sentido y relevancia para las instituciones formadoras, es posible establecer una correspondencia entre las necesidades expresadas en las dimensiones económicas, culturales y sociales de esta sociedad contemporánea que determinan el rol docente y las actividades formativas a las que se ven expuestos estos futuros profesionales que tendrán que enfrentar el mundo de la enseñanza de hoy.

2.4 HACIA UN PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACIÓN

Sin embargo, aún cuando muchas de las acciones evaluativas que diseñamos responden al paradigma clásico de evaluación = calificación, sería reduccionista pensar que la evaluación tendrá solo esa finalidad. Por el contrario, la evaluación con un sentido comprensivo nos permitirá hacer de las situaciones de evaluación también una instancia de aprendizaje, de reconocimiento de errores y fallas en el proceso, de reflexión individual y colectiva, de crecimiento personal y de restitución oportuna de aprendizajes descendidos. (Pérez Lorca, 2013, citado en Santos Guerra & Urbina Hurtado, 2013, p. 109)

De acuerdo con la temática a abordar y en función de la descripción que la misma literatura desarrolla sobre el análisis de los modelos de formación inicial docente y los modelos de docencia, es necesario considerar que para levantar una propuesta de modelo de evaluación innovadora y eficiente respecto de la práctica como actividad formativa en la docencia de pre-grado, como se pretende en este estudio, es necesario considerar los elementos claves que marcan presencia en esta formación inicial docente y que están relacionados directamente a factores como las funciones pedagógicas, como las condiciones profesionales del docente, situadas en un marco internacional, así como también respecto del aprendizaje del conocimiento profesional y los desafíos con los que hoy nos interpela la política educativa en pos de la mejora de la calidad de la educación en Chile.

Situación que sin duda, invita a establecer relaciones con un nuevo paradigma que es el que re-orienta la educación en este siglo XXI y que es el que establece a su vez las nuevas competencias profesionales del nuevo docente que se espera formar hoy. Todos éstos, factores que tienen una estrecha relación con los aspectos que definen y guían la práctica docente y que por ende orientan los modelos formativos que subyacen a esta práctica propiamente tal y que permiten iluminar, desde un sentido crítico, la construcción de una propuesta evaluativa, que a posteriori, pueda constituirse en un real aporte para la mejora del modelo de formación inicial docente imperante y para las políticas referidas a la práctica, tanto en su análisis como en su abordaje reflexivo, de manera de determinar el tipo de profesor que realmente se quiere o se requiere formar.

Considerando en ello la visión del desarrollo profesional docente, como un proceso que se despliega desde el inicio con el sujeto en formación hasta llegar al profesional autónomo capaz de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y abordando en ello el rol de la cultura escolar en la construcción de esta identidad docente, con el propósito de observar y criticar aspectos claves de esta e identificar elementos que puedan dar cuenta del impacto que estos factores puedan llegar a tener en la formación inicial docente.

Por tanto abordar la condición de la escuela y hacer referencia a ambientes que incorporan el cambio cultural y social atendiendo a las problemáticas de la vida cultural a través del trabajo vivencial y la acción, así como también abordar la integración a equipos docentes para comprender el papel del liderazgo y la función pedagógica en el cambio social y la construcción y reconstrucción de espacios socio laborales de aprendizaje, ciertamente, se constituyen en elementos centrales a la hora de plantear la evaluación como una herramienta de análisis del proceso de práctica en sí mismo, y concebirla como una actividad continua y sistemática que procura el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, más aun cuando se pretende visualizar su impacto en ellos.

Siendo justamente esa la perspectiva desde la que se pretende instalar esta investigación que visualiza la práctica docente como uno de los momentos más importantes dentro del proceso de formación de los estudiantes de pedagogía, identificando a partir de ello la necesidad de hacer una revisión respecto de la forma de valorar esta actividad formativa, e incorporando como propuesta modelos asentados a la base de una evaluación de procesos, holística y cualitativa que permitan recoger mayor cantidad de información al respecto y que pueda instalarse, además, como parte del proceso de práctica propiamente tal, atendiendo así a la situación dinámica que caracteriza este proceso formativo.

Es a partir de la revisión del modelo holístico, que el análisis se centrará, principalmente, en un tipo de evaluación, que es la evaluación de impacto, a partir de la cual se abordara el diseño de un modelo de evaluación que es el que se propondrá en esta investigación; y aunque este tipo de evaluación se ha visto más bien ligada al área empresarial, se podrá vislumbrar en el transcurso de este estudio que este modelo de evaluación constituye en sí mismo un aporte relevante a la hora de hablar de evaluación en la formación inicial docente. Ya que a través

de ella es posible identificar ciertos niveles de análisis que abordan la evaluación de los resultados que la formación práctica genera en la construcción del rol y la identidad profesional y evaluar el impacto que esta formación práctica por sí misma genera en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía a nivel de la visión del mundo laboral que desarrollan, la madurez académica que puedan alcanzar (ligado a la reafirmación de su vocación docente), al desarrollo de la auto-confianza y del razonamiento práctico entre otros elementos susceptibles de análisis.

Valorizar el impacto que la práctica, como proceso formativo, tiene en los pre-conceptos que los docentes en formación poseen acerca de cómo funciona el mundo escolar y de cómo funciona la enseñanza, permite dimensionar el efecto que esta tiene concretamente en sus aprendizajes y a su vez dimensionar el efecto que esta tiene en el desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan a los pasantes comprender y asumir los nuevos conceptos e información a la base de su quehacer pedagógico. Desde esta perspectiva, la evaluación del impacto de la práctica en la formación docente inicial ha de centrarse en identificar los cambios sustanciales que pudieran ocurrir tanto a nivel del *pensamiento pedagógico* que el futuro profesor pueda desarrollar, en las acciones pedagógicas que este realice e implemente en los contextos escolares donde se desenvuelva, así como también, en la privilegiación que este haga de los aprendizajes que adquiere en la actividad de práctica, al incorporarlos en las tareas docentes cotidianas que desarrolla en el contexto concreto de la cultura escolar manifestado a través de las acciones o actividades que implementa en él, y por último, en el nivel de reintegración que este haga al ver modificada su actividad, dándole un uso creativo a las herramientas que adquiriera en su proceso de práctica en contextos diferentes y dotándolas de nuevas funciones de manera tal que transforme su propia manera de pensar y actuar, representada en nuevas acciones y contextos de uso a los que inicialmente se privilegió, es decir, siendo competente al aplicar estas acciones en un contexto educativo y generando situaciones nuevas representadas en acciones formativas, curriculares e innovadoras; aspectos centrales que permiten descubrir el efecto de esta actividad formativa en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía.

Hablar, entonces, de que la evaluación debe alcanzar a dimensionar el impacto que producen los conocimientos en acciones futuras implica observar la evaluación desde la perspectiva de un enfoque socio – cultural que orienta el foco de la evaluación al estudio de conceptos como el dominio, apropiación e internalización de acciones y conductas profesionales como consecuencia de la formación recibida y el uso autónomo, flexible y creativo de estos nuevos conocimientos instalados en la estructura mental de los futuros docentes. Estableciendo una visión formativa del docente en formación como agente de transformación cultural cuyas acciones e iniciativas provocan cambios sustantivos en el ecosistema escolar y a su vez efectos en la cultura global en la cual esta inserto. (Colas-Bravo & Cortés, 2008)

Permitiendo observar, de esta manera, los efectos de la formación a más largo plazo y en distintos escenarios o facetas, especialmente en lo que implica el desarrollo del pensamiento docente y en la metodología aplicada, entre otros factores, como consecuencia de la formación adquirida a través de la práctica, concretándose esto en aquellas competencias propias del docente en formación adquiridas a partir de la actividad observada en terreno, vale decir, aquellas competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas alcanzadas por la participación de los estudiantes protagonistas de estos procesos de práctica como consecuencia directa de su incorporación en este proceso de formación.

Como consecuencia de lo anterior mejorar las condiciones de formación de nuestros futuros profesores implicaría, entonces, centrar el análisis en lo que ellos aprenden a partir de los procesos de práctica y en el cómo esto impacta en la construcción de su identidad profesional, en la construcción del conocimiento pedagógico, en la visión del mundo laboral que desarrollan y en la posible madurez académica que alcancen a partir de su participación en esta instancia. Centrándose en los procesos de cambio, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y en la mejora de las capacidades profesionales. Identificando de esta manera aquellos componentes de la formación práctica que tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes. Utilizando la evaluación como un instrumento al servicio de la formación inicial docente, con el propósito de que esta aporte información relevante tanto de sus fortalezas como de sus debilidades, y permita disponer de evidencias que puedan

servir de referentes para la reorganización o el re-planteamiento del diseño de la actividad de práctica propiamente tal.

Lo anterior, sin duda, reafirma el papel clave que la evaluación tiene como medio en cualquier proceso formativo, a partir de los procesos de revisión y análisis continuos que genera y la instalación de procesos de seguimiento que permiten encaminar los procesos de aprendizaje, de crecimiento profesional y personal, generando mejores condiciones para provocar la construcción del saber pedagógico. Centrando la mirada en los cambios reales, en aquellos cambios visibles de los docentes en formación a partir de su participación en los procesos de práctica que se manifiestan y que es posible identificar en los aspectos comportamentales de éstos, representados en la adquisición, por parte de los estudiantes de pedagogía, de aquellas capacidades y habilidades propias del profesor. Utilizando, como lo plantea Gairin (2010), la evaluación para saber si se ha avanzado, como se ha hecho que efectos directos o indirectos de la intervención se han obtenido, que favorece o no determinado desarrollo, comprendiendo, de esta forma la intervención, y posibilitando, las mejoras o cambios que se necesiten.

Evaluar holísticamente la formación docente, entonces, implica analizar el valor total de los procesos de práctica en términos pedagógicos y sociales, verificando el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación, así como también, certificando la adquisición de los aprendizajes propios de la profesión por parte de los estudiantes pasantes; determinando de esta manera, en que grado esta formación ha dado respuesta a las necesidades de la formación inicial docente y no únicamente en función del logro de sus objetivos inmediatos. Esto implica instalar una cultura evaluativa que responda a una reflexión de corte más cualitativo que pueda dar cuenta del impacto que los programas de práctica, sus componentes y estructura, tienen en la calidad de la formación de nuestros estudiantes y su respuesta como profesionales a los entornos escolares en los cuales se insertan, considerando en ello no solo la eficiencia de la práctica como actividad formativa sino que dirigiendo esta evaluación a los procesos de mejora que esta actividad puede aportar a la formación inicial.

Ahora bien, a pesar de lo recurrente que es hablar de calidad en educación, la diversidad e imprecisión respecto a este concepto relativizan su análisis, y tal

como lo plantea Blanco “la calidad en educación no es un concepto neutro, su valoración está determinada por factores políticos e ideológicos, el sentido que se le asigne a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en una determinada cultura” (Blanco et al., 2008, p. 11)

Al hablar de calidad en este aspecto es importante dar con una definición que permita establecer ciertas características que la ubiquen de manera más precisa en el contexto educativo. Desde una perspectiva filosófica, según Bondarenko (2007), el concepto de calidad surge de un proceso de comunicación entre los individuos que cambia en el tiempo y es diferente para cada sociedad y usuario del proceso educativo como tal, entendiéndose por esta como la respuesta a las necesidades de los agentes participantes en el proceso como también de su entorno inmediato. Por lo que su evaluación corresponde al análisis de criterios y estándares pre-establecidos en torno a la gestión educativa y el conjunto de procesos claves que esta involucra y que requieren de la participación de todas las personas que actúan directa o indirectamente en estos procesos. Estos atributos de calidad que varían en el tiempo pueden estar asociados a la enseñanza y a los factores propios de la visión de la educación como un servicio, así como también a los cambios que se experimenten en la política educativa en todas sus dimensiones que son los que motivan y determinan los criterios y estándares de calidad, y por último a los cambios económicos, sociales o ambientales que son los que definen y modifican las percepciones de aquello que consideramos como de mejor calidad o no, y que definen los niveles de satisfacción de los usuarios de este servicio.

Reafirmando así la necesidad de establecer una valoración progresiva, como ya se ha mencionado antes, respecto del desarrollo de las capacidades de comunicación en los contextos profesionales, de las capacidades de articulación de los saberes como respuestas a las necesidades propias del rol profesional, de las habilidades para motivar y provocar aprendizaje, de la capacidad de tomar decisiones en función de la selección de estrategias para atender a la diferencia, para evaluar los procesos y el aprendizaje, del nivel de desarrollo de las capacidades de cooperación y sensibilidad pedagógica, etc. Valorando de esta forma el impacto que este proceso de inserción laboral temprana tiene en la adquisición y desarrollo

de los conocimientos, habilidades, actitudes y sensibilidades propias del rol en el contexto profesional, impulsando, como consecuencia de ello, el desarrollo de competencias en el futuro docente para que aprenda a gobernar su propio proceso de auto-formación y permanente desarrollo profesional.

Intentado dar respuesta a las necesidades antes señaladas y especialmente al concepto de evaluación descrito, es que se plantea como alternativa, un modelo de evaluación con una base holística a su haber, del que se destaca su visión del todo, como un todo global, integrado, coherente y adaptado a cada realidad, instalándolo, de esta manera, como un plan de evaluación eficaz; que responde básicamente a cinco grandes interrogantes, las que a través de las estrategias evaluativas que se diseñen, responderán, al propósito que se persigue que es cubrir el proceso de formación a través del impacto que las prácticas, como actividad formativa tienen en la formación inicial docente. Considerando en ello la complejidad y abundancia de dimensiones, variables e indicadores que están a la base de lo que entendemos por impacto y su aterrizaje al conocimiento de la realidad concreta en la que se desarrolla la práctica, sus objetivos como programa de formación y las políticas institucionales que lo sustentan. Evidenciándose, de alguna u otra manera, como una respuesta a la escasa sistematización del monitoreo, seguimiento y evaluación de esta actividad y por ende a la repetición sin retorno de información ni potenciación del impacto real de esta actividad en la formación inicial docente.

En ese contexto, las siguientes preguntas van dando cuerpo a la propuesta de modelo de evaluación de impacto que se pretende entregar, definiendo:

El ¿para quién evalúo? que hace referencia al destinatario y cuya respuesta determina la finalidad y el enfoque del proceso de evaluación que se diseñe, pues determina la finalidad del proceso y la orientación de los elementos que lo integran y que en este caso respondería a los estudiantes de pedagogía, los centros de práctica y las instituciones formadoras, vale decir, a aquello que denominamos dentro del proceso de práctica como la triada formativa.

El ¿qué evalúo? que está referido a los aspectos y al objeto de evaluación y que incorpora en primera instancia el nivel de satisfacción de los participantes en los procesos de práctica; en un segundo nivel el logro de los objetivos de aprendizaje

de los estudiantes pasantes; en un tercer nivel la coherencia pedagógica del proceso de práctica como actividad formativa; en un cuarto nivel la transferencia de los aprendizajes al rol docente y la construcción de conocimiento pedagógico en el contexto real que es el aula; en un quinto nivel al impacto de la formación práctica en el perfil del profesional que se espera obtener; y que por último se ve expresado en el aporte que esto significa a la calidad de la formación docente inicial propiamente tal.

El ¿quién evalúa?, que está referido a los agentes de evaluación, distinguidos como aquellos que emitirán juicios sobre la formación y dentro de los que debiesen ser considerados todos aquellos actores afectados por ella, desde los estudiantes de pedagogía, los profesores supervisores, los profesores tutores y los centros escolares que participan directamente en estos procesos.

El ¿cuándo evalúo? que hace referencia a determinar cuando es el momento pertinente para desarrollar esta actividad, y que en función de esta investigación, se refiere específicamente a la evaluación diferida que se desarrolla un tiempo después de acabar la formación práctica, reconocida como evaluación diferida, de transferencia o de impacto. Y por último, el ¿cómo evalúo?, que está referido a los instrumentos a través de los cuales es posible evaluar todo lo antes expuesto.

Todas estas preguntas, están orientadas en esta propuesta, a responder a la principal característica de la evaluación de impacto que es aquella que permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado, vale decir la planeación con el resultado de la ejecución, abarcando de esta forma también los efectos secundarios a la planeación y la ejecución del programa de prácticas, positivos o negativos, directos o indirectos. Valorando el proceso de evaluación como un proceso amplio y global donde se aprecia la incorporación de técnicas cualitativas que permitan registrar y analizar todas las experiencias, evaluar el contexto en que se dan estas experiencias, identificando a los actores involucrados y su posible injerencia en los resultados obtenidos, identificando también la articulación real interinstitucional en este ámbito e instalando la retroalimentación como un elemento clave en el proceso mismo de evaluación.

Desde esta perspectiva el modelo de evaluación de impacto propuesto, a su vez, exige también determinar aquello que se desea saber a través de la evaluación

involucrando a todas las partes participantes del proceso (autoridades universitarias a cargo de las prácticas, profesores supervisores, instituciones escolares que operan como centros de prácticas, profesores guías del centro escolar, estudiantes pasantes) de manera de conocer la cantidad y calidad de información que se desea recopilar, la profundidad del análisis a los que se someterán los datos recogidos y el uso que se le dará al resultado. Democratizando el proceso evaluativo, dialogizando su construcción, a través, de la incorporación de todos los participantes activos del proceso. De manera de establecer lineamientos claros en el aspecto metodológico y responder de manera más precisa a la forma como una de las exigencias que la evaluación como proceso plantea, dentro de los principios básicos de objetividad y neutralidad que requiere de un acuerdo previo entre los diversos implicados tanto sobre el contenido como sobre el alcance de la misma, propiciando procesos que proporcionen información que apunten hacia el establecimiento de líneas que permitan mejorar futuras programaciones en la línea de la práctica y que permitan sistematizar la información necesaria que permita medir el impacto real de esta actividad.

Considerando en esta propuesta como etapas básicas de este modelo de evaluación de impacto:

La toma de decisiones y estructuración organizativa, referida al cumplimiento de la evaluación y su estructuración propiamente tal, en acuerdo previamente entre los diferentes actores participantes del proceso y su compromiso con la evaluación.

La constitución de un marco de referencia que incluye un resumen del programa de práctica y su implementación y la síntesis de la evaluación que se propone para ello representada en la metodología, organigrama, costos, beneficiarios y cronograma)

Planeación de la evaluación que implica la participación de todos los actores. En este caso dirigida a los estudiantes pasantes, la universidad como institución formadora de docentes, los colegios como instituciones que aportan el establecimiento para la pasantía, e incluso a la población local beneficiaria donde se inserta el programa de práctica. Construyendo el proceso de evaluación a partir de los acuerdos generados entre los participantes. Y el desarrollo de instrumentos

que permitan recoger información, analizar e interpretar datos. Tomando como referente el modelo sistémico, considerando algunas de sus fases relativas a lo que implica una definición del modelo de calidad, a la búsqueda y evaluación de variables provenientes de los diferentes sectores que constituyen este sistema, la selección de los instrumentos y el análisis de datos.

Y por último la implementación y gestión de la evaluación, la que se entiende como una instancia de aprendizaje que permite gestionar una evaluación de buena calidad que permita generar conclusiones transparentes, definir acciones de mejora y el establecimiento de prioridades.

2.4.1 Replanteando conceptos a la luz de la propuesta

Ahora bien esto supone o más bien requiere de cambios o replanteamientos tanto en la concepción de la evaluación propiamente tal, como ya se ha venido planteando hasta ahora, así como también en la concepción del rol de los actores que componen la triada formativa y especialmente de quienes juegan el rol de supervisores en el proceso de evaluación de los estudiantes en práctica.

Si revisamos el concepto de supervisión de prácticas que es uno de los conceptos o roles relevantes dentro del proceso de evaluación de las prácticas, es posible señalar que la definición de este rol ha estado marcada en sus inicios más bien por una definición orientada a la labor de inspeccionar lo que el practicante realiza en su proceso de práctica tanto en el ámbito administrativo como en el pedagógico, por lo que el supervisor, en este caso, se constituye en una figura que ejerce un poder evaluativo, cuyo propósito y función están orientados al control, acreditación y medición de lo que el estudiante en práctica realiza o es capaz de realizar en esta actividad.

Ahora bien cuando el rol se aborda desde un enfoque tecnológico de la evaluación, este rol comienza alejarse de la inspección como foco para centrarse con mayor fuerza en la transmisión de competencias profesionales universales, donde el eje central de la supervisión está puesto entonces, en el dominio de métodos de instrucción, en la aplicación de técnicas de enseñanza y de técnicas de mantención de la disciplina entre otros elementos que el estudiante en práctica debe manejar. Y en este caso el supervisor de prácticas pasa a ser un experto que aporta en el dominio de estas habilidades y el uso eficaz y eficiente de los recursos

requeridos para la enseñanza, constituyéndose así, en una especie de entrenador docente, para el logro de los estándares de desempeño propuestos por los organismos estatales preocupados del buen desempeño y de la calidad docente a nivel nacional. Situación que aún es posible observar como práctica habitual en algunos supervisores en el país.

Sin embargo, el enfoque que se declara hoy como vigente, es el de la supervisión clínica, que se centra en la colaboración, la colegialidad, la indagación y la interacción entre pares, donde la función principal en este caso estaría orientada a la indagación y mejora del quehacer del practicante como base a la hora de aplicar los estándares de desempeño vigentes en el país como parámetro de medición o comparación. Sin embargo, por si misma esta modalidad no logra considerar en sus espacios de aplicación la posibilidad de compartir colectivamente las reflexiones y aprendizajes de los practicantes, sino que coloca el acento en el desarrollo de competencias predeterminadas, constituyéndose de esta forma en una visión re-actualizada de la supervisión bajo el enfoque tecnológico antes descrito.

Implementar un modelo de evaluación de impacto con una base de carácter holística, un enfoque socio cultural y una raíz epistemológica de carácter intersubjetivo nos exhorta entonces, a considerar una modalidad de supervisión más bien crítica, que dista bastante de los modelos antes planteados, y que está centrada más bien en la indagación colectiva, que potencia la autonomía y la conciencia social del estudiante, facilitando de esta forma la reflexión crítica, el compromiso y la responsabilidad ética de aquello que se lleva a cabo al interior del aula. Instalada en un proceso que da cuenta de cuatro momentos fundamentales, en primer lugar el Auto-diagnóstico donde el pasante se pregunta acerca de cómo es su práctica, luego un segundo momento que da cuenta del análisis de las concepciones implícitas que se expresan en su quehacer docente asociadas a las teorías y concepciones que se expresan en su práctica, un tercer momento donde surge la pregunta de cómo cambiar esta realidad y un cuarto momento de análisis respecto de las razones, creencias, intenciones, valores e ideologías implícitas presentes en el proceso de práctica, de manera de construir un espacio didáctico que emerja del propio proceso de evaluación donde los objetivos se centren en la toma de conciencia, tanto del supervisor, del docente guía, como de los

estudiantes pasantes, de que ser profesor es más que el puntaje que se obtenga en los descriptores de desempeño contenidos en una pauta de evaluación, dando pie a la concepción de un proceso de evaluación como un proceso que consiente la evaluación como un espacio de reflexión, comprensión y mejora de los aprendizajes.

Construyendo de esta manera, una experiencia que considere la evaluación de la función docente de un estudiante en práctica desde al menos cinco ejes claves: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y co-evaluación, como un intento de respuesta a la pregunta qué evaluar. Evaluando así el proceso en que el estudiante pasante toma conciencia, asume su responsabilidad y compromiso en la generación de ambientes de aprendizajes apropiados al contexto de aula en el que se desenvuelve. (Manzi et al., 2011)

Ahora bien debido a su naturaleza y a la concepción de conocimiento que se plantea en el proceso evaluativo y de supervisión propiamente tal desde este enfoque, este no puede desarrollarse de manera aislada o solitaria, sino que requiere de la generación de instancias de reflexión colectiva respecto de las situaciones prácticas, de manera tal, de forjar espacios de reflexión, autocrítica, descubrimiento y diálogo que trasciendan al propio quehacer del pasante en el aula, pudiendo así enriquecer el propio proyecto pedagógico a través de la vía de la colaboración, potenciando un conocimiento profesional flexible, que tienda a aceptar la incertidumbre y la complejidad, la diferencia de los contextos escolares, apostando a la existencia de criterios dinámicos, variables y adecuados a cada contexto como forma de valoración del proceso de práctica como tal. Permitiendo de esta forma el desarrollo reflexivo sobre los aspectos prácticos del estudiante en su quehacer en el aula, potenciando el análisis de los distintos contextos escolares en los que este se desenvuelve o desarrolla su proceso de intervención pedagógica, permitiendo la colaboración entre pares en la preparación de clases, en las propuestas de solución frente a diversas problemáticas surgidas en la realización de docencia, integrando los contenidos pedagógicos en el análisis, comprensión y solución de las diversas problemáticas escolares a las que se enfrenta el pasante, experimentando la importancia de compartir con otros sentimientos, conocimientos, emociones y dificultades y exponiendo finalmente

sus necesidades de formación profesional de manera de comprender la evaluación de la práctica como un proceso de aprendizaje.

Instalando la evaluación del proceso como un proceso de mejora del practicante, lo que permite de esta manera saltar desde la lista reduccionista de comportamientos deseables con la que se opera en la actualidad, hacia la consideración dentro de la evaluación del proceso de mejora y de aprendizaje que desarrolla el propio estudiante pasante, a la consideración del compromiso adquirido por parte de éste con su propio proceso de evaluación y a la triangulación que se realice de su desempeño docente, tomando en consideración la percepción de todos los actores involucrados en esta triada formativa e incorporando en ello el contexto escolar en su particularidad, en pos de la realización de una evaluación integrada de los diversos ámbitos del desarrollo profesional y considerando los estándares de desempeño de la formación inicial docente como un complemento de este conocimiento profesional que se encuentra en proceso de construcción a partir de la práctica como proceso formativo. Lo que implica cambios en las concepciones previas respecto de lo que se entiende por conocimiento, respecto a la finalidad que se interpreta tiene la educación y a las propias experiencias escolares que cada uno de los actores trae como experiencia previa. Con el fin de instalar una valoración del proceso de evaluación que no está centrada en la medición de conocimientos objetivos y universales, sino que más bien está orientada a clarificar y resignificar la concepción de conocimiento y evaluación que tanto supervisores, estudiantes y docentes guías aún tienen instaladas desde la perspectiva autocrática del conocimiento y que tiende a la entrega y aplicación de “recetas probadas” que les permitan mantener a los alumnos ordenados y con un buen rendimiento.

Situación que también amerita un cambio conceptual respecto de los profesores guías, las instituciones escolares establecidas como centros de prácticas, las instituciones formadoras de docentes y de los propios estudiantes pasantes, que permitan dar respuestas más concretas respecto al qué evaluar, a cuáles son las competencias mínimas que un docente en formación debiera desempeñar y a la distinción que debe hacerse de cuál es el papel del conocimiento teórico en la toma de decisiones pedagógicas y en la fundamentación de las mismas. Proporcionando nuevas experiencias que les permitan vivenciar de otra forma el

proceso educativo, observando la pedagogía y la formación de profesores desde una perspectiva del acompañamiento y de la evaluación del proceso, generando así instancias que permitan un diálogo clarificador entre la triada formativa involucrada en los procesos de práctica que permita definir consensuadamente los ámbitos a evaluar, así como el papel que tanto la universidad como las instituciones escolares tienen en la evaluación de la formación docente.

2.4.2 Evaluación del impacto: Un acercamiento desde la teoría al modelo

Al hablar de evaluación del impacto desde una perspectiva teórica, se está haciendo referencia, a un tipo de evaluación que está centrada de acuerdo con lo que plantea Pineda, en una modalidad de evaluación que busca entender las repercusiones que unas acciones formativas conllevan para las organizaciones y como estas se constituyen en respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y la forma en que contribuyen al logro de los objetivos estratégicos que se tengan planteados. (Pineda, 2000, citado en Tejeda, 2011) Es importante considerar, además, en este ámbito que muchas de las actividades formativas consideran dentro de sus pretensiones cambiar las concepciones que traen los participantes, como un medio para promover luego en ellos, acciones para el cambio, introduciendo así, el término de transferencia de estos aprendizajes, contemplando el grado de aplicación de lo aprendido, de los conocimientos, habilidades y actitudes e incrementando el nivel de competencias en el ejercicio del propio rol docente. (Veredas, 2005), situación que está en directa relación con el propósito que la práctica, como actividad inminentemente formativa, persigue lograr en los futuros docentes.

Por otro lado Pereda y Berrocal (2006) señalan en este aspecto que lo que se pretende a través de esta modalidad de evaluación es:

Conocer hasta qué punto las competencias adquiridas, desarrolladas, activadas y/o inhibidas a través de los programas y acciones formativas, han podido aplicar los formados a su trabajo diario y, como consecuencia de ello, si ha mejorado su eficacia, eficiencia y/o seguridad. En definitiva, en este caso se trata de evaluar la aplicabilidad y utilidad de los contenidos formativos al trabajo diario. (citado en Gairin, 2010, p. 29)

Por lo tanto, al hablar de evaluación del impacto en la evaluación de la práctica como actividad formativa, dentro del contexto de la formación inicial docente y en función de esta definición, es que se está haciendo referencia a la orientación del foco de este modelo evaluativo hacia la valorización del dominio, apropiación e internalización de acciones y conductas propias de la profesión docente que los estudiantes pasantes adquieren o desarrollan como consecuencia de la formación teórica que han recibido y del uso autónomo, flexible y creativo que estos hagan o puedan hacer de estos elementos en el ecosistema escolar propiamente tal, así como también, de la aplicación real de estos nuevos conocimientos en su rol de agente de transformación cultural del contexto escolar donde se encuentre inserto a partir de la propia actividad de práctica que éste desarrolle.

En consonancia con lo anterior, Ferrández Lafuente (2006) define la evaluación de impacto como “un proceso orientado a medir los resultados generados (cambios y causas) por acciones formativas desarrolladas en el escenario socio – profesional originario de las mismas al cabo del tiempo”. (citado en Tejada & Ferrández, 2007, p. 6) Por tanto mide los resultados de los programas aplicados y el grado de realización alcanzado a partir de ellos. Contemplando además del nivel de satisfacción de los usuarios y los aprendizajes conseguidos, el análisis de los efectos que estas acciones formativas producen en los puestos de trabajo y en la organización como tal. Permitiendo detectar las necesidades, las causas y antecedentes de la acción formativa, e instalando desde esta perspectiva, una lógica de trabajo evaluativo desde el análisis y la reflexión acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje al que se ven expuestos los pasantes que ocurre en la instancia de práctica que ellos desarrollan y que permite, además, dar respuesta a los fenómenos educativos que se presentan en ese contexto escolar en particular.

Si bien la tarea de evaluar el impacto parece constituir una dificultad porque implica una medición del efecto o cambio producido por una determinada acción, o dicho de manera más precisa, como el cambio generado en una organización como consecuencia de una innovación. Desde esta perspectiva, el impacto debe verse como un cambio en el resultado y el o los productos de un proceso, cambio que se expresa en la forma en la que se realiza el proceso, sus productos y las prácticas que se utilizan en éste y que dependen de las personas que las ejecutan implicando un mejoramiento significativo, perdurable y/o sustentable en el tiempo.

Intentando de esta forma analizar y prevenir no solo los resultados previstos del proceso de formación sino que también aquellos resultados que no se previeron, contemplando los efectos positivos como negativos que se pudieran presentar luego de la participación en un determinado programa formativo en relación a las metas propuestas por éste, los procedimientos y a los recursos movilizados para alcanzar el éxito, como guía para la toma de decisiones, la solución de problemas y la promoción de la comprensión de los fenómenos implicados en ello, de manera de perfeccionar el proceso. Planteando una evaluación integral, continua que incluye las expectativas de los usuarios tanto internos como externos y que identifica las oportunidades y amenazas existentes en el entorno, así como también, la complejidad del fenómeno que implica la práctica como actividad formativa.

A partir de lo anterior es posible, entonces, inferir que la evaluación del impacto es mucho más amplia que una evaluación enfocada a la valoración de la eficacia y efectividad de un proceso formativo, puesto que incluye efectos positivos y negativos, tanto previstos como no previstos, con el propósito de medir las consecuencias que una determinada acción tuvo sobre el medio y que puede ser tanto económica, política, cultural, social u otras que surjan a partir de la misma evaluación. Precizando de esta forma el concepto, de acuerdo a lo que planteaban Cohen y Franco ya en 1992, respecto de la evaluación de impacto como un proceso que trata de determinar si hubo cambios, la magnitud que tuvieron, a qué segmentos de población objetiva afectaron y en qué medida (y) qué contribución realizaron a partir de los distintos componentes del proyecto al logro de sus objetivos. Valorando, para efectos de esta investigación, los cambios producidos en los estudiantes de pedagogía a partir de la inserción de un nuevo componente como lo es el aprendizaje adquirido a partir del proceso formativo al que se ven expuestos en la actividad de práctica o prácticum propiamente tal, pudiendo observarse este impacto en el desempeño de los pasantes en la organización en la cual se insertan y en la posible influencia que los pasantes tengan en el desempeño de la propia organización como tal, tanto en su funcionamiento interno como en el cumplimiento de la misión que esta tenga en la sociedad. Siendo el objetivo de análisis de la evaluación del impacto, desde esta perspectiva, el determinar de alguna manera si el programa de formación sobre el cual se instala la actividad de práctica de los estudiantes de pedagogía produce

los efectos deseados en los docentes en formación y en las instituciones a las que estos se integran, y si estos efectos son atribuibles al proceso formativo de la práctica como tal.

Ahora bien, a la luz de estas definiciones y al revisar las investigaciones que existen en torno a la práctica como actividad formativa así como las tensiones y desafíos que se desprenden de ésta, una de las dificultades que se identifica claramente, de acuerdo a los planteamientos de Cisternas (2011), es la amplitud a la hora de problematizar sobre la práctica, puesto que esto ciertamente influye en la profundidad de la comprensión de esta actividad en función de la diversidad de sus propósitos, contenidos y actividades, situación que se ve reflejada en la escases de estudios que expongan claramente los enfoques teóricos desde los cuales es posible analizar la formación práctica docente en Chile. Como un paso previo a la construcción de instrumentos de investigación y evaluación que permitan establecer conclusiones claras respecto de la preparación de profesores y sobre lo que se considera una adecuada práctica docente y saber profesional, impidiendo de esta forma alcanzar una comprensión ajustada respecto de los problemas planteados sobre la formación práctica propiamente tal. (Citado en Hirmas & Cortéz, 2015)

Otro nodo crítico que surge desde las investigaciones a nivel nacional de autores como Labra (2011) y Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. & Herrera, S (2005), radica en lo que los estudios han develado respecto de que la formación práctica no propicia procesos sistemáticos que vayan orientados a la comprensión, al análisis, reflexión y razonamiento respecto del qué, cómo y para qué del proceso de aprendizaje de la enseñanza y por lo tanto como actividad formativa la práctica no estaría contemplando instancias que permitan desarrollar de manera sistemática habilidades reflexivas en los estudiantes como herramientas de construcción del conocimiento profesional así como tampoco promovería espacios de acompañamiento ni las herramientas cognitivas necesarias para activar el diálogo teoría práctica. Además de plantear que los procesos reflexivos y la incorporación de herramientas de investigación aún no son reconocidos como procesos de profesionalización en el discurso que mantiene la triada formativa desde sus actores. Develando en estos mismos estudios que los talleres reflexivos que se trabajan en la mayoría de las universidades son

unidireccionales y centran la reflexión sobre la acción educativa en los centros escolares, sin reparar en las universidades como centros de formación docente, ni considerar el análisis de los programas de práctica, así como tampoco incorporan las expectativas, creencias y saberes previos de los futuros docentes acerca de la enseñanza y aprendizaje, tal como lo plantean Fuentealba y Galaz (2008) en su estudio.

Como la docencia es un ejercicio situado donde median los conocimientos previos de quienes la ejercen, el centro de la tarea formativa, entonces, debiese situarse en enseñar a los estudiantes de pedagogía a leer el contexto escolar específico en el que se encuentren insertos. Por lo que la forma de evaluar y acompañar la práctica tendrían, como ya se ha dicho antes que responder a un modelo de corte reflexivo que avance hacia grados progresivos y crecientes de autonomía tanto en la reflexión como en la toma de decisiones docentes, por medio del diálogo reflexivo y la construcción social del conocimiento, y que propenda a focalizar esta reflexión estableciendo relaciones entre el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía y sus propias acciones pedagógicas presentes en el proceso de práctica, como una forma de medir el impacto de esta actividad formativa propiamente tal. Considerando en ello como ejes del proceso, al menos tres aspectos esenciales, a los que las definiciones de evaluación del impacto antes expuestas han hecho referencia. Un primer aspecto, referido a la repercusión de estas acciones formativas tanto en los conocimientos previos que traen consigo los estudiantes de pedagogía así como también referido a las repercusiones que éstas acciones formativas tengan orientadas al cambio en las instituciones o centros escolares en las que los estudiantes pasantes se insertan para desarrollar su práctica. Un segundo aspecto estaría focalizado a identificar la promoción de acciones hacia el cambio como respuesta a las necesidades formativas y a la resolución de problemas en el contexto educativo desde su propia singularidad y un tercer aspecto orientado al desarrollo de la capacidad de transferencia de estos aprendizajes que apunte al incremento del ejercicio del rol docente expresado en el crecimiento del nivel de las competencias profesionales desarrolladas por los propios estudiantes pasantes en el contexto de práctica.

Desde esa perspectiva, la evaluación de impacto, entonces, surge como una alternativa de respuesta ante este desafío, pues contempla como proceso la

medición de los resultados que la intervención de la actividad formativa de práctica tenga en cuanto a cantidad, calidad y extensión, permitiendo comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado, y comparando a su vez la planeación de esta actividad con el resultado de su ejecución, abarcando, de esta manera, todos los efectos secundarios a esta y aquellos efectos específicos y globales que su puesta en marcha implica en los directamente involucrados así como las consecuencias sociales de esta intervención como tal. Instalando a partir de ello la retroalimentación y reflexión interactiva y cíclica a lo largo del proceso formativo como herramienta clave para la integración de conocimientos en competencias docentes en el marco de interacciones sistemáticas y prolongadas en diversas situaciones educativas, donde el futuro docente aprenderá a leer las singularidades del contexto educativo en el cual está inserto e incrementará el grado de contacto y conocimiento de la realidad educativa en su complejidad.

Lo antes señalado también constituye una respuesta al desacuerdo epistemológico que autores como Romero y Maturana (2012) señalan existe entre los actores de la triada formativa tanto en lo relativo al conocimiento que se considera necesario para ejercer la profesión docente como también para el establecimiento de una concordancia entre las interpretaciones que estos actores realizan sobre los modelos de evaluación, abordando de esta forma las dificultades que hoy se manifiestan a la hora de evaluar un estudiante en práctica a partir del cambio epistemológico que se plantea desde la evaluación del impacto y del cambio en el modelo de acompañamiento que esta trae aparejado. Abordando a partir de ello, la necesidad de protagonismo en la construcción de sus propios aprendizajes y de autonomía en el desarrollo de las actividades de la práctica y en las formas de aprender que estudios como los de Walker (2010, citado en Walker, Montecinos, Rittershausen, Nuñez, Contreras & Solís) señalan que presentan los estudiantes en pos del fortalecimiento de la reflexión pedagógica.

Dado que a nivel nacional el campo más escaso de investigación desarrollado es el de la evaluación de la práctica, ésta no solo constituye un desafío como temática, sino que también se manifiesta como una tensión al abordar la práctica como proceso formativo, autores como Gaete (2008), Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M & Maldonado, F (2008), la OEI (2010) y Walker, H (2010), advierten sobre la interferencia de la evaluación tal como se interpreta en la actualidad en

los procesos formativos del futuro docente por la tensión que se advierte existe en la relación formativa del supervisor con el estudiante pasante y la contradicción que de esta surge en función del enfoque crítico reflexivo que al menos desde el discurso se busca intencionar en este proceso. Lo que amerita revisar la manera en la que actualmente se evalúa la práctica y a partir de ello proponer otras formas de abordar el proceso que favorezcan el diálogo y el consenso de aquello que se entiende por formación docente, los ámbitos a evaluar, el papel que tiene la universidad como centro de formación docente y el papel que tienen las instituciones escolares en la evaluación de esta formación docente. Lineamientos que requieren de la implementación de un sistema que ponga en marcha procedimientos para una evaluación tanto formativa como sumativa del conocimiento en sus tres dimensiones disciplinar, pedagógico y profesional, del uso o transferencia que se haga de este conocimiento en el desempeño docente dentro del contexto escolar y del efecto en el desempeño de los pasantes en el centro educativo así como de la influencia de este desempeño en la organización escolar. Con criterios conocidos y compartidos entre todos los actores que conforman la triada formativa y fortaleciendo su rol como intervinientes en la reflexión pedagógica, desde una concepción de aprendizaje como proceso colectivo y articulado con los demás componentes de la formación inicial docente. Institucionalizando la experiencia de práctica y sus procesos de evaluación, incrementando la interacción dialógica del supervisor con la institución escolar y el profesor guía en función del propósito formativo de la experiencia de práctica y del rol de acompañamiento que esta requiere, legitimando de esta manera la práctica como actividad formativa y al estudiante en práctica en su condición de aprendiz y de aporte a través de su propia intervención en el centro educativo.

Por lo mismo al hablar de evaluación de impacto en esta investigación y recogiendo lo antes señalado, es que se intenta, a partir de ello, responder por un lado a la pregunta ¿cuál es el impacto que el proceso de prácticas tiene tanto en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía como en el centro educativo en el que éste participe como pasante? Contemplando en ello los cambios reales y visibles que manifieste el futuro docente a partir de la actividad de práctica, expresados en los cambios comportamentales que éste manifieste, las habilidades que evidencie así como también en los cambios que éste docente en formación logre instalar en las estructuras organizativas y funcionales del centro educativo en

el que participe como pasante. Intentando responder también a la pregunta respecto de si ¿los beneficios recibidos por los estudiantes participantes del proceso de práctica son los que se proponen en el perfil profesional y en los estándares que definen lo que se espera de una formación docente inicial de calidad?; y finalmente si estos efectos ¿son positivos o negativos en el contexto de su formación y en el contexto escolar en el cual desarrolla la práctica?; dando pie, así, a análisis posteriores que permitan responder a aquellas interrogantes que surgen sobre si lo que se visualiza como cambio en los estudiantes y en las instituciones escolares es o no efecto del programa de prácticas en sí mismo.

Como tal la evaluación de impacto compete al estudio de la eficacia de programas como al análisis de su eficiencia (...) Una evaluación de impacto debe identificar si existen o no relaciones de causa efecto entre el programa y los resultados obtenidos y esperados, ya que pueden existir otros factores que ocurren durante el período de intervención del programa que están correlacionados con los resultados y que no han sido causados por el programa. Por ejemplo, cambios a nivel agregado en la economía o en la sociedad, o cambios que afectan a la población objetivo del programa independiente de si son o no beneficiarios. Un elemento crucial de la evaluación es, por tanto, atribuirle sólo los beneficios causados por el programa. (Aedo, 2005, p. 8)

Realizar una evaluación de impacto, tal como nos señala Ferrández Arenaz (2002) desde una perspectiva pedagógica, se basa en criterios de efectividad, los que hacen referencia a que toda actividad tiene un punto máximo de calidad de acuerdo a su propia esencia y de aplicabilidad, referido al grado de transferencia de los conocimientos y de las habilidades que se adquieran a la función o rol que se desempeñe. Es decir, apunta a la cantidad de aprendizaje que se utiliza en el puesto de trabajo y no a la cantidad de aprendizaje adquirido al término del curso, es decir hace referencia a los efectos de la formación como tal. Valorando aspectos como calidad y eficiencia en el rol que se desempeña, motivación hacia el trabajo, clima laboral, responsabilidad y autonomía en el trabajo que se desarrolla, nivel de conocimientos y habilidades, cambios producidos a consecuencia de los aprendizajes adquiridos tanto a nivel personal, social e institucional.(citado en Tejada & Ferrández, 2007)

De acuerdo con ello, es posible señalar, que el análisis y cuantificación que se haga del impacto de la actividad de práctica debe centrarse, fundamentalmente, en los beneficios de mediano y largo plazo obtenidos por los participantes o beneficiarios de esta actividad como tal, de acuerdo a determinados niveles sobre los que se establece la evaluación del impacto, identificando entre ellos la satisfacción de los participantes respecto de la formación recibida y la utilidad de esta en su desempeño en el trabajo o rol que cumplen, el grado de aprendizaje logrado verificando el logro de los objetivos de la acción formativa en función de los conocimientos y habilidades que se espera logren, la transferencia al rol docente visualizado en la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades desarrolladas en la acción formativa, verificando el impacto de la formación a partir de la cuantificación de la incidencia de las competencias adquiridas y como estas contribuyen al mejoramiento de los servicios de los centros escolares.

Lo esencial de la evaluación de impacto nos remite a la actuación personal, profesional e institucional de los participantes de la formación en contextos específicos, fuera ya del programa desarrollado. Es en este *contexto de actuación*, donde hay que hacer hincapié en la verificación de la satisfacción de necesidades, si hay transferencia de lo aprendido, y si se producen cambios significativos en la actuación personal y profesional de los destinatarios de la formación y los no destinatarios de la misma. (Tejada & Ferrández, 2007, p. 10)

Por lo que en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes en la práctica como tal, desde esta perspectiva es fundamental instar a la confrontación del quehacer pedagógico con la retroalimentación y sugerencias que de este proceso surjan, otorgando a los pasantes las posibilidades de asumir el liderazgo en la conducción de unidades de aprendizaje, generar interacciones que fomenten la reflexión y autoevaluación del propio desempeño por parte del estudiante practicante en las diversas tareas que realice en el aula, considerando en ello los cambios observados en los estudiantes, como un agente clave en la formación del futuro docente y como parte del proceso formativo en la construcción del saber pedagógico, tal como lo señalan las investigaciones de Labra (2011) y de la OEI (2010), así como también considerando la articulación adecuada entre las instituciones formadoras de docentes y los centros de práctica vinculado al qué y

el cómo enseñar, al ejercicio de la labor docente y a las facilidades de inserción de este futuro docente en el centro educativo. Observando la práctica, a partir del modelo de la evaluación del impacto, como una posibilidad de contribución a través de los propios estudiantes en práctica a partir de la ayuda que estos entreguen a los profesores de sus respectivos centros de práctica a enfrentar los problemas reales de aprendizaje que tienen los niños en el aula y orientando de esta forma las prácticas de manera evidente hacia un fin pedagógico definido y compartido por ambas partes (Universidad y Escuela). Advirtiéndose beneficios recíprocos a partir de la formación que reciben los futuros docentes y los recursos que reciben las escuelas o centros educativos para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes y la atención más personalizada que estos recibirían como consecuencia de ello.

La evaluación de impacto, entonces exige analizar el contexto organizacional o de trabajo, en el que se desenvuelven los docentes en formación, demandando observaciones en estos mismos ambientes, implicando a todos los actores presentes en el proceso para comprobar el logro de los objetivos. Entendiendo la evaluación como una medición que intenta saber el valor de la formación y lo que esta aporta al desarrollo del rol docente, de manera de dilucidar cuál es la reacción frente a la formación recibida y al aprendizaje y como esto se transfiere al desempeño de su rol docente, identificando los cambios que se producen a mediano o largo plazo, de manera cualitativa, en el ejercicio del rol docente propiamente tal, y considerando las necesidades de los implicados en el proceso; características del profesional al que se aspira; naturaleza del cambio que se propone lograr y sistema social de referencia. Esto implica también considerar el grado de aprendizaje y la transferencia de estos a la práctica del rol docente y por tanto considerar la presencia de situaciones de enseñanza similares al rol que se desempeñará en la tarea original, de manera de dar cuenta, de alguna u otra manera, de la repercusión social que estos programas tienen y su posible proyección política.

2.5 ALGUNOS CONCEPTOS CLAVES EN LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y SU RELACIÓN CON EL MODELO A PROPONER

Como ya se ha dicho antes la evaluación de impacto se centra en la valoración de la eficacia, eficiencia y equidad de los programas que analiza, términos que son

utilizados con frecuencia en el ámbito de la gestión y evaluación de las políticas tanto públicas como sociales. Como conceptos claves de este tipo de evaluación, se hará referencia a continuación a cada uno de ellos y su relación con el propósito de esta investigación.

Cuando hablamos de eficacia hacemos referencia a la posibilidad real de producir los resultados esperados y lograr los objetivos y metas propuestas, teniendo en cuenta la calidad y oportunidad de éstos, sin tener en cuenta los costos. La efectividad, en cambio, constituye la relación entre los resultados, previstos y no previstos del programa y sus objetivos, constituyéndose en un término de mayor complejidad y de gran importancia para los análisis económicos que puedan hacerse de los programas, pues relaciona los resultados con los costos que se requieren para alcanzarlos. Es decir, un programa resulta efectivo si cumple sus objetivos con un uso racional de los recursos.

En función de los propósitos que orientan esta investigación es que se toma la eficacia como elemento clave para la evaluación del impacto de los procesos de práctica en los aprendizajes de los docentes en formación, asociándola en cierta medida a un concepto de eficiencia social donde la composición de los resultados refleja los valores de los individuos y la comunidad de individuos considerados en el análisis, dejando de lado los análisis de productividad y eficiencia económica. Centrando el interés en la generación de un modelo de evaluación que permitan analizar el impacto a partir de la evaluación que se haga del logro de los objetivos sustantivos del programa y en que magnitud; determinando el beneficio que los futuros docentes reciben en sus aprendizajes a partir de su participación en los procesos de práctica y el logro del perfil profesional y los estándares de calidad al que responde su formación inicial.

En cuanto al tercer concepto, el de equidad, este se funda principalmente en tres valores sociales: igualdad, cumplimiento de derechos y justicia. Amartya Sen en el año 1992 al hablar de equidad, señala, que esta mide directamente el bienestar de las personas a través de lo que puedan alcanzar (funcionamientos), y por la libertad que tienen para alcanzar esos funcionamientos (capacidades) (citada en Cejudo, 2007). Y en este sentido se acerca al concepto de igualdad de capacidades para lograr experiencias y beneficios básicos. Dando a todos la

oportunidad de lograr el objetivo, instalándolo como un concepto cercano al de igualdad de oportunidades.

Cohen (2000) al hablar de la relación eficiencia – equidad, señala que:

Habitualmente se entiende la equidad como contrapuesta a la eficiencia, lo que permite hablar del costo social de la equidad. Esto es así en muchos campos. En el de la educación básica de los grupos carenciados, empero, es una hipótesis que exige contrastación empírica. Sería necesario comparar los costos incrementales de inversión y operación que demandaría, por ejemplo, la extensión de la jornada escolar, con los beneficios sociales adicionales que resultarían de disminuir la repitencia y la deserción y aumentar el rendimiento. (citado en Aedo, 2005, p. 15)

Centrando el foco para la relación eficiencia – equidad, en los beneficios sociales adicionales que resultarían de la participación en los procesos de práctica, expresados en el funcionamiento y capacidad que alcancen los estudiantes a través del proceso de práctica, como una oportunidad para lograr los objetivos determinados por el perfil de egreso y los estándares de calidad a los que responde la formación inicial docente.

Es por ello que al hablar de la variable sobre la que se mide el impacto del programa se clasificará, a su vez, el tipo de investigación que se llevará a cabo, que para efectos de este estudio, será de corte cualitativo pues se enfocará en variables a las que no se les aplicará una métrica; como por ejemplo: la construcción y desarrollo del conocimiento profesional, cultural e identitario de la profesión docente. Relevando el análisis que se haga de los elementos cualitativos, porque permitirán recoger información relativa tanto del valor que le asignan los actores de la triada formativa a las prácticas en este aspecto, como de los procesos que puedan afectar los resultados en el proceso de aprendizaje de la construcción y desarrollo del conocimiento profesional, cultural e identitario de la profesión docente; obteniendo así una mejor comprensión de los resultados observados a partir del análisis que se haga de ellos.

Por lo que a propósito de ello, el impacto se entenderá como un producto resultante de la formación, y por tanto, implicará observar esta dimensión desde

una perspectiva individual/social, considerando en ello, por una parte, el análisis de la satisfacción de las expectativas de los docentes en formación respecto de la práctica, como una actividad inminentemente formativa; considerando su valor añadido, en cuanto al incremento de conocimientos que esta actividad les reportaría a los estudiantes luego de participar en ella; y por último, considerando las mejoras que se producen a partir de ella en las prácticas de su rol en contextos reales, donde a futuro se desempeñarán laboralmente. Instalándose, desde esta perspectiva, en un contexto de calidad concreto que les permita proyectar mejoras en su status profesional a partir de la adquisición de capacidades, habilidades y conocimientos sobre un tema determinado, en este caso, del quehacer pedagógico.

Evaluar la calidad de la actividad de práctica como acción formativa implica, entonces, dotarse de una representación de la formación docente de calidad y elaborar esta representación, tomando en cuenta, las condiciones en que la evaluación debe llevarse a cabo, considerando el marco de referencia que configura y da sentido a la naturaleza y características de la evaluación de impacto como tal. Y desde esta perspectiva, la evaluación como proceso, tendrá que tomar en cuenta la concepción de práctica como actividad formativa propia de los docentes en formación, centrada por tanto en el trabajo que los estudiantes pasantes desarrollan en el contexto de práctica en organizaciones reales, en el aprendizaje colaborativo que surge en estas instancias, en el rol del profesor guía y supervisor como orientadores y agentes de apoyo o ayuda a la actividad de aprendizaje del docente en formación propiamente tal, como respuesta a la perspectiva socio cultural que sustenta este proceso investigativo.

Se enfatiza, entonces, fundamentalmente en el carácter esencial de la actividad del estudiante de pedagogía en esta acción formativa, tanto para apropiarse de los contenidos de la práctica, como en la elaboración de su significado y en la atribución de sentido, que los propios docentes en formación, le otorgan a este proceso de aprendizaje y a la construcción de conocimiento que de este surge a partir de las interacciones que se generan en éste de manera natural, mediado por la intervención de sus profesores guías o supervisores o por otros estudiantes de pedagogía, en un momento y contexto cultural particular y orientado hacia metas bien definidas. Lo que permite avanzar de manera gradual hacia una convergencia

de significados más amplios respecto al impacto que la actividad de práctica como acción formativa pudiese tener, no solo en la apropiación que pueda hacer el estudiante de determinados contenidos, sino también, en el control que este pueda ejercer sobre su propio aprendizaje y el incremento del carácter intencional, propositivo, autorregulado y de mediación cultural que el propio proceso formativo en un contexto real tenga sobre la actividad de aprendizaje en sí misma, como contribución a la mejora del resultado de aprendizaje de la práctica, así como también, al proceso de aprendizaje de la práctica en sí mismo.

Desde este marco, la evaluación de impacto será el instrumento que permitirá recoger elementos relativos a la construcción de conocimientos diversos de los docentes en formación respecto al desarrollo de su propio pensamiento didáctico, de la calidad y cantidad de interacciones educativas en las que participa y que es capaz de instalar, del aprendizaje que pueda vivenciar respecto de las características y de la función social que le compete como futuro docente, de las posibilidades de aprendizaje que se generen de cómo ser profesor y del cómo encarar la realidad pedagógica y finalmente del cómo establecer interacciones educativas enriquecidas u otras que pudieran surgir a partir del mismo proceso evaluativo. Todos éstos, aprendizajes que se establecerían a partir del proceso de práctica, y que, por tanto, debiesen promover la reflexión en los profesores acerca de la acción docente, de manera tal, que pudiesen impulsar cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan o intervienen.

Observando en este caso la evaluación, además de su concepción como instrumento, como un recurso que a partir de su análisis pueda mejorar la propuesta formativa de la práctica. Relevando el carácter procesual y constructivo de la práctica que permite visualizar las relaciones de complementariedad y coherencia entre el diseño de la práctica y su desarrollo. Por tanto y respecto de las condiciones que configuran y dan sentido a la evaluación desde un marco legal, como son los estándares que definen lo que se entiende por una formación docente inicial de calidad, se hace imperioso considerar, también, aspectos que consideren al estudiante participante del proceso, a los profesores tanto guía (representado a la organización educativa) como supervisor (representando a la institución formadora), de manera de impulsar a los directamente implicados en el

proceso, a contribuir en la definición que se establezca de calidad y a responsabilizarse, a su vez, de los cambios que pudiesen generarse en el análisis de la práctica desde una perspectiva más reflexiva como aporte a la toma de decisiones de ajustes o mejoras que surjan del proceso evaluativo de la misma como actividad formativa.

Valorar la calidad de una actividad formativa como la práctica requiere de la consideración de determinadas dimensiones que orienten la elaboración de instrumentos para dicho propósito. Una de ellas se refiere al hecho de considerar el diseño de la propuesta formativa del prácticum y su coherencia con los criterios establecidos que definen la calidad de la formación inicial docente, considerando la oportunidad que implica esta actividad formativa para potenciar el desarrollo de formas de actividad conjunta entre profesor guía (por parte de la institución educativa), profesor supervisor (por parte de la institución formadora) y estudiante pasante que permitan prestar ayuda educativa ajustada a la elaboración del significado de la actividad de práctica como tal, y a la atribución de sentido de esta actividad formativa en sí misma, tanto en lo que respecta al desarrollo de la autonomía en la actividad docente y en lo que respecta a la autorregulación del aprendizaje del docente en formación en los aspectos propios de su función en este acercamiento a la realidad laboral que vivenciará. Favoreciendo el uso del trabajo cooperativo como un instrumento educativo y de apoyo al aprendizaje de los propios estudiantes pasantes. Valorando de esta manera, en una segunda dimensión, el grado de coherencia con los principios existentes y reguladores de la calidad de la formación inicial docente e identificando los elementos presentes en la actividad de práctica, como propuesta formativa que favorecen la realización de manera colaborativa de aprendizajes significativos a partir de los conocimientos previos de los propios docentes en formación, generando retos de aprendizaje, en este contexto, que sean abordables, e incorporando oportunidades para los estudiantes pasantes que les permitan establecer relaciones relevantes y revisar sus conocimientos previos para incorporar y afianzar otros conocimientos más complejos, profundos, amplios y conectados con su quehacer pedagógico, así como también poder utilizar estos conocimientos contruidos de manera funcional y situada.

Una tercera dimensión posible de identificar en la evaluación en este aspecto, apunta a reconocer aquellas formas de trabajo colaborativo o conjunto orientadas al dominio progresivo de la autorregulación del aprendizaje y al acceso de los docentes en formación a la autonomía profesional a partir de su paso por la actividad de práctica, relevando así la interacción que esta actividad promueve entre docentes y pasantes y entre los propios pasantes participantes de esta actividad en pos de la realización de aprendizajes propios de su rol profesional y en donde la práctica debiese constituirse en una fuente privilegiada de ayuda educativa al servicio del aprendizaje del quehacer pedagógico y de la construcción de su propia identidad como docentes a través del aprendizaje de ciertas habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en este rol, en el aprendizaje significativo y con sentido que tengan de su quehacer, en el aprendizaje de la autorregulación de su propio aprendizaje individual, en el aprendizaje del trabajo colaborativo, visualizando de esta manera la evaluación continuada como una práctica entendida como recurso para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y también sobre sus resultados.

Lo anterior, permite enunciar en este apartado los principios que orientan el modelo de evaluación del impacto a proponer en esta investigación, los que abordan la objetividad y neutralidad con el que todo proceso evaluativo debe contar, al principio dialógico, participativo y democrático con el que se pretende levantar esta propuesta, así como también la incorporación del empoderamiento por parte de todos los actores que conforman la triada formativa para dar cuerpo al contenido de este modelo y finalmente a los principios de sistematización y mejoramiento que rigen los procesos evaluativos.

Además de los conceptos y principios que la componen, la evaluación del impacto también presenta modelos específicos, a partir de los cuales da cuenta de la variedad de procedimientos que existen para evaluar el impacto y la rentabilidad en los programas de formación que se instalan en diversas organizaciones. Entre los cuales podemos hacer referencia a algunos de ellos que por las características cualitativas que se plantean en las estrategias evaluativas que se proponen van en directa coherencia con lo planteado como base orientadora para los propósitos de esta investigación.

El primer modelo es el de Kirkpatrick (1998), quien con la creación de su modelo en los años sesenta sentó las bases de la evaluación de la formación continua, desarrollándola en base a cuatro niveles: reacción de los participantes ante la formación, lo que se expresa en el nivel de satisfacción que estos expresan respecto de la formación recibida; el aprendizaje de los participantes expresado en las nuevas competencias adquiridas a partir de la formación; la transferencia de los aprendizajes obtenidos al propio puesto de trabajo; y los resultados de la organización, expresados en los efectos que la formación genera en las diferentes áreas de la organización. El enfoque que adopta es cualitativo respecto del impacto de la formación. Plantea como un error convertir la rentabilidad como la meta última del proceso evaluativo, más bien plantea observarla como un elemento interesante cuando es viable, señalando que además podría conducir a una visión más bien reduccionista del impacto de la formación.

El autor además establece diez factores a considerar al colocar en marcha cualquier acción formativa: en primer lugar señala que es necesario detectar las necesidades, de manera de asegurar el cumplimiento del criterio de funcionalidad. En segundo lugar que es necesario establecer objetivos claros respecto del proceso formativo; en tercer lugar determinar los contenidos, que además debiesen ser el producto de los pasos anteriores, jerarquizando estos en función de la relevancia de los objetivos y las necesidades detectadas. El cuarto factor se refiere al diseño de la acción formativa en función de los participantes; el quinto factor contempla la elección del plan de trabajo a seguir; el sexto factor habla de la infraestructura adecuada; el séptimo factor está asociado a la selección y contratación del personal docente que se ajuste al perfil tanto de los contenidos como de los participantes. Un octavo factor que tiene que ver con la preparación y selección de materiales; un noveno factor asociado a la coordinación de la formación y un décimo factor, denominado evaluación que se estructura en función de los cuatro niveles antes mencionados: Reacción, Aprendizaje, Comportamientos/conductas y Resultados, los que están ligados a los conceptos de satisfacción del cliente, motivación e interés del mismo; la adquisición de conocimientos, mejora de habilidades y cambio de actitudes; aquellos cambios medibles que pueden observarse durante el transcurso del curso o una vez que este finalice y que por último incluyen elementos como el aumento de la productividad, la mejora de la calidad, la estabilidad laboral, entre algunos de los

aspectos que se pueden mencionar. Esta estructura hace al modelo bastante viable para llevarlo a la práctica, pues especifica cada acción a seguir para evaluar programas formativos, lo que permite tomarlo como base orientadora de la aplicación del modelo en sí.

Otro modelo es el de Wade (1994), quien concibe la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización. Modelo que se estructura también en cuatro niveles, el primero, la respuesta que describe como la reacción ante la formación y el aprendizaje por parte de los participantes de los programas de formación; el segundo, lo señala como la acción que hace referencia a la transferencia de los aprendizajes obtenidos al puesto de trabajo; el tercer nivel lo denomina resultados y hace referencia a los efectos de la formación en el negocio, medidos a través de indicadores cuantitativos o duros y cualitativos o blandos; y un cuarto nivel que denomina impacto de la formación en la organización, a través del análisis coste beneficio.

Si bien, ambos modelos tienen estructuras similares, las diferencias se presentan a partir de la concepción bidimensional que plantea Virginia Wade, pues identifica dos niveles progresivos en este tipo de evaluación:

La evaluación de los resultados que la formación genera en el puesto de trabajo, detectable a través de indicadores cualitativos y económicos, y la evaluación del impacto que la formación genera en la organización, para lo que propone el análisis de coste – beneficio como instrumento de medida. (Herrero, 2000, p. 126)

Esta identificación que hace Wade (1994) al distinguir entre dos tipos de impacto, es la mirada que está en mayor consonancia con la óptica que adopta el modelo holístico planteado como eje orientador en la presente investigación, pues su mirada de evaluación es más completa y desarrolla procedimientos específicos para evaluar los tipos de impacto que propone.

Este procedimiento más completo que se utiliza para evaluar impacto y rentabilidad de la formación en las organizaciones, se describe a continuación, aunque no necesariamente será abordado en su totalidad para el diseño de la evaluación de impacto que se trabajará en este estudio. Este procedimiento se

estructura en fases muy bien diferenciadas, la primera es el cálculo de costes referido al consumo de medios de explotación en formación, la que se centra en identificar los costes implicados en los procesos de formación que realiza una organización y que permiten realizar los cálculos de rentabilidad del programa propiamente tal. Este cálculo es uno de los más simples de los que integran la evaluación de impacto pues se limita a la recogida de datos disponibles en la organización (presupuestos y balances).

La segunda fase es el cálculo de beneficios reflejado en los incrementos en los niveles de utilidad o bienestar asociados al incremento de la cantidad adquirida de formación. Mide los efectos de la formación mediante el establecimiento de indicadores de impacto de manera de identificar los efectos concretos y palpables de la formación en una organización. Permitiendo identificar, seguir la evolución y medir los efectos reales que la formación genere en la organización durante un período de tiempo determinado. Estos indicadores se pueden expresar en términos de cantidades, como índices de calidad, de satisfacción, como plazos y como efectivos (materiales, recursos humanos). Además, deben identificarse durante la planificación de la formación y vincularse con los objetivos de la formación y de la institución, y como condición, es importante que todos los afectados por la evaluación del impacto deban verse implicados en el proceso y participar activamente de él. Y especificar las modalidades de aplicación de cada indicador (agente, fuente e instrumento a utilizar para su medición), realizando seguimiento de la evolución del indicador.

Si bien el cálculo del beneficio de la formación es la fase más compleja de la evaluación del impacto, es sin duda la más interesante tanto para los profesionales de la formación como para la propia organización, puesto que permite evidenciar los efectos positivos de la formación y justifica las inversiones realizadas.

La evaluación del impacto y la rentabilidad permiten demostrar los resultados que la inversión realizada, en la formación, ha generado tanto a nivel cualitativo como a nivel económico. Aun cuando la evaluación de impacto tiene reconocida importancia, son muy pocas las organizaciones que evalúan el impacto y la rentabilidad de la formación, pues presenta dificultades que tienen que ver con el aislamiento de los efectos de la formación entre el conjunto de procesos y variables que se dan en las organizaciones, con problemas de medida de los

numerosos efectos y de su traducción a términos económicos, ausencia de instrumentos adecuados y la dificultad de acceso a determinadas informaciones de la organización, ausencia de recursos para diseñar y aplicar este tipo de evaluación, la falta de preparación de profesionales de la formación continua, que se sienten limitados para afrontar la complejidad del impacto, falta de apoyo de los órganos directivos, entre otras dificultades que pueden superarse si se introduce un plan de formación completo y coherente con profesionales competentes en temas pedagógicos que le puedan dar a la evaluación de la formación un rol prioritario dentro de la organización, cambiando la visión sobre la formación y su evaluación.

El modelo de Barbier (1993), por otra parte aborda el tema de la evaluación de la formación estableciendo el énfasis en los procesos. Analiza desde una perspectiva pedagógica los procesos de la evaluación de la formación, hablando de la evaluación de agentes involucrando en ello todo lo que haga referencia a la adquisición de conocimientos, aptitudes, habilidades, a nivel individual como de grupos u organizaciones. Habla de la evaluación de acciones, también, que se refiere a la metodología utilizada, las actividades, los sistemas y todo lo relacionado con los procesos de formación propiamente tal. (Biencinto & Carballo, 2004)

Importante es destacar en este caso lo que Barbier (1993) entiende por perfil y proceso de adquisición de conocimientos, como aporte también a la mirada que esta investigación plantea. Como perfil entiende un conjunto de capacidades individuales sobre las cuales se apoya la actividad formativa, esto a partir de la premisa que la formación debe partir de la individualidad y adaptarse de esta manera a las capacidades del sujeto, esto requiere desarrollar ciertas fases en el proceso formativo, en primer lugar aquello que tiene que ver con la determinación de objetivos en función de estas capacidades individuales de manera que estos sean operativos, en segundo lugar se necesita construir mecanismos o secuencias que conduzcan el proceso de adquisición de destrezas, y por último, en tercer lugar la evaluación del proceso pedagógico para corroborar la adquisición de los objetivos fijados en una primera instancia. Lo que Barbier denomina evaluación instituida que plantea juicios de valor de manera explícita a partir de un proceso de

diseño a priori, con objetivos bien definidos, metodología científica y la evaluación de resultados como consecución de metas. (Biencinto & Carballo, 2004)

Por otra parte, autores como Robinson Robinson (1989) consideran que de las relaciones que se establezcan entre las experiencias de aprendizaje y el contexto de aprendizaje son las que derivarán resultados del proceso propiamente tal que impacten en la organización. La coherencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos darán, entonces, como resultado la medida del impacto en la organización, y esto podrá cotejarse a través de una serie de preguntas como: ¿sabemos que habilidades o destrezas se transfieren a través de la formación?; ¿sabemos cuanta gente aprende?; ¿son las necesidades que se detectan las que se desean satisfacer a priori? Dentro del modelo los puntos fuertes de éste se centran en las necesidades de formación, los beneficiarios de la formación y la persona encargada de planificar la formación, lo que permite consolidar las relaciones entre los formadores, los formados y el cliente, y que en este caso podemos homologarlo a los docentes de práctica, los estudiantes de pedagogía y el colegio, lo que se acerca, en cuanto a los factores que aborda, a la intención de este estudio.

Dando cuerpo de esta forma a las etapas que son las que orientarán la aplicación de este modelo y que estarán centradas básicamente en cuatro grandes aspectos: la generación de un marco de referencia que otorgue sentido e identidad al modelo, la toma de decisiones en función del proceso, la planeación del proceso a partir de las decisiones tomadas, la implementación y gestión de la evaluación del impacto propiamente tal y a partir de todo lo anterior y las interacciones que se generen a partir del proceso, la construcción de nuevo conocimiento. Definiendo además el contenido de la evaluación en sí misma que estará referido a la valoración de la repercusión de la práctica como acción formativa tanto en las instituciones como en los cambios de percepción de las personas que participan en el proceso de práctica, la promoción de acciones orientadas al cambio y la capacidad de transferir los aprendizajes.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

CUADRO RESUMEN CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	
CONTEXTO	<p>Caso de estudio: Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, universidad privada instalada en Santiago, Chile.</p> <p>Modelo de evaluación: tradicional, situado en el marco de una práctica progresiva.</p> <p>Universo de estudio: comunidad académica compuesta por docentes directivos y docentes supervisores; comunidad de estudiantes práctica inicial hasta práctica profesional y aquellos centros de práctica con más de cuatro años de convenio con la universidad.</p>
TIPO Y DISEÑO	<p>Investigación Educativa que busca transformar la realidad y dar solución al problema en estudio.</p> <p>Paradigma cualitativo con base en un diseño de investigación flexible, que observa el fenómeno en estudio desde una perspectiva holística.</p> <p>Enfoque descriptivo-interpretativo, que utiliza una metodología cualitativa y como técnica el estudio de casos.</p> <p>Es un estudio de carácter heurístico, e instrumental, cuya modalidad investigativa es la denominada proyecto factible.</p>
INSTRUMENTOS	<p>Utilización de técnicas cualitativas:</p> <p>Revisión documental estado del arte.</p> <p>Entrevista no estructurada/abierta aplicada a la comunidad de académicos y a aquellos centros de práctica seleccionados para el estudio de casos.</p> <p>Grupos Focales aplicados a la comunidad de estudiantes que compone la Escuela de Educación Inicial de la UBO.</p>
ETAPAS	<p>Primera etapa es la reflexiva donde se visualiza el fenómeno educativo a investigar y se establece el marco teórico conceptual desde el que parte esta investigación.</p> <p>Segunda etapa es la de diseño, la que da paso a la planificación de las actuaciones para el estudio, selección de métodos de indagación, técnica de investigación para recoger y analizar los datos y perspectiva en la que se elaborarán los análisis y las conclusiones.</p> <p>Organizadas en cuatro fases : Trabajo de Campo, Análisis de datos, Informativa y Propositiva.</p>

La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia. (...) y personal investigador de todos los niveles educativos han dedicado su empeño a la investigación científica. (Bisquerra, 2004, p. 19)

Al respecto es importante recordar que la investigación es una actividad que todos realizamos diariamente. “Investigar es simplemente recoger información que se necesita para responder un interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema” (Booth, Colomb, Williams, & Álvarez, 2001, citados en Bisquerra, 2004, p.20)

En la práctica educativa cotidiana, la investigación nos aporta una vía alternativa para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos, ofreciéndonos una posible explicación de esta realidad. Tomando en consideración esta afirmación y desde esa perspectiva la investigación se observa como una herramienta trascendente en la formación del profesorado, constituyéndose en uno de los fundamentos de este estudio lo que plantea Imbernón (2007):

Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimiento técnico, es siempre una opción ideológica y, por tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo; (...) Una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen. (p. 15)

A partir de este enfoque entonces, comprender la realidad, se constituiría en la raíz del conocer, partiendo desde una manera imprecisa, vaga e inconsciente hasta llegar a un comprender consciente, reflexivo y objetivo. El que a partir de los procesos metodológicos que se utilicen como herramienta para poner en marcha el proceso investigativo, permitirá adquirir y ordenar ideas que impulsen la formación de nuevos conceptos, enunciados, modelos, principios, leyes y teorías.

Mediante el cumplimiento de pasos en forma sistemática que permitan obtener conocimiento, así como también, permitan producir conocimiento y solucionar problemas prácticos. Procurando la coherencia entre los métodos utilizados los instrumentos empleados y los procedimientos para el análisis de la información recogida, todos en total correspondencia con el enfoque escogido por el investigador.

3.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La utilización del enfoque cualitativo exige que el investigador se coloque en la situación que mejor le permita recoger información relevante para el concepto o teoría buscada, por lo que la definición del contexto para efectos de esta investigación se sitúa en el modelo de evaluación que se aplica en la práctica progresiva actual y la posible evidencia de impacto que esta logra entregar respecto de la formación inicial docente. Acotando este contexto al estudio de casos de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, debido a que esta Escuela tiene un modelo de evaluación, más bien tradicional, que se sitúa en el marco de una práctica progresiva, que está siendo sujeto de análisis para el desarrollo de mejoras y cambios, especialmente en lo referido al enfoque de evaluación que tienen instalado y a los procesos de evaluación que como Escuela están utilizando en este proceso formativo.

Ahora bien, dentro de la comunidad educativa involucrada se determinó trabajar con los distintos actores involucrados en el proceso de práctica como tal, de manera de recoger sus impresiones respecto del modelo de evaluación instalado en la Escuela de Educación Inicial de la casa de estudios antes mencionada. Y para ello se abordó a la comunidad de académicos supervisores de la actividad de práctica de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, de los distintos niveles en los que se encuentra estructurada la práctica y que estuviesen directamente vinculados a esta actividad formativa, incorporando también a aquellos directivos académicos como el Director de Docencia de la Universidad, la Directora de Escuela de Educación Inicial y al Coordinador de Prácticas de la Escuela de Educación Inicial, como agentes vinculados directamente a la gestión académica y administrativa del proceso

formativo de los futuros estudiantes de pedagogía que incorporan en su discurso elementos a un nivel más macro e institucional respecto de los procesos de práctica, sus procesos evaluativos y del impacto de esta actividad en la formación inicial docente.

Paralelo a ello se abordó también a la comunidad de estudiantes de pedagogía de la escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, contemplando para ello cubrir estudiantes pasantes de nivel inicial correspondiente al segundo año de formación en ambas pedagogías, estudiantes pasantes de nivel intermedio que corresponden al tercer y cuarto año de formación de ambas pedagogías y estudiantes de nivel profesional que corresponde a su último año de formación en ambas carreras, abarcando a su vez ambas jornadas, tanto diurna como vespertina, lo que permite evidenciar la composición heterogénea de los estudiantes de pedagogía de esta institución, así como también procura de esta forma tener acceso a una información más enriquecida y profunda respecto de los procesos de práctica, sus procesos de evaluación y el impacto que perciben de esta actividad en sus aprendizajes, a partir de este grupo de informantes.

En cuanto a los centros educativos que participan en la investigación estos fueron seleccionados a partir de la necesidad de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins de conocer la opinión de estas instituciones que ya tienen un convenio colaborativo con la institución de mínimo 4 años, lo que acota en este caso la muestra y permite visualizar opiniones contextualizadas respecto de los procesos de práctica específicos que desarrolla la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins en el tiempo. Dentro de estos centros educativos con convenio se determina trabajar con los Directivos de los centros: Director (a), Jefes Técnicos o de Ciclo, o Educadoras Pedagógicas si las hubiese, y trabajar también con aquellos docentes o educadoras que hayan sido Profesores o Educadoras guías de estudiantes practicantes de la Universidad Bernardo O'Higgins.

3.2 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

A la luz de este contexto la presente investigación se enmarca, en una primera instancia, dentro de las características que distinguen la investigación educacional,

en tanto esta se mantenga como una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos acerca de eventos o fenómenos que interesan a los educadores, como lo es, en este caso, el modelo de evaluación que se aplica en la práctica progresiva de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y la posible evidencia de impacto, que este proceso de evaluación instalado, logra entregar respecto del proceso de práctica en la formación inicial docente y sus implicancias en la comunidad escolar. Impulsando, desde una actitud crítica respecto de esta actividad formativa, procesos de autorreflexión que permitan la propuesta de acciones innovadoras que tengan como base la investigación desarrollada en este entorno.

Al abordar los procesos de práctica, de evaluación de la práctica y el registro real de evidencia de impacto que estos procesos tienen en los aprendizajes de los futuros docentes, es posible aproximarse a esta actividad como un fenómeno real que afecta a los distintos receptores de la investigación, partiendo del principio clave en el que se ampara la investigación educativa que es investigar la realidad para transformarla buscando soluciones, y no solo explicaciones, que resuelvan los problemas en estudio, y que en el caso de esta investigación en particular se ve reflejado en su objetivo general que apunta al diseño de una propuesta de modelo de evaluación del impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente universitaria para favorecer el análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en este contexto.

Esto implica, en un primer momento, realizar un análisis del estado del arte respecto de los modelos de práctica y de los modelos de evaluación utilizados en este proceso formativo en Chile; describiendo, luego, los elementos teóricos representativos que permiten el desarrollo de una propuesta de modelo de evaluación del impacto. Conocer, también, la descripción del modelo de práctica y modelo de evaluación del estudio de casos abordado, y a su vez, conocer la valoración que hacen todos los actores (triada formativa) de la práctica, pertenecientes a la comunidad educativa del estudio de casos, respecto de estos procesos y de la evaluación de los mismos. Para que a partir de ello se desarrollen interpretaciones del fenómeno estudiado que permitan levantar propuestas en el ámbito de la evaluación, con el propósito de mejorar la calidad y condiciones de éste en el campo de la formación docente inicial universitaria de la Escuela de

Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Enfatizando de esta forma en dos de los aspectos más relevantes de la investigación educativa que es la profundidad y la comprensión de los fenómenos que aborda.

Por tanto al observar la situación de práctica y sus procesos de evaluación como un fenómeno, como un acontecimiento enmarcado dentro de las relaciones sociales y la estructura material y simbólica del medio o de la institución educativa en que este se desarrolla, se están considerando elementos propios del método hermenéutico – dialéctico, dentro de la investigación educativa que aquí se propone, articulando esta relación de saber y poder entre el sujeto y el medio como objeto de la investigación y observando la realidad como:

Un conjunto heredado de textos, relatos, mitos, narraciones, saberes, creencias e instituciones heredadas, que afirman nuestro conocimiento de lo que es el mundo y de lo que es el ser humano (...) El mundo es algo que fluye continuamente, es decir no puede ser pensado como algo fijo o estático. La realidad siempre remite a un proceso, a un desarrollo en el tiempo – historia, a una tradición que nosotros retomamos. Por ello, comprender, el mundo es tomar conciencia histórica del tejido que se produce entre tradiciones y de la distancia que se da entre ellas. Al ser parte de un proceso y de una determinada realidad histórica, nuestra visión del mundo será siempre parcial, relativa y contingente. (Gurdián - Fernández, 2007, p. 163)

Desde ahí, entonces que es posible afirmar que el paradigma investigativo aquí se plantea desde una mirada cualitativa en base a un diseño de investigación flexible, observando tanto el escenario como a las personas a investigar desde una perspectiva holística, que incorpora tanto el contexto como las situaciones en las que estos se hayan. Interactuando a partir de ello con los informantes de un modo natural para llegar a la comprensión del escenario de estudio que en este caso lo constituyen la práctica y sus dinámicas de evaluación, como actividad formativa dentro de la formación inicial docente universitaria.

Es en ese sentido, que uno de los propósitos orientadores de este estudio, apunta a recoger información relevante respecto de los aspectos que se consideren importantes y que permitan dimensionar el modelo de evaluación de práctica

instalado actualmente y como este da cuenta del impacto que los procesos de práctica tienen en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía, a partir de los propios actores participantes en este proceso, observando, desde esta perspectiva, los hechos reales dentro de un contexto que toma en cuenta los referentes culturales, los entornos socio – políticos, los entornos históricos, entre otros, de manera de dimensionar la globalidad, multidimensionalidad y complejidad de la práctica como un hecho real y generando, a partir de ello, una visión holística que dé sentido al contexto y permita comprender este proceso como fenómeno educativo. Tomando también, de esta forma, elementos provenientes desde el paradigma de la complejidad que permiten analizar cualquier acontecimiento desde el mundo de las relaciones e interacciones de todo tipo que se tejen a su alrededor, evitando así caer en la visión fragmentaria de la realidad, como si esta fuese una trampa que nos impulsa a la miopía investigativa en nuestro mundo fenoménico. La complejidad, parafraseando el planteamiento que presenta Edgard Morin (1996), nos insta a “distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir, porque un pensamiento mutilante conduce, irremediadamente, a una acción mutilante”. (citado en Gurdían, 2007, p.63) Asumiendo, entonces que desde esta perspectiva es preciso renunciar a aquella visión de un saber garantizado y absoluto, aceptando como lo plantea Najmanovich (2001) “nuestra finitud e incompletud radical de todo conocer (...) como la única forma de abrir las puertas a la invención, la imaginación, el azar y la diferencia (...) y de abrirnos a la pluralidad de significados” (citado en Gurdían, 2007, p. 64)

Por lo mismo y en coherencia con el párrafo anterior, al hablar del enfoque propuesto en este estudio, es preciso señalar que para efectos de esta investigación se recogen algunos elementos propios del enfoque descriptivo que parte de la premisa que el conocimiento es producto de la actividad humana y por tanto no se descubre sino que se construye desde la práctica. Entendiendo de esta manera que el conocimiento es relativo a los significados de los seres humanos en interacción y que sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana. Por lo que la realidad, en este caso, dependerá de los significados que las personas involucradas en este estudio le otorguen a la actividad de práctica y sus procesos de evaluación, recogiendo estas interpretaciones y analizándolas como posibles evidencias del impacto que la actividad de práctica tenga en los aprendizajes y

como aportes para el diseño de un modelo de evaluación de impacto de la práctica en los aprendizajes de los futuros docentes.

Incorporando también para ello elementos propios del paradigma interpretativo, toda vez que lo que esta investigación pretende o intenta es recoger información que permita capturar las impresiones de los actores participantes del proceso de práctica docente desde dentro, en función del modelo de evaluación que se práctica, de las posibles evidencias que se observen que el modelo recoge o aporta respecto del impacto que esta actividad formativa tenga en los aprendizajes de los docentes en formación, como insumos para la interpretación de este fenómeno y a partir de ello impulsar el diseño de un modelo de evaluación del impacto de esta actividad formativa en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía. Comprendiendo de esta manera el fenómeno en su contexto, instalando al sujeto humano como instrumento de investigación, utilizando el conocimiento tácito que de este surja e incorporando métodos cualitativos a partir del análisis de los datos que se obtengan con el propósito de describir y comprender una realidad plural que permita detallar de una forma más completa el ambiente en el que está ubicado el fenómeno estudiado.

Recogiendo esta representación completa del contexto a partir de la técnica del estudio de casos, con el propósito de comprender con mayor profundidad la realidad social y educativa abordada en este estudio, a partir del caso singular de los procesos de evaluación de la práctica progresiva de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo Ohiggins como sistema acotado que acoge a las escuelas de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Parvularia, y que se enmarca dentro de un contexto global de la evaluación de las prácticas en la formación inicial docente universitaria chilena. Favoreciendo la incorporación de distintas ópticas en la observación del fenómeno y el trabajo cooperativo entre la tríada formativa que conforma este proceso en este contexto. Por lo que a partir de esto último, incorpora algunas de las características correspondientes a un estudio de carácter heurístico porque permite descubrir nuevos significados, ampliar la experiencia, confirmar lo que ya se sabe de las prácticas y sus procesos de evaluación y encaminar de esa forma la toma de decisiones en el diseño del modelo de evaluación de impacto de las mismas. Donde, además, de acuerdo con su objetivo fundamental se puede agregar que es

también un estudio instrumental de casos, puesto que su propósito es analizar la realidad de la práctica, sus modelos, sus procesos de evaluación y las posibles evidencias de impacto que el modelo de evaluación actual, registra de la práctica en la formación inicial docente, para obtener una mayor claridad sobre este tema.

En cuanto a la modalidad investigativa que este estudio desarrolla, esta se ajusta en virtud de su objetivo general, a la denominada como Proyecto Factible, ya que se orienta a la descripción y propuesta de solución de un problema como lo es la necesidad de un modelo que permita evaluar explícitamente el impacto que tiene la práctica en los aprendizajes de los docentes en formación. Proponiendo ideas y trazando el diseño de un modelo de evaluación de impacto de la práctica en los aprendizajes de los docentes en formación a partir de la investigación y elaboración de una propuesta frente al tema orientada hacia la innovación educativa en el contexto de las prácticas como actividad formativa en la formación inicial docente universitaria y específicamente orientada a la modificación y mejora del modelo de evaluación con el que se aborda esta actividad, trascendiendo del campo del cómo son las cosas para avanzar al campo del cómo podrían ser o cómo deberían ser, en términos de las necesidades, preferencias o decisiones que los actores que conforman la triada formativa expresan respecto de la práctica: Estudiantes de pedagogía, Profesores Supervisores y Centros escolares de práctica, de la Escuela de educación Inicial de la Universidad Bernardo O'higgins.

Así como también dando cuenta de aquellos argumentos sociales, políticos, económicos y técnicos que justifican la necesidad de observar la práctica y sus procesos de evaluación como una necesidad a atender, a partir del análisis documental, que se realiza como paso previo, y que se basa en la recopilación de información a partir de la consulta de fuentes de información diversa y que permiten sustentar teóricamente esta investigación. Comenzando con la revisión de fuentes documentales referidas a contrastar los modelos de práctica y los modelos de evaluación utilizados en las practicas en el contexto de la formación docente inicial universitaria chilena. Que se resume en los siguientes grupos: Investigaciones respecto a los modelos de practicas y modelos de evaluación de las prácticas en la formación inicial docente en el contexto universitario chileno y textos o documentos que plantean el sustento teórico que avala el deber ser de esta actividad formativa. Por otro lado la revisión documental también involucró la

revisión del modelo de práctica declarado por la escuela de Educación Inicial de Universidad Bernardo O'Higgins y los instrumentos de evaluación aplicados en esta actividad formativa con el propósito de analizar la coherencia de estos con el modelo de práctica declarado, su pertinencia y las dimensiones que aborda en función de la valoración que estas realizan del impacto de los procesos de práctica en los aprendizajes de los docentes de formación de esta casa de estudios.

Asumiendo el problema desde una perspectiva práctica, partiendo de una actitud de expectativa y de cambio de una situación como lo es la actividad de práctica y su proceso de evaluación que puede ser mejorable y transformado a partir del diseño de un modelo de evaluación de impacto de la práctica en los aprendizajes de los docentes en formación que aquí se construya, y que para efectos de esta investigación, se remitirá al diseño de una propuesta concreta que llegará solo a la etapa de las conclusiones sobre su viabilidad, por lo que el desarrollo y evaluación de la misma serán motivo de otros posibles estudios.

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo a lo que señalan Hernández, Fernández & Batista (2010) el instrumento de recolección de datos es “aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente” (p. 242)

Para efectos de esta investigación la recolección de los datos que permitirá realizar el diagnóstico de las necesidades, en el marco de la modalidad de proyecto factible, se hará a través de la utilización de técnicas cualitativas de investigación que tal como señala Sampieri (2003) se realizarán con el propósito de descubrir o plantear preguntas que permitan reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido. Su objetivo fundamental es describir lo que ocurre en nuestro alrededor, entender los fenómenos sociales, lo que se investiga en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas por lo que el contexto cultural en este sentido cobra gran importancia.

A partir de ello una de las decisiones metodológicas que se toman respecto de la recolección de datos en esta investigación da cuenta de la elección de la entrevista como una de las técnicas de recogida de datos a utilizar,

fundamentalmente, porque la utilización de esta técnica permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad, con el propósito de obtener información en torno a los acontecimientos vividos y a aspectos subjetivos de la persona referidos a sus percepciones, creencias, actitudes, opiniones, significados y conductas relacionadas con la actividad formativa de práctica, sus procesos de evaluación y el impacto que esta tiene en los aprendizajes de los docentes en formación.

Seleccionando en este caso la entrevista no estructurada o abierta como una herramienta donde los relatos personales van construyendo un lugar de reflexión, de auto-afirmación respecto al ser, al hacer y al saber, objetivizando la propia experiencia. Accediendo de alguna manera al contexto natural de las personas entrevistadas, a través, de la reconstrucción que estas hacen de los acontecimientos que vivencian en el contexto de la práctica y de los procesos de evaluación de la misma, lo que les permite analizar el mundo y los detalles de este entorno, re-evaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana en relación al impacto del proceso de práctica en sus propios aprendizajes propiamente tal. Por lo mismo la información que se obtenga a partir de esta técnica será el resultado de la construcción simultánea a partir de las respuestas de los entrevistados, que para efectos de esta investigación serán los Profesores Supervisores de Prácticas, Coordinador de Prácticas, Directora de Escuela de Educación Inicial y Director de Docencia, todos ellos pertenecientes a la Universidad Bernardo O'Higgins; y de las respuestas entregadas por los Directivos y Profesores Guías de seis Centros educativos con convenio a los que asisten los estudiantes en práctica de Pedagogía de esta casa de estudios.

El objetivo último, a partir de esta técnica, es acceder a la perspectiva de los sujetos estudiados, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones, sentimientos y los motivos de sus actos. Esta conversación provocada por el entrevistador, dirigida a los sujetos elegidos sobre la base del plan de investigación propuesto, está asentada desde la perspectiva de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación que respeta la libertad del entrevistado para estructurar la respuesta e incluso toda la conversación, como él crea conveniente. La especificidad de la entrevista va a estar dada por la individualidad del tema y del itinerario de la entrevista, donde el entrevistador, en este caso, tendrá como único cometido el de sacar afuera, a lo largo de toda la

conversación los temas asociados a la práctica, los modelos de evaluación y los referidos al impacto de esta en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía, dejando que el entrevistado desarrolle su visión del asunto y mantenga la iniciativa de la conversación, animándolo o incitándolo a que profundice cuando toque temas que parezcan interesantes y controlando aquellas divagaciones que parezcan excesivas y que no tengan conexión con el tema analizado o núcleo principal de esta investigación.

Cabe precisar que para la realización de este tipo de entrevista no se requiere de la realización de ningún tipo de guion previo a su aplicación, su objetivo es comprender y maximizar los significados asociados al proceso de práctica y el proceso de evaluación de la misma. La relación entre sujeto – sujeto que potencia esta técnica, facilita la obtención de los datos necesarios para esta investigación. De acuerdo a lo planteado por Sierra (1998) y Galindo (1998), la entrevista cualitativa se define como aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales (citados en Gurdián, 2007) Que para efectos de esta investigación, esta conversación o diálogo, versará acerca de la práctica como cuestión determinada y cuyo propósito profesional será el identificar ciertos ámbitos relevantes en este proceso que permitan establecer aquellas dimensiones que permiten evaluar el impacto de esta actividad en los aprendizajes de los docentes en formación.

El carácter holístico de esta estrategia, instala esta interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca, que permite el intercambio de experiencias, ideas, valores estructuras simbólicas propias de los entrevistados en función del proceso de práctica, sus procesos de evaluación y las posibles evidencias que se registren respecto del impacto que esta actividad tiene en los aprendizajes de los docentes en formación, desde la perspectiva de los docentes directivos y supervisores de la Universidad Bernardo O'Higgins y desde la perspectiva de los directivos y docentes guías de las instituciones educativas que operan como centros de práctica en convenio con esta casa de estudios. Interpelándolos desde su visión como actores sociales activos de esta experiencia significativa. Aportando desde la

dispersión de los puntos de vista personales que se manifiesten y que faciliten la aparición de diferentes referentes y posturas que puedan existir al respecto.

Para articular y profundizar el tema a abordar se utilizarán preguntas descriptivas, como ¿me puede hablar del modelo de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins?, ¿cómo se desarrolla el modelo de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins?, ¿cómo impacta el proceso de práctica en los estudiantes de pedagogía de la Universidad Bernardo O'Higgins? Y preguntas exploratorias que permitan descubrir y poner en relieve las posiciones reales de los entrevistados como estímulos que intentan ser neutrales y cuya función será animar al entrevistado a continuar, formulando preguntas que no involucren un esquema fijo de categoría de respuestas, controlando el ritmo de la entrevista en función de las respuestas que el propio entrevistado vaya entregando y sin perder de vista la motivación de este estudio que apunta al diseño de una propuesta de modelo de evaluación del impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente. Respondiendo así, a uno de los objetivos de este estudio que requiere conocer la valoración que hacen los actores de la práctica (triada formativa) respecto de los procesos de práctica y de evaluación de la práctica en función de la contribución de estas experiencias de campo en la formación inicial docente universitaria. Instalando desde esta perspectiva la entrevista como una relación dinámica, de construcción conjunta entre entrevistador y entrevistado y cuyo resultado dependerá en gran medida del vínculo empático que se instaure entre los interlocutores, contexto en el que el entrevistador debe desarrollar una función activa en la orientación de la entrevista y direccionando la comunicación hacia los objetivos propios de la investigación, desestimando las limitaciones de campo que provoquen alteraciones en el pensamiento del entrevistado y que lo alejen de la autenticidad de sus sentimientos.

Una vez que las entrevistas hayan sido efectuadas, grabadas y transcritas, serán analizadas e interpretadas centrándose en los sujetos, bajo la perspectiva de un criterio holístico, en el sentido de que cada individuo es estudiado en su totalidad, en la convicción que cada ser humano es más que la suma de sus partes. Esto como respuesta al objetivo de este tipo de análisis que apunta a la comprensión de las personas. Presentando los resultados según una perspectiva narrativa

desarrollada a través de relatos de episodios, descripción de casos y utilizando con frecuencia las mismas palabras del entrevistado para no alterar el material recogido y transmitir la inmediatez de las situaciones estudiadas. Desarrollando a partir de ello, un razonamiento apoyado y explicado en la reproducción de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas.

La otra estrategia de recolección y levantamiento de información seleccionada para esta investigación, son los grupos de discusión o grupos focales. Los grupos focales son ante todo una técnica de investigación cualitativa donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Esta técnica comprensiva permite dar cuenta de la estructuración de un fenómeno y de su significación a través de una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, como lo es en este caso los procesos de práctica, sus procesos de evaluación y las posibles evidencias que se registren respecto del impacto que esta actividad tiene en los aprendizajes de los docentes en formación.

La utilización de esta técnica permite recabar información relevante pertinente y muy rica, para efectos de esta investigación, puesto que captura material de la vida real en ambientes sociales reales y facilita a los sujetos participantes una actuación voluntaria, transparente y libre como consecuencia de la retroalimentación que se produce entre el mismo grupo de discusión, siendo esto último el factor determinante de la decisión metodológica de escoger esta técnica para el desarrollo del trabajo con los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Considerando, a su vez, la validez y flexibilidad de esta técnica, puesto que permite obtener también resultados rápidos, profundizando en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que están directamente involucradas en la realidad socio – educativa que se está investigando, y permitiendo, también, la reconstrucción del sentido socio – educativo al interior de una situación grupal discursiva. Donde si bien cada persona se expresa individualmente, lo que cada uno de los participantes expresa en la discusión se va acoplando entre sí, intercambiándose, tomando sentido a través de la propia dinámica que se genera al interior del grupo de discusión, dentro de este carácter colectivo al que llegan las

posiciones individuales existentes en el grupo y desde las que cada integrante conversa durante el desarrollo de la dinámica del grupo y durante el periodo de tiempo que este opere como grupo.

La planificación de estos grupos focales se hará a la base de tres elementos constitutivos: la exploración y descubrimiento, el contexto y la profundidad y la interpretación de manera de dar a conocer pensamientos y compararlos a nivel de todos los participantes, generando a partir de ello sus propias interpretaciones sobre la práctica, sus procesos de evaluación y de las posibles evidencias que se registren respecto del impacto que esta actividad tiene en sus propios procesos de aprendizaje como estudiantes de pedagogía, los que mediante la interacción discursiva y la comparación o contraste de opiniones entre ellos como miembros del grupo podrán dar forma al principio de complementariedad, integrando de manera coherente y lógica los aportes de las diferentes personas que conforman el grupo, las distintas dimensiones, abordajes, enfoques y puntos de vista que en la discusión surjan, superando los conceptos de objetividad y subjetividad y trascendiendo hacia el concepto de enfoque, como perspectiva mental que implica un abordaje o aproximación ideológica desde la propia apreciación. Generando conversaciones concentradas, dirigidas en torno a la temática predominante de esta investigación que es la práctica y sobre la que se instala el propósito de este estudio.

Los participantes que se incluirán en el grupo focal para efectos de esta investigación serán la investigadora responsable de este estudio, como moderador activamente involucrado en el proyecto de investigación, y los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins quienes serán distribuidos en grupos de 6 a 10 participantes, organizados según carrera y nivel de práctica que estén realizando: inicial, intermedia y final, independiente del año de carrera y jornada en que se encuentren, para responder de esta manera al criterio de compatibilidad que orienta la composición de cada grupo de discusión.

Para reclutar estos grupos focales el contacto inicial se hará a través de la dirección de escuela y el profesor supervisor a cargo de cada taller de práctica que se realiza en la universidad, de manera de asegurar la participación efectiva de los estudiantes. La selección de los estudiantes será al azar dado que pertenecen a

una población relativamente homogénea propinada por su condición de estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y como participantes activos de los procesos de práctica progresiva en cada una de sus carreras. Este segmento es el que constituye parte de la población de interés para efectos de esta investigación y que generará una discusión más productiva desde el punto de vista de generación de significados respecto de las prácticas como concepto global dentro del contexto de investigación.

Como elemento clave en el desarrollo de esta técnica se cautelará la transmisión de un sentimiento de confianza respecto a los conocimientos que los participantes tienen y pueden aportar acerca del tema que se está analizando, manteniendo una actitud empática y de inclinación positiva respecto a lo que dicen los participantes. Guiando la discusión y escuchando lo que se dice, sin participar ni intercambiar impresiones con los participantes y manteniendo el ritmo ágil de la discusión grupal. A partir de ello y en pos de la generación de este ambiente, el lugar donde se realizarán los grupos focales serán las instalaciones de la Universidad Bernardo O'Higgins, que es la casa de estudios de los participantes, asegurando así el confort y facilidad de acceso de los participantes.

Respecto del grado de estructuración del grupo focal, este va a estar determinado por el propósito explorativo al que responde la elección de esta técnica, ya que esto ayudará a obtener las perspectivas de los estudiantes sobre el tema general que interesa a esta investigación, sus actitudes y opiniones, sentimientos y experiencias. En cuanto a la cantidad de grupos focales a realizar en esta investigación este se ha planificado considerando la forma de agrupar a los estudiantes, contemplando en ello todos los niveles de práctica que estos realizan y la carrera a la que pertenecen y que para efectos de esta investigación son seis. Dado que el retorno de cada grupo focal en este caso permite añadir nueva información respecto del tema en función de las distinciones que existen en cada nivel de práctica permitiendo así cubrir el tópico de estudio y cautelando de esta forma la saturación de información.

La dinámica del grupo focal se organizará considerando la presentación del tema, la comunicación de las reglas o líneas de desarrollo de éste y planteando una pregunta introductoria sobre el tema que hace referencia a ¿cuál es su impresión

respecto del modelo de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins?, de manera de establecer una conexión entre las experiencias de los estudiantes en este ámbito y su opinión respecto del tema en cuestión. Impulsando de esta manera a los participantes a dar cuenta de cómo perciben o ven el proceso de práctica a través de una explicación o presentación general del tema que surja de cada uno de ellos desde su propia experiencia. Además, se incorporarán tres preguntas claves que son las que necesitarán un mayor tiempo de discusión y sobre las que se requiere la opinión de los estudiantes: si usted tuviera que hablar de la práctica ¿qué diría al respecto?; si usted tuviera que hablar de la evaluación del proceso de práctica ¿cómo lo describiría?; si usted tuviera que describir el aporte de este proceso en su aprendizaje como futuro docente ¿qué diría?

Para el cierre del grupo focal se utilizarán preguntas de término que permitan a los participantes definir su posición final sobre el tema en cuestión: ¿De todo lo que se ha dicho sobre la práctica como proceso, que es a su juicio lo más importante para usted como estudiante y futuro docente? Al respecto es importante señalar que a la hora de formular las preguntas es necesario pedirles a los participantes que piensen hacia atrás, en su experiencia pasada respecto de las prácticas, que es el tema en cuestión, de manera de llevarlos a otra dimensión en el tiempo, ya que este tipo de respuestas es la que aumenta su credibilidad al colocar la opinión en el contexto de la experiencia pasada operando como filtro. Utilizando como procedimiento a la hora de preguntar la formulación de preguntas que vayan de lo más general a lo más específico, para crear el contexto del grupo focal. Manteniendo la estructura y contenido de las preguntas de manera de asegurar que todos los grupos focales trabajados reciban las mismas preguntas.

Estas sesiones de grupo focal serán registradas mediante grabaciones de voz y notas de campo respecto de la dinámica grupal observada y el clima de la discusión. Respecto de las preguntas que funcionarán como temas generadores de la discusión estas harán referencia al modelo de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, al desarrollo de este modelo y su respectivo modelo de evaluación y a la percepción que los estudiantes tienen las posibles evidencias que se registren respecto del impacto que estas prácticas, como proceso formativo, tienen en sus aprendizajes como

futuros docentes. Formulando estas preguntas de manera conversacional, clara y breve para que los participantes puedan captar el centro neurálgico de la pregunta y, a su vez, respondiendo al criterio de unidimensionalidad, cautelando así que la pregunta haga referencia a un solo aspecto del tema en cuestión.

El análisis de datos en el grupo focal se desarrollará a partir de la transcripción de la discusión para que estos datos sean analizables y puedan dar origen al producto que se espera de estos grupos focales a partir del informe final y las conclusiones que de ellos se generen, de manera de interrelacionar categorías de información para llegar al desarrollo paulatino de teoría respecto del fenómeno estudiado, por cada grupo trabajado, a partir de los datos establecidos como proposiciones, que sustentan el marco teórico de esta investigación y que permitan considerar la categoría de información como saturada. Sistematizando lo escuchado en las conversaciones a partir de la aparición de los distintos tópicos abordados en la mayoría de los grupos, calibrando el interés manifestado por estos tópicos por parte de los participantes e identificando el nivel de importancia que este tenía para ellos. Conformando los datos brutos en un informe final conclusivo y cristalizando los grandes temas que ocurren a través del conjunto de grupos focales realizado, de manera de entender la diversidad y variedad de experiencias respecto a la práctica y determinar si el programa de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins realmente satisface todas las necesidades de los estudiantes de pedagogía de esta casa de estudios.

En definitiva generar grupos focales donde participen los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y realizar entrevistas no estructuradas que incluyan a los Docentes directivos de la Escuela de Educación Inicial, Director Académico de la Universidad, docentes supervisores responsables de los talleres o de la asignatura de práctica y a los profesores tutores representantes de los centros de práctica, es una manera de hacer participe a los actores sociales del fenómeno socio educativo abordado en esta investigación, en la construcción de un modelo de evaluación del impacto de la práctica a partir de su visión del proceso de práctica y la contribución de esta en los procesos de aprendizaje profesional en la formación inicial. De manera de escuchar a los participantes y aprender de ellos a partir de su

interacción discursiva en el grupo y en las entrevistas individuales realizadas, respondiendo así a su instinto social y estimulando la expresividad espontánea de estos actores.

Potenciando, de esta forma el ejercicio de reflexión y el análisis en procesos de colaboración, intercambio y participación desde la generación del modelo en una situación de igualdad entre la investigadora y los actores participantes del modelo de práctica y formación inicial docente de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Además, todas las acciones descritas anteriormente se complementaron con una revisión documental, cuya base es el análisis de información, como una forma de investigación cuyo objetivo es captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos revisados, a partir del análisis de sus significados y a la luz del problema que se ha identificado ya al que esta investigación intenta dar respuesta en su desarrollo. De manera que contribuya a la toma de decisiones desde la gestión que se haga de la información y permitiendo así estructurar el modelo a proponer desde una fundamentación teórica, y metodológicamente hablando, pertinente.

El punto de partida de este recorrido investigativo lo constituye la revisión del estado del arte de los modelos de práctica y de los modelos de evaluación de la práctica en Chile que se inicia con el procedimiento clásico de investigación documental como un patrón que intenta comprender la realidad desde afuera, a partir del análisis de una temática particular, como lo es la práctica en este caso. Estableciendo el estado del arte de ésta y revisando fuentes documentales a través de las cuales se accedió a información acerca de los enfoques y modelos de formación de la práctica en Chile. Identificando la situación de la práctica como proceso en el tiempo, conceptualizando la formación práctica, a partir de los enfoques teóricos utilizados para ello, reconociendo la práctica como un espacio de aprendizaje e identificando los modelos de formación docente que existen a la base de ésta. Indagando sobre la formación y desarrollo profesional docente y distinguiendo los modelos pedagógicos y de evaluación que constituyen la base de la evaluación de la formación práctica en la formación docente inicial. Además de propiciar el acercamiento teórico a la propuesta de modelo de evaluación que aquí se proyecta que es la evaluación de impacto. Ejes teóricos que se constituyen en

referentes explicativos que guían esta investigación, sin determinarla, pero que permiten la construcción del objeto de investigación y la posterior interpretación de las fuentes de información.

La elección de los documentos estudiados se lleva a cabo a partir del análisis por sondeo o selección, lo que implica que no se analiza la totalidad de los documentos encontrados sino una parte de ellos a partir de la concordancia de estas con las preguntas que orientan la investigación, y que hacen referencia al ¿cómo determinar el impacto que los procesos de práctica tienen en el aprendizaje de la profesión docente como tal?; al ¿cómo determinar cuál es la contribución de las experiencias de campo en la preparación de los futuros docentes?; y al ¿cómo determinar cómo estas experiencias posibilitan la investigación en el aula y la integración de los componentes basados en la teoría y en el campo de trabajo? Y que permiten establecer la unidad analítica utilizada para escoger las categorías básicas que agrupan los elementos de cada texto de manera de realizar una delimitación conceptual lo más rigurosa posible. Realizando esta acción a partir de fuentes secundarias documentales para los temas de modelos de práctica, modelos de evaluación de las prácticas y evaluación de impacto. Fuentes teóricas que responden al requisito metodológico de contestar aquellas preguntas que encauzan la investigación y por otro lado, a la necesidad de dar fundamento teórico al análisis de la información obtenida con las entrevistas y grupos focales realizados, así como también permiten la revisión del fundamento y descripción del modelo de práctica y los instrumentos de evaluación utilizados en este proceso de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Por lo que en concordancia con lo antes expuesto, es posible señalar que el análisis a realizar para efectos de este estudio es un análisis de contenido, fundamentalmente, como método para analizar los datos obtenidos a partir de las entrevistas y grupos focales utilizados. Desarrollando un análisis de información que permita definir las necesidades del estudio, que va más allá de la sola recopilación de información y lectura de textos, sino que se perfila hacia una interpretación proyectiva que permita relacionar el análisis de la información con la necesidad que enfrentan los procesos de práctica graduada y específicamente los procesos de evaluación en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, tocando de alguna manera en ello el análisis reflexivo

respecto de la formación inicial docente que en esta casa de estudio se entrega al enfrentarse a un mundo cada vez más competitivo al que necesariamente debe adaptarse. De manera que esto permita conocer el entorno e intentar predecir su evolución, y propenda a una toma de decisiones informada y responsable al respecto.

3.5 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto de las etapas que orientan el trabajo de esta investigación se hace necesario señalar que, al ser esta una investigación cualitativa, el primer principio clave que caracterizará a las etapas que aquí se definan, será la relación de diálogo paulatino que se establece durante toda la investigación con el objeto de estudio, por lo que el método en sí se irá adaptando en razón de las características particulares de aquello que se pretende estudiar. Tanto la selección de la muestra como la recolección de los datos, el proceso de análisis y la producción de resultados son procesos simultáneos que mantienen una relación de correspondencia entre sí, trazándose desde la perspectiva de un diseño estratégico, que considera las distintas tareas, etapas o fases, a la base del proceso de investigación, como co-responsables del desarrollo del estudio en sí mismo, y como uno de los tantos momentos que constituyen la indagación.

Este tipo de investigación, además, supone un diseño abierto, donde es el investigador quien integrará y dará sentido a todos los aspectos participes del proceso investigativo desde la elección del tema de interés, las decisiones en relación a la recogida de datos y la muestra, el análisis de estos datos y las conclusiones que surjan del estudio en concordancia con los objetivos de la investigación y con la suficiente apertura y flexibilidad para acoger aquellos elementos que se insinúen desde la alteridad emergente. Cautelando mantener la sensibilidad necesaria frente a aquello que se busca describir, comprender y proponer a vistas de esta investigación.

Por tanto a partir de lo antes expuesto es que se podrán diferenciar en este estudio las siguientes etapas:

Una primera etapa, denominada reflexiva, en la que este investigador, a partir de su formación investigadora, conocimientos, experiencias e ideología sobre los

procesos de práctica y sus procesos de evaluación en la formación inicial docente universitaria, visualiza este fenómeno educativo a investigar y establece el marco teórico conceptual desde el que parte esta investigación. Con el propósito de clarificar y determinar el tópico de interés y describir las razones por las cuales se ha escogido este tema, identificando el tópico de investigación, de manera de seleccionar aquellas claves del pensamiento que se afrontarán para la comprensión de esta realidad educativa.

Las fuentes de procedencia del tópico que orienta esta investigación están centradas en la lectura del trabajo de otros investigadores respecto de los modelos de práctica y los modelos de evaluación de las prácticas de la formación inicial docente en Chile y del acercamiento teórico a la evaluación de impacto como el modelo que a partir del diseño desarrollado en este estudio se pretende proponer. Levantando esto a partir de la revisión de libros, artículos e informes relativos a los temas planteados e incorporando la experiencia práctica desarrollada en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins que constituye el estudio de caso desarrollado en esta investigación.

Una segunda etapa a desarrollar, es la denominada etapa de diseño, la que luego del proceso de reflexión teórica, descrito anteriormente, da paso a la planificación de las actuaciones necesarias para el estudio que se expresan en el diseño de la investigación propiamente tal. Ajustando este proceso a la elección de un diseño que se acopla a la formación, experiencia e ideología de este investigador y que a su vez responde al objeto de estudio que lo constituye para estos efectos la actividad de práctica en la formación inicial docente. Donde la selección de los métodos de indagación, la técnica de investigación para recoger y analizar los datos y la perspectiva en la que se elaborarán los análisis y las conclusiones son coherentes a la elección paradigmática desarrollada, en una primera instancia, en la etapa reflexiva de este estudio.

A partir de ello, para delimitar el proceso de actuación en las fases sucesivas de esta investigación, se ha establecido considerar el desarrollo de un marco teórico que contemple información respecto del estado del arte de la práctica como actividad formativa en la formación docente inicial universitaria y referentes teóricos relativos al modelo de evaluación de impacto como base de la propuesta que esta investigación propone y que constituyen el resultado de la fase de

reflexión planteada anteriormente. Así mismo se han definido los objetivos del estudio, los métodos de investigación, las técnicas de recogida de datos, el plan de análisis de los datos y el diseño de una propuesta de un modelo de evaluación de impacto de las prácticas en la formación inicial docente, como resultado de este proceso investigativo en particular.

Contemplando para ello trabajar en cuatro grandes fases: Trabajo de Campo, Análisis de datos, Informativa y Propositiva, las que serán descritas a continuación, considerando en ello las tareas que implica cada una de ellas.

Al respecto, la fase de trabajo de campo es aquella que involucra el acceso al campo de estudio y la recogida productiva de datos, entendida ésta, a modo de la construcción del dato, como el resultado de las técnicas de recolección seleccionadas, que para efectos de este estudio son la revisión documental, entrevista cualitativa no estructurada y aplicación de grupos focales, todos ellos coherentes con los cuestionamientos y objetivos planteados por esta investigación, y que contemplan la suficiente apertura y flexibilidad para permitir el diálogo y la transformación de los conceptos a la base de este estudio.

En tal sentido la recolección de datos tendrá un sentido de búsqueda respecto del significado y de las perspectivas de las personas involucradas en esta investigación, de las relaciones y puntos de tensión respecto de la práctica como actividad formativa, sus procesos de evaluación y las posibles evidencias que se registren respecto del impacto que esta actividad tiene en los aprendizajes de los docentes en formación de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Con el propósito de generar cambios y alterar la realidad de la práctica docente como actividad formativa, y específicamente de su modelo de evaluación. Respondiendo de esta manera a las interrogantes que están a la base del diseño de este estudio y de las características del modelo investigativo planteado (proyecto factible) que dan cuenta en un primer momento del ¿qué hacer?, que en este caso se responde a partir de las necesidades detectadas en la revisión documental desarrollada y que pueden sintetizarse en la ausencia de un modelo de evaluación de impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente universitaria, que permita tomar decisiones respecto de la equidad y calidad de esta actividad formativa, y dimensionar el real impacto de este proceso en la formación inicial de los futuros profesores.

Luego del ¿para qué hacerlo?, que se relaciona directamente con el objetivo general de esta investigación que se plantea el desafío de diseñar una propuesta de modelo de evaluación del impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente universitaria. Y sus objetivos específicos que implican analizar el estado del arte respecto de los modelos de evaluación utilizados en el proceso de práctica en el contexto de la formación inicial en Chile; describir los elementos teóricos representativos que permitan integrar y desarrollar la propuesta de modelo de evaluación del impacto, fundamentada y articulada en el contexto de los procesos de práctica dentro de la formación inicial docente universitaria; conocer la valoración que hacen los actores de la práctica, identificada como triada formativa, respecto de los procesos de práctica y de evaluación de la práctica en función de la contribución de estas experiencias de campo en la formación inicial docente universitaria; para finalmente diseñar una propuesta de modelo de evaluación del impacto para favorecer el análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en la formación inicial docente universitaria como propuesta de solución al problema planteado en esta investigación.

Del ¿porqué hacerlo? que esta determinado por la necesidad que logra detectarse en la actividad de práctica como proceso formativo, respecto de la implementación de un modelo de evaluación que contemple una base de carácter holística, un enfoque socio cultural y una raíz epistemológica de carácter intersubjetivo que permita dar coherencia a un modelo de práctica reflexivo y crítico que potencie la autonomía y conciencia social de los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, de manera de facilitar la forma de reflexión crítica, el compromiso y la responsabilidad ética en su rol como docente practicante. Así como también responder a la necesidad de construir un espacio didáctico que emerja del proceso de evaluación que se proponga y permita comprender la evaluación de la práctica como un proceso de aprendizaje en sí mismo y como un proceso de mejora del estudiante practicante.

Respecto del ¿cómo hacerlo?, las actividades que orientarán esta investigación serán la revisión documental, la aplicación de técnicas de recogida de datos como la entrevista abierta y el trabajo con grupos focales de manera de permitir una descripción de los hechos o situaciones de la realidad objeto de estudio y que despierta el interés de esta investigación, que den cuenta de los aspectos

relevantes de la situación, relacionándolo con las posibles causas que lo producen, indicando hacia donde puede orientarse la situación descrita y las posibles soluciones accesibles para resolver la situación objeto de estudio. En coherencia con los objetivos planteados en esta investigación, donde el objetivo general clarifica la meta que se persigue y los objetivos específicos indican lo que se pretende realizar en cada una de las fases de la investigación. Resaltando la contribución de este estudio en la solución de un problema que esta determinado por la necesidad de un cambio en el modelo de evaluación de la práctica y la propuesta que se pretende realizar en respuesta a esa necesidad que permita conceptualizar el evento a modificar. Revisando teorías y definiciones existentes para compararlas y valorarlas caracterizando la situación problema y profundizando en las ideas que justifican la necesidad de producir un cambio en este aspecto. Desarrollando la teoría que permitirá explicar el funcionamiento del futuro modelo de evaluación de impacto propuesto y los principios que lo sustentan.

Finalmente, en relación al ¿dónde hacerlo?, el lugar o los lugares donde se realizarán las actividades que forman parte de esta investigación están dados por el estudio de casos seleccionado para esta investigación que es la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Comunidad educativa compuesta por los siguientes actores que participarán de este proceso investigativo: comunidad de académicos supervisores de la actividad de práctica de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, de los distintos niveles en los que se encuentra estructurada la práctica, compuesto por cuatro docentes quienes son los que se vinculan directamente al proceso que está a la base de esta actividad formativa. Comunidad de académicos directivos, dentro de los cuales se trabajó con aquellos docentes directivos que conforman la Escuela de Educación Inicial, que corresponden a dos docentes de esta unidad representados por la Directora de Escuela y el Coordinador de Prácticas y por último con el Director de Docencia de la Universidad Bernardo O'Higgins, con el propósito de obtener una mirada más amplia desde la institucionalidad del proceso de práctica como tal. Precizando al respecto, que todos los actores de la comunidad de académicos directivos son los que se observan como aquellos agentes vinculados directamente a la gestión académica y administrativa del proceso formativo de los futuros estudiantes de pedagogía, y que a partir de las narraciones o relatos que ellos entregan se

incorporan elementos a un nivel macro e institucional respecto de los procesos de práctica, sus procesos evaluativos y de las posibles evidencias que se registren respecto del impacto que esta actividad tiene en la formación inicial docente.

Dentro de esta comunidad base que es la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins se trabajó también con la comunidad de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, desde el segundo año de carrera, abarcando hasta los estudiantes egresados de ambas carreras de ambas jornadas diurna y vespertina. Seleccionando estudiantes para el trabajo de los grupos focales solamente en función del nivel de práctica en que estos se encontraban y la carrera a la que pertenecen. Levantando seis grupos de trabajo en este caso, ya que la Escuela de Educación Inicial, por factores asociados a la acreditación institucional, no contó con ingreso de estudiantes el año 2013.

El último componente abordado de esta comunidad son los centros educativos que facilitan sus instalaciones para el desarrollo del proceso de práctica de la Universidad. Estos centros se componen por tres Jardines Infantiles, pertenecientes al Patronato de la Infancia y tres Escuelas Básicas de las cuales dos de ellas pertenecen a la administración municipal y una de ellas corresponde a un establecimiento particular subvencionado. La selección de estas instituciones se determina a partir de ciertas características que estos establecimientos poseen como centros de práctica asociados a esta casa de estudios y que les permiten manejar un mayor conocimiento de las prácticas realizadas por la Universidad Bernardo O'Higgins, de manera de recoger opiniones contextualizadas al respecto. Para ello se estableció como requisito de selección la permanencia del convenio colaborativo con la institución como mínimo de cuatro años.

La selección de los entrevistados en este caso tuvo que ver con su rol respecto de la práctica y por ello se escogió trabajar con los Directivos de los centros: Director (a), Jefes Técnicos o de Ciclo, o Educadoras Pedagógicas si las hubiese, y trabajar con aquellos docentes o educadoras que hayan sido Profesores o Educadoras guías de estudiantes practicantes de la Universidad Bernardo O'Higgins y que hayan tenido una injerencia directa en el proceso de práctica propiamente tal. Decisión que se toma por lo significativo que es este caso de estudio en tanto permite incorporar a todos los sujetos relevantes en el proceso

que permitirán encontrar algo interesante y prominente respecto de la práctica en función del propósito de esta investigación.

Esta fase en definitiva constituye la parte descriptiva del proceso, donde se intenta hacer una delineación detallada de la situación que se desea mejorar, describiendo lo más objetivamente la realidad que de acuerdo a la perspectiva investigativa es la que presenta mayores debilidades y por tanto establece esta necesidad de proponer un proyecto de acción para mejorarla.

Respecto de la fase de análisis de datos, esta en términos generales consiste en la reducción de datos a través de la codificación y transformación de los mismos en vistas del problema de investigación que aquí se plantea y que implica la contrastación de los resultados producidos con la o las preguntas que orientan esta investigación que luego se verifican en las conclusiones resultantes del estudio. Constituyéndose en la base sobre la cual finalmente se genera el modelo operativo que se aspira a proponer en este estudio para modificar la realidad evaluativa de las prácticas existente hasta ahora. Permitiendo de esta manera a partir del análisis de la información recogida de la realidad, determinar las prioridades del tópico investigativo, seleccionar la necesidad que se aspira a resolver en ese contexto y definir realmente el problema que se verá expresado en términos de necesidad. Definiendo intereses, jerarquizando prioridades y determinando las condiciones sobre las que descansará el diseño o modelo de evaluación de impacto a proponer.

Para llevar a cabo este análisis, que es de corte cualitativo, se utiliza la técnica de la categorización, de manera de lograr sumergirse mentalmente en la realidad a través de la revisión de los relatos grabados, recogidos durante el desarrollo de las entrevistas y grupos focales trabajados. Los que se transcriben en un formato previamente preparado, se clasifican, se conceptualizan, codifican, se agrupan y se asocian para obtener el análisis deseado. Para ello se organizará la información en aspectos similares, se discriminará según su prioridad, seleccionando y priorizando aquellos datos relevantes para el diseño de la propuesta de modelo de evaluación de impacto para favorecer el análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en la formación inicial docente universitaria, organizando la información de acuerdo a las relaciones existentes entre ella a partir del recurso de

la triangulación, apoyándose en un programa de análisis cualitativo de corte digital que es el ATLAS – TI.

Como producto del análisis de datos se gesta una fase informativa que requiere de un constante diálogo con la fase de análisis para la redacción y comunicación de los resultados de la investigación y dar a conocer el conocimiento construido a partir de la misma por medio de las conclusiones a las que se llega a partir de la mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio. Ofreciendo un resumen de los principales hallazgos y presentando los resultados que apoyan las conclusiones que se levanten a partir de esta investigación y que sentarán las bases para el desarrollo de la propuesta.

Por último, se encuentra la fase propósitiva que da cuenta del diseño de la propuesta y que define el proyecto con fundamento en los resultados del diagnóstico. En esta fase se diseña la propuesta de solución a las necesidades con especificación del modelo a proponer, sus objetivos, metas, procesos, actividades y recursos. Describiendo y caracterizando la idea central, naturaleza, carácter, tipo y finalidad de la propuesta. Destacando su importancia y utilidad, argumentando la existencia de una necesidad y la satisfacción y resolución de la misma, describiendo la disponibilidad de los recursos, las posibles estrategias y los argumentos que justifican la prioridad en la solución del problema. Desarrollando un marco institucional, social y teórico que permita hacer referencia a los aspectos organizativos, institucionales, políticos, económicos entre otros de la comunidad participante del proyecto. Determinando la finalidad y metas asociadas al modelo, sus objetivos y destinatarios y la viabilidad de éste en el contexto. Presentado esta investigación como una oportunidad de innovación que busca la creación de un nuevo producto en el ámbito educativo.

Por tanto y a modo de síntesis la simultaneidad, la flexibilidad y la revisión constante de las formulaciones que se hagan en la investigación, así como también las decisiones que se tomen y las acciones que se emprendan en la indagación del fenómeno permitirán la aproximación rigurosa para la comprensión de la complejidad del fenómeno de la práctica. Cautelando el proceso de investigación como un proceso de carácter simultáneo y auto-correctivo de manera de asegurar la calidad del dato, la accesibilidad y generatividad del proceso de investigación y del conocimiento construido a partir de éste. Cuidando la densidad

que implica la inclusión del máximo de detalles posibles tanto en la recolección como en el análisis de datos y la profundidad que compromete la intensidad de la recolección y el análisis de los datos como efecto de la triangulación, al incluir diferentes perspectivas sobre el fenómeno de estudio. Y previniendo la aplicabilidad/utilidad estrechamente ligado a los criterios de complejidad y apego a los datos empíricos que destacan la relevancia social que puedan tener los resultados de la investigación. Dando cuenta de la transparencia y contextualidad de la investigación que permita dar cuenta del cómo se obtuvieron los resultados y el contexto de la producción de los datos y de los resultados, así como el análisis de la relación de los resultados con dicho contexto. Previendo la pertinencia de esta investigación en función de la realidad determinada que aborda y como se da cuenta de ella y de la generatividad referida a la valoración de los resultados en tanto genere maneras alternativas y novedosas para comprender el fenómeno estudiado.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

CUADRO RESUMEN CAPÍTULO 4: ANÁLISIS RESULTADOS	
ANÁLISIS DATOS	<p>Análisis de contenido cualitativo: transcripción de las entrevistas y grupos focales efectuados con la triada formativa del estudio de casos.</p> <p>Análisis de documentos: que describen el modelo de práctica y los instrumentos de evaluación utilizados en el proceso implementado en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.</p>
ANÁLISIS DESCRIPTIVO	<p>Se realiza la revisión y análisis del discurso de los distintos actores de la triada formativa de la práctica, a partir de la utilización de nubes de palabras por medio del manejo del programa: nubedepalabras.es (http://www.nubedepalabras.es/).</p> <p>El objetivo es dar cuenta de la percepción que la triada formativa posee del proceso de práctica, a partir de las palabras que se destacan en su discurso y su relación con el enfoque o visión de práctica y de evaluación de la práctica que estos tengan.</p> <p>El análisis descriptivo de las categorías se realiza, reconociendo en un primer momento, fragmentos significativos de los datos obtenidos, tomando conceptos, frases cortas o algún párrafo como unidad de significado. Listando todos los temas que aparecieron y utilizando como referentes los temas que guiaron en cierta medida las preguntas de las entrevistas o grupos focales.</p>
ANÁLISIS CATEGORIAL	<p>Análisis de corte cualitativo, con la técnica de la categorización.</p> <p>Se trabaja con dos grandes categorías de análisis: percepción práctica de los actores del proceso y percepción evaluación de la práctica desde los actores del proceso.</p> <p>Los códigos que aquí se levantan se basan en la discusión bibliográfica desarrollada en el marco teórico de esta investigación.</p> <p>Se organiza y clasifica la información de acuerdo a las relaciones existentes entre ellas a partir del recurso de la triangulación.</p> <p>Facilitando su posterior análisis a partir del apoyo del programa de análisis cualitativo de corte digital ATLAS – TI.</p>

4.1 ANÁLISIS DE DATOS

Respecto del análisis de datos, en el caso de esta investigación se realizó un análisis de contenido cualitativo de la transcripción de las entrevistas y grupos focales efectuados con la triada formativa del estudio de casos abordado. Incorporando también a esta revisión, el análisis de aquellos documentos que describen el modelo de práctica y los instrumentos de evaluación utilizados en el proceso de práctica propiamente tal, identificados como aquellos elementos concretos que son los que dan cuenta del modelo práctica y de evaluación implementado en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Ahora bien, en respuesta a uno de los objetivos específicos que orienta esta investigación y que señala la necesidad de analizar la valoración que hacen los actores de la práctica (triada formativa) respecto de los procesos de práctica y de evaluación de la práctica en función de la contribución de estas experiencias de campo en la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins; es que la información recogida se tratará buscando dar sentido a los datos, y coherencia dentro del contexto en el que se presentan.

Para cautelar lo anterior es que en un primer momento se realiza la revisión y análisis del discurso de los distintos actores, de manera descriptiva, a partir de la utilización de nubes de palabras por medio del manejo del programa: nubedepalabras.es (<http://www.nubedepalabras.es/>), cuyo objeto es dar cuenta de la percepción que la triada formativa posee del proceso de práctica, a partir de las palabras que se destacan en su discurso y su relación con el enfoque o visión de práctica que estos tengan.

Luego a partir de este primer filtro se trabaja con dos grandes categorías de análisis categorial, denominadas percepción práctica de los actores del proceso y percepción evaluación de la práctica desde los actores del proceso, los códigos que allí se levantan, tienen base en la discusión bibliográfica desarrollada en el marco teórico de esta investigación. De manera tal que sea posible organizar y clasificar la información, facilitando así su posterior análisis.

Según García (2007), el análisis del contenido cualitativo enfatiza una visión integrada de los datos y sus contextos específicos, lo que permite al investigador interpretar la realidad social desde una perspectiva subjetiva, pero científica que va más allá de contar palabras o extraer el contenido de los textos, sino que examina temas y modelos que se manifiestan o están latentes en el contenido manifiesto.

En la preparación de los datos para el análisis, las entrevistas y los grupos focales se registraron mediante grabaciones bajo el consentimiento de los participantes del estudio. Dicha información se transcribió de manera de poder extraer desde estos documentos las reflexiones y reacciones generadas por los entrevistados al momento de desarrollar la integración conceptual. Respecto de los documentos que describen el modelo de práctica y los instrumentos que dan cuenta del modelo de evaluación vigente en el caso de estudios, se incorporan documentos escritos y PDF facilitados por la Escuela de Educación Inicial provenientes de sus informes de acreditación y de los registros que la Coordinación de prácticas posee.

Respecto de la estrategia del tratamiento de los datos, la unidad hermenéutica estará constituida por la unidad denominada “Evaluación de impacto de las prácticas docentes: Diseño de un modelo”, unidad que contuvo la información tras las visitas de campo. Esta información organizada y seleccionada se convirtió en 18 archivos producto de la transcripción de entrevistas y grupos focales, 1 archivo escrito correspondiente a la descripción de la práctica y 18 PDF correspondientes a los instrumentos de evaluación utilizados por la Escuela en sus procesos de práctica que son los que determinaron los 37 documentos primarios que conforman la unidad hermenéutica antes señalada.

La siguiente etapa da cuenta del análisis descriptivo de las categorías, las que se construyen a partir de la identificación de los temas, reconociendo en un primer momento fragmentos significativos de los datos obtenidos, tomando conceptos, frases cortas o algún párrafo como unidad de significado. Listando todos los temas que aparecieron y utilizando como referentes los temas que guiaron en cierta medida las preguntas de las entrevistas o grupos focales.

Unidades de significado	Primera codificación
<p>“(…)el factor humano juega un rol super importante y que lamentablemente es una variable que uno no puede controlar, ósea independiente que en el centro nosotros (…) dentro del aula en el quehacer pedagógico mismo, los profesores tienen muy malas prácticas pedagógicas, entonces finalmente nosotros llevamos a nuestros estudiantes a un conflicto que tiene que ver con que lo que usted no tiene que hacer (…)”</p>	<p>Estructura del modelo de práctica</p>
<p>“(…) claro, muchas veces la mirada que se tiene de las prácticas (…) es super triste porque se supone que nuestros estudiantes, (…) tienen que venir a aprender y después a aplicar, pero eso no es la práctica, (…) la práctica es tremendo momento de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes (…) y el momento donde lejos de aplicar el estudiante articula todos los conocimientos y el crea un quehacer pedagógico y esa mirada es la que genera nuevo conocimiento a partir de la práctica”.</p>	<p>Percepción o impresión que se tiene del modelo de práctica</p>
<p>“(…) yo creo que para el tema del impacto, es importante el establecer algún sistema de seguimiento como más formal (…) que permaneciera independiente de que el profe siga o lo cambien, pero que desde el sistema nosotros … entonces podríamos tener información del desempeño de ellas en estos cuatro años de formación y podríamos tener información de los centros”</p>	<p>Evidencia de impacto del modelo de práctica</p>
<p>“(…)y es muy importante dentro de las microclases que tu lo señalaste, el trabajo previo que uno hace del análisis de la microclase ósea la microclase no se comienza… hay un trabajo previo donde se profesionaliza un poco al estudiante donde también es importante que ellos sean capaces de ser evaluados por sus compañeros desde la coevaluación de la heteroevaluación y que ellos lo vean como una mirada que finalmente aporta a su formación, no como una mirada crítica sino con una mirada de formación”</p>	<p>Percepción del modelo de evaluación de práctica</p>

Respecto de la fase de análisis de datos, está en términos generales, consiste en la reducción de datos a través de la codificación y transformación de los mismos, en vistas del problema de investigación que aquí se plantea, lo que implica contrastar los resultados producidos por el estudio con las preguntas que orientan esta investigación. Referidas éstas al modelo de evaluación que está a la base del proceso de práctica, instalado actualmente en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, de manera de verificar si este da cuenta de la evolución de la capacidad de reflexión de los futuros profesores respecto de sus propias capacidades, contenidos, destrezas y valores como elementos que deben entregar a futuro a sus estudiantes. Y por ende a partir de ello una segunda interrogante que permite deliberar respecto de si el proceso de evaluación, instalado en este caso, se orienta a la reflexión, experimentación y valoración de la acción educativa de manera de determinar el impacto que los procesos de práctica

tienen en el aprendizaje de la profesión docente como tal, la contribución de las experiencias de campo en la preparación de los futuros docentes y la posibilidad que se genera de investigar en el aula e integrar los componentes teóricos y prácticos, las que luego se verifican en las conclusiones resultantes del estudio. Constituyéndose en la base sobre la cual finalmente se genera el modelo operativo que se aspira a proponer en este estudio para modificar la realidad evaluativa de las prácticas existente hasta ahora. Permitiendo de esta manera a partir del análisis de la información recogida de la realidad, determinar las prioridades del tópico investigativo, seleccionar la necesidad que se aspira a resolver en ese contexto y definir realmente el problema que se verá expresado en términos de necesidad. Definiendo intereses, jerarquizando prioridades y determinando las condiciones sobre las que descansará el diseño o modelo de evaluación de impacto a proponer.

Para llevar a cabo este análisis, que es de corte cualitativo, se utiliza la técnica de la categorización, de manera de lograr sumergirse mentalmente en la realidad a través de la revisión de los relatos grabados, recogidos durante el desarrollo de las entrevistas y grupos focales trabajados. Los que se transcriben en un formato previamente preparado, se clasifican, se conceptualizan, codifican, se agrupan y se asocian para obtener el análisis deseado. Para ello se organizará la información en aspectos similares, se discriminará según su prioridad, seleccionando y priorizando aquellos datos relevantes para el diseño de la propuesta de modelo de evaluación de impacto para favorecer el análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en la formación inicial docente universitaria, organizando la información de acuerdo a las relaciones existentes entre ella a partir del recurso de la triangulación, apoyándose en un programa de análisis cualitativo de corte digital que es el ATLAS – TI.

Como producto del análisis de datos se gesta una fase informativa que requiere de un constante diálogo con la fase de análisis para la redacción y comunicación de los resultados de la investigación y dar a conocer el conocimiento construido a partir de la misma por medio de las conclusiones a las que se llega a partir de la mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio. Ofreciendo un resumen de los principales hallazgos y presentando los resultados que apoyan las

conclusiones que se levanten a partir de esta investigación y que sentarán las bases para el desarrollo de la propuesta.

4.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO MODELO DE PRÁCTICAS: ¿QUÉ PIENSAN LOS DISTINTOS ACTORES DEL PROCESO DE PRÁCTICA?

“El motor de la formación docente es la práctica”, tal como lo señala Gloria Inostroza, ya en el año 1997. Las prácticas son una actividad de importancia en la formación inicial de cualquier estudiante de pedagogía, puesto que se constituyen en un espacio dedicado a la reflexión pedagógica y didáctica; a la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; al reconocimiento de la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente; y a la elaboración del saber de la práctica. Posicionando así al docente como un investigador en el aula. (citada en Cortez & Hirmas, 2014)

Ahora bien, la visión que expresa cada actor participante del proceso de práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, tiene, sin duda, un matiz propio a partir del rol que cada uno de estos actores desempeña en el transcurso de esta actividad. Situando sus preocupaciones en aspectos específicos que son los que dan cuenta del enfoque que cada uno de ellos tiene respecto de la práctica y de aquellos procesos instalados en ella, que son los que le parecen más relevantes.

Al analizar las entrevistas en profundidad y los grupos focales, catalogados en familias de documentos de acuerdo al rol de los actores en el proceso, es posible observar que tanto los docentes directivos, docentes supervisores, estudiantes de pedagogía en práctica final, en práctica intermedia y en práctica inicial, y los centros de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, presentan en términos generales un enfoque de práctica que aún se rige por la aplicación de un enfoque mecanicista – instrumental, basado en la posibilidad de transmitir información disciplinaria, didáctica y pedagógica a los docentes en formación que participan en esta actividad, con el propósito de que los pasantes transfieran, a su vez, de alguna manera la información recibida a su propio ejercicio de la docencia.

Si bien, se describe en el relato de todos los actores participantes del proceso de práctica, la presencia de una práctica temprana y progresiva que se introduce a partir del segundo año de la formación profesional en las carreras de Pedagogía de Educación Parvularía y Pedagogía de Educación General Básica de la Escuela de Educación Inicial (E.E.I) de la Universidad Bernardo O'Higgins, esto no ha sido sinónimo de la instalación de un enfoque crítico reflexivo en la implementación de la práctica propiamente tal. Aun cuando este enfoque, se declara como un concepto base de la formación inicial docente que se pretende entregar a los estudiantes de esta casa de estudio, incluso enunciando acciones propias del enfoque a partir de la implementación y desarrollo de talleres de práctica como actividades propias del trayecto formativo de los estudiantes, en lo concreto, esta perspectiva no ha logrado posicionarse como una línea clara de trabajo en esta actividad formativa en particular.

Y en relación con ello, es importante señalar que esto, en el estudio de caso abordado, entre otras cosas, se debe a la presencia de un currículo fragmentado que aún enfrenta la formación inicial docente con escasa presencia de un trabajo práctico eficiente y vinculado con el contexto profesional. Enfatizando más bien en la adquisición del conocimiento disciplinar y de la manera de cómo enseñar dicha disciplina, por sobre la comprensión de la complejidad de la realidad del aula a la cual se ven expuestos los pasantes a la hora de tomar decisiones.

Por tanto, se puede afirmar a partir de lo anterior, que la práctica, al interior de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, aún se concibe como "cualquier actividad que coloca al estudiante de pedagogía en contacto con la escuela, variable según la carrera, las modalidades de trabajo y los propósitos de la institución formadora", funcionando desde la interpretación que cada actor, participante del proceso, haga de esta actividad educativa.

Por lo tanto, a partir de las declaraciones, antes expresadas, es que para poder explorar y describir los focos en los que cada grupo de actores coloca su atención, al momento de hablar de la práctica, y que son los que tiñen su percepción de la misma, se han elaborado nubes de palabras, las que surgen a partir de las transcripciones de las entrevistas y grupos focales desarrollados, y que son las figuras que se presentan a continuación, de manera de dar mayor sentido y

significado a las percepciones recogidas desde los participantes del proceso dentro del contexto de la categoría modelo de práctica.



Figura 3: Nube de palabras Docentes Directivos (Fuente www.nubepalabras.es)

En una primera instancia, al revisar aquellos focos que preocupan a los docentes directivos de la Universidad Bernardo O'Higgins, se observa que aquellos conceptos que más se repiten en sus relatos, hacen referencia a la Universidad como gran responsable de la formación de los futuros docentes, al supervisor como figura central del proceso de práctica, a la forma y los temas con los que se aborda la práctica, a los colegios

como un factor determinante de la calidad de la experiencia a la que tengan acceso los estudiantes (factor sobre el que, además, declaran que como institución no tienen mayor control), a la experiencia como elemento clave dentro de la práctica, a la guía que reciben los estudiantes, y finalmente, al proceso y al sentido que la práctica tiene dentro de la formación inicial de los estudiantes de pedagogía como tributo al logro de su perfil de egreso.

Ahora bien, si nos remontamos a la pregunta que hace referencia a cuál es el modelo de práctica que está instalado actualmente en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, desde lo expresado por los docentes directivos de esta institución, la definición o acercamiento conceptual de lo que entienden por práctica en formación inicial docente, según los siguientes actores: Guido Guerrero, Profesor de Artes Plásticas y Director de Docencia, Universidad Bernardo O'Higgins (D.D); David Pérez, Profesor de Historia y Coordinador de Prácticas Facultad de Educación, Universidad Bernardo O'Higgins (C.P); y Elizabeth Barrera, Educadora de Párvulos y Directora de Escuela de Educación Inicial, Universidad Bernardo O'Higgins (D.E.E.I), da cuenta de lo siguiente:

D.D: Una definición, es que una práctica es más menos vivenciar paulatinamente como va a ser el trabajo que uno va a desarrollar en un lugar específico, en este sentido, como este futuro profesor se va a desempeñar o

desenvolver en una escuela, obviamente que con la colaboración y la ayuda de un supervisor que lo va orientando, ya sea desde la universidad y al mismo tiempo con un profesor guía en la sala de clases que pertenece al establecimiento.

C.P: Fundamentalmente el modelo de práctica que en la facultad se asume tiene cierto carácter de índole progresivo por lo menos así se ha declarado históricamente de acuerdo a los instrumentos de auto evaluación que yo he visto, y desde el 2014 a la fecha (...) se orienta a responder un poco a lo que es el perfil de egreso, por tanto a entregarles las herramientas y contribuir y tributar a ese perfil y por otra parte a tributar a lo que dice el modelo de formación. En el modelo de formación de la universidad hay seis principios de los cuales tres son de índole práctico y guardan relación fundamentalmente con generar un profesional que sea capaz, que bueno, que primero que todo sirva para el contexto laboral y por tanto sepa planificar, en el caso del profesor sepa ejecutar su rol, que esté acorde a digamos con las demandas de la sociedad hoy día tenemos.

D.E.E.I: Ellos tienen una práctica que es de observación participante donde se espera también que los estudiantes sean críticos, reflexivos desde los modelos también de gestión, pero también desde el modelo pedagógico que está dentro en la sala. Entonces la idea es que vinculen ambas cosas y que ellos sean capaces, también, de comenzar a implementar sus primeras experiencias de aprendizaje (...) En cuarto año la intervención ya es un poco más profunda, se busca un diagnóstico pero también un, en Educación Parvularia se vincula con la mención que tiene que ver con primero básico y también Educación Básica con su mención, entonces ya va un poco más en profundidad a lo que ellos finalmente se van a dedicar. Y la práctica profesional donde ellos se hacen cargo de un nivel en cada una de las especialidades.

Los tres docentes directivos citados, en sus narraciones establecen una visión de la práctica, como una actividad pedagógica que contribuye a la profesionalización de los actores implicados en este espacio, impulsándolos a partir de esta actividad a movilizar sus competencias profesionales en un contexto laboral real. Todo esto como respuesta al perfil de egreso declarado por la Escuela de Educación Inicial

para sus estudiantes, y en coherencia con el modelo formativo declarado por la Universidad, cuyo centro es el estudiante. A partir de lo cual dan cuenta de un acercamiento gradual y progresivo al contexto laboral donde los estudiantes de pedagogía desarrollarán su labor a futuro, describiendo al menos tres niveles que orientan el trabajo práctico de los pasantes, lo que expresan cuando hacen referencia a las prácticas iniciales como una instancia de observación participante donde los estudiantes se acercan al centro educativo como texto; cuando hacen referencia a las prácticas intermedias que plantean el centro educativo como contexto, donde los estudiantes ejercitan las destrezas y herramientas docentes que han ido incorporado a partir de su formación de pre-grado; y cuando hacen referencia a las prácticas finales que plantean el centro educativo como un escenario en el que se colocan a prueba todas las competencias adquiridas y desarrolladas durante el proceso por los futuros docentes.

Demostrando, de alguna manera en los elementos que expresan en su discurso, la capacidad que tanto la Universidad Bernardo O'Higgins, la Facultad de Educación y particularmente la Escuela de Educación Inicial, tienen para resolver una necesidad instalada en la formación inicial docente que apunta al hecho de otorgar y cautelar la presencia de diversas instancias de acercamiento a la realidad educativa, con una participación y conocimiento gradual y parcial de las estructuras educativas a través de la implementación de talleres de práctica; estableciendo una participación orientada a la observación-acción como prácticas de Intervención pedagógica parcial, hasta una participación íntegra y total expresada en la práctica profesional que permite en gran medida cautelar un equilibrio entre la tensión de lo disciplinar y lo pedagógico. (Pavié, 2011)

Refiriendo, a su vez que para que el proceso sea provechoso para los estudiantes, es necesario contar con instituciones educativas de calidad como centros de práctica que aseguren el acceso de los estudiantes a experiencias de prácticas positivas:

D.D: Que el colegio no considere a este estudiante como un reemplazo a la ausencia de profesores sino que sea un compromiso de apoyo efectivo para este estudiante, puesto que nosotros enviamos a una persona que va lentamente adquiriendo conocimiento y también al mismo tiempo se necesita que ese conocimiento desde su inicio sea orientado y guiado.

C.P: Desde la coordinación lo que se ve fundamentalmente...lo que se contactan son los centros y es el centro el que designa al profesor supervisor, al profesor guía perdón, ahora siempre cautelando digamos que no sea un profesor muy nobel que a lo menos tenga tres años de experiencia docente para que justamente pueda tributarle al estudiante alguna experiencia significativa.

D.E.E.I: Tenemos muy pocos centros donde hay excelentes prácticas pedagógicas y son más bien las personas, porque el proyecto educativo en todas partes, aunque sean maravillosos, la bajada es lo que cuesta y el seguimiento de la bajada. Por lo tanto tenemos ese conflicto, y el desafío es justamente planteárselo a nuestros estudiantes “usted no tiene que hacer esto, porque usted lo tiene que hacer mejor” y así lo entienden, sin embargo, en los primeros años es fuerte el impacto.

Dejando ver en su relato, la preocupación que como formadores tienen respecto del proceso de práctica, al dejar de manifiesto las deficientes prácticas de enseñanza que observan los estudiantes en las escuelas a las que asisten, que son las que finalmente modelan su rol como docente, y que además, como consecuencia de ello, son las que inciden en los bajos resultados que ellos obtienen en su desempeño como futuros profesores. Reafirmando la necesidad que la Universidad, como institución formadora presenta, de profundizar y extender el vínculo con la realidad escolar con el propósito de generar instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales contextualizados. Que le permitan avanzar hacia el cambio de la visión actual que se tiene de la práctica en la institución, con un carácter más bien prescriptivo que relata este contacto del docente con el estudiante, como un contacto más bien escaso, donde los estudiantes se ven enfrentados a recoger información a través de la observación y de la asimilación de ciertas normas que son las que definen el conjunto de saberes necesarios del cómo enseñar, basados más que nada en aquellos marcos o referentes nacionales de la labor docente; y avanzar hacia una visión de práctica que permita potenciar el establecimiento de relaciones significativas con la comunidad escolar que permita desarrollar un trabajo colaborativo que contribuya finalmente a la profesionalización de este estudiante en formación, como respuesta a las expectativas que se tienen del proceso propiamente tal.

Reafirmando su postura respecto de la práctica, la que visualizan como un proceso formativo que la propia facultad de Educación debiese sentir como una necesidad, pero que sin embargo, ellos mismos declaran, se observa disminuida frente a otras asignaturas que componen el plan de estudios:

D.D: Que la práctica se vea como un factor relevante en la formación del estudiante y no como un requisito más para ser profesor, yo creo que ahí está como yo observo la práctica que prioridad le doy a la práctica y yo siento que no se le está dando con todos estos elementos que hemos ido conversando, solamente pasa a ser una asignatura más y no es una asignatura más ahí nos estamos jugando el prestigio, ahí nos estamos jugando la formación que tenemos como profesores ahí estamos viendo todo lo que si tenemos o no, las competencias para formar un estudiante de acuerdo al perfil de egreso que nosotros mismos discursivamente lo planteamos.

C.P: Yo creo sigue siendo vista digamos creo que en la cultura de los profesores que hacemos clases en la universidad en lo pedagógico como este está también esa concepción digamos esta como un poco el prejuicio de que la práctica es como algo que no es tan importante digamos, que no es tan fundamental que más importante es el aporte de las asignaturas de índole teórico.

D.E.E.I: La mirada que se tiene de las prácticas es que (...) es súper triste porque se supone que nuestros estudiantes, en la mirada triste digamos, ja ja ja, tienen que venir a aprender y después a aplicar, pero eso no es la práctica, no poh, la práctica no es ir a aplicar, la práctica es tremendo momento de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes viste? y el momento donde lejos de aplicar el estudiante articula todos los conocimientos y el crea un nuevo conocimiento a partir de la práctica y del quehacer pedagógico y esa mirada es la que hay que instalar.

Ahora si bien, hay un planteamiento común respecto a la importancia de este proceso como acción formativa, este no ha logrado extenderse a toda la comunidad educativa participante del proceso de práctica y de la formación inicial docente de la Universidad Bernardo O'Higgins. Pues no logra apreciarse una

visión que plantee la relevancia de la naturaleza teórico-práctica que la acción pedagógica presenta, basada en este carácter situado y distribuido que tiene este tipo de conocimiento, y que necesariamente implica las interacciones sociales que se producen en el proceso de práctica y el contexto en que esta actividad se desarrolla. Manifiestando como preocupación central, a partir de lo anterior, el impacto que esta actividad formativa pueda tener en el prestigio formativo de la propia institución, pues su impacto en el proceso formativo de los estudiantes lo entienden como un hecho trascendente, especialmente a la hora de hablar de calidad y mejoras en la formación de profesores, tal como puede apreciarse a continuación:

D.D: El contacto debiera ser desde el primer año, el primer año el estudiante debe olfatear la escuela, debe sentir como es el ambiente, como es el contexto como él se va convirtiendo lentamente en el protagonista, pero si él no tiene esa visión desde el punto de partida, desde el inicio que asume la pedagogía y que va siendo acompañado de acuerdo a la experiencia que él va teniendo va a ser muy difícil que logremos avanzar en el mejoramiento de los profesores.

C.P: Un profesor lo define y lo hace la práctica, entonces de hecho hay modelos anglosajones donde de la formación de los profesores es en la mañana en la Universidad y en la tarde en la práctica o al revés, ósea y ellos parten del inicio con práctica ahí tienen un modelo progresivo mucho más acotado.

D.E.E.I: No es que solamente tenga que cumplir con una cantidad de horas y sumando las horas, porque no es eso, es la experiencia que él logra y la forma en que el vincula todos estos aprendizajes y finalmente él (...) es capaz de ejercer como docente de una manera efectiva y eso es lo que hay que instalar también en la universidad. Porque está la mirada de que él tiene que ya aprendió ahora vaya a hacerlo y no es así, es que él vaya a aprender.

Relevando, de esta manera, la práctica como un factor gravitante dentro de la formación inicial docente, que permite definir la calidad formativa de los estudiantes de pedagogía. Reafirmando, a su vez, la necesidad de fortalecer la presencia de este modelo concurrente y progresivo, que la Escuela de Educación

Inicial evidencia, cómo eje central de la práctica, a partir de una necesidad clara, como es la de contactar al estudiante de esta Escuela y casa de estudios, desde el inicio de su formación, con la realidad laboral, de manera de generar una comprensión contextual y profesionalizante de su entorno. Ratificando, así, la necesidad de formar docentes competentes, que se ajusten a las necesidades del siglo XXI, a partir de la reflexión y el análisis permanente y consciente de los equipos formadores, respecto de ¿qué es necesario que aprendan los futuros docentes? Y de ¿qué conocimientos teóricos y prácticos son los que requieren los docentes en formación para desempeñarse eficientemente en su rol profesional? Potenciando de esta forma el análisis de la práctica educativa, el trabajo colaborativo con la comunidad educativa y la generación de ideas que fortalezcan la capacidad de adaptación y transformación de la realidad como elementos claves dentro del ejercicio de la profesión docente como tal.

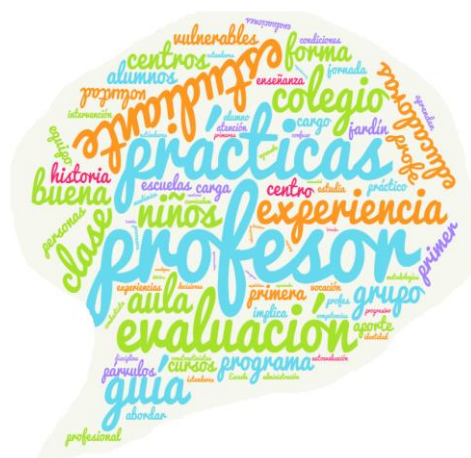


Figura 4: Nube de palabras Docente Supervisores. (Fuente www.nubepalabras.es)

Ahora bien al abordar los focos de preocupación que expresan los docentes supervisores, en la entrevista en profundidad en la que participan, tanto de pedagogía en educación parvularia como de pedagogía en educación general básica, contenidos en esta nube de palabras, se observa que estos actores se centran en el profesor guía como un actor relevante dentro de la actividad de práctica.

Luego enfatizan en las prácticas como proceso formativo, en la evaluación de las prácticas como proceso y aporte al aprendizaje, en el estudiante como protagonista de esta actividad, en el colegio como lugar de desempeño de la práctica, y a partir de ello, en la guía que los estudiantes reciben en sus respectivos centros de práctica, así como en la calidad de la experiencia de práctica a la cual acceden los pasantes. Reparando también en el programa que orienta esta actividad educativa, en sus distintos niveles, enfocando esta preocupación, a la pertinencia y alcance que esta tiene dentro del proceso formativo que afecta directamente al estudiante.

Respecto al levantamiento de una definición, o al acercamiento conceptual que hacen sobre lo que entienden por práctica en la formación inicial docente, desde una perspectiva teñida por su rol de supervisores de práctica y docentes formadores de formadores, los siguientes actores: Carmen Negrotti, Educadora de Párvulos y Docente Supervisora de Prácticas de Pedagogía en Educación Parvularia (S.P/P.E.P) y Jorge González, Profesor de Educación General Básica y Docente Supervisor de Prácticas de Pedagogía en Educación General Básica (S.P/PEGB), señalan que:

S.P/P.E.P: Es un poco lo de él que acá se decida o se establezca como vamos a trabajar con ellas el aprendizaje desde la práctica, a ver si efectivamente ese aprendizaje práctico se da, se va construyendo porque en el fondo el concepto de práctica, a que vamos a la práctica: a desarrollar, a aprender o a solamente a aplicar lo aprendido, ahí hay algo que todavía no está tan claro (...) tomé todo lo del programa, pero era tan poco para un taller de práctica, era como una asignatura que pasaba contenido. de partida se llama taller claro, entonces, no ahí hay un tema como muy importante de limpiar o de transparentar, si es un taller de práctica hacia donde lo vamos a llevar.

S.P/P.E.G.B: Fundamentalmente está enfocado en los criterios del marco de la buena enseñanza (...) es una experiencia que sin duda en ese sentido me atrevería a decir que está bien secuenciada, entonces el primer semestre yo hice práctica I, donde no tenían idea, así no sabían ellos, digamos, no sabían lo que tenían que hacer que se yo, claro yo les comentaba experiencias mías, si digamos, y entonces a ellos ahí se les va abriendo esta línea, indudablemente yo creo, que van ellos reforzando si tienen capacidades adonde están o no están, digamos, si pueden abordar los problemas de crisis vocacional o no.

A partir del relato expresado por cada de uno de los docentes antes mencionados, es posible reconocer diferencias en sus planteamientos, las que podrían estar dadas por su formación y disciplina de base. Por un lado, la docente supervisora de Pedagogía en Educación Parvularia, plantea abiertamente una necesidad no resuelta en la Escuela de Educación inicial a partir del cómo ella entiende la práctica. Donde insta a definir claramente a que se va a la práctica si es: “a

aprender o a solamente aplicar lo aprendido”, señalando, además que no es un tema resuelto desde su perspectiva y que puede palpase incluso en los programas que orientan esta asignatura como tal, que apuntan al desarrollo de contenidos en el aula, pero que, sin embargo, identifican la actividad con la etiqueta de taller de práctica.

Por otra parte el docente supervisor de pedagogía en educación general básica, da cuenta de un concepto de práctica cuya base está contenida en los criterios del marco para la buena enseñanza como documento rector de sus procesos y cuyo énfasis, él lo observa, fundamentalmente, en la posibilidad que les otorga esta actividad a los estudiantes, para reforzar sus capacidades y definir su vocación profesional. Identificando estos elementos como lineamientos propios del proceso de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins.

Esto reafirma la percepción de lo dispersa que es la comprensión e interpretación del proceso de práctica, y de lo imprecisa que es la conceptualización que los docentes que trabajan en el área y en esta institución, poseen de esta actividad. Distinguiéndose sí, a pesar de la diferencia en los planteamientos expresados por ambos, la presencia de un enfoque más bien conductista del proceso, centrado en una actividad de transmisión de información (tal como se señala que lo indican los programas de la asignatura), que promueve un rol técnico en el estudiante pasante, quien debe implementar modelos diseñados por expertos que son los aprendidos en su formación académica, quien debe transmitir conocimiento científico y cultural desde lo que conoce de su disciplina y que a partir de su inserción en los centros educativos debiese ser capaz de replicar las buenas prácticas que ha observado y generar aprendizaje pedagógico a partir de ello. Reduciendo el acto de enseñar, tal como lo refieren Bullock (2009) y Shulman (2004), a la transmisión de un contenido desde un experto a un novato, y donde los formadores de formadores focalizarían la acción de la enseñanza en la entrega de aquellos contenidos claves para el adecuado desempeño docente en el sistema escolar, además de entregar algunos trucos y pistas sobre la forma de enseñar, de manera que el pasante pueda contar con un repertorio de procedimientos factibles de reproducir en cualquier sala de clases.

Así mismo, cuando hablan de la visión de la práctica tanto al interior de la propia Escuela de Educación Inicial, como al interior de los centros educativos que acogen a los estudiantes en práctica, refieren lo siguiente:

S.P/P.E.P: La práctica como te digo depende de las personas que la hagan, de las instituciones, de los programas que tengan, yo todavía siento que no tiene el valor real que se merece como parte del proceso formativo, en eso estamos como al debe, falta hartó.

S.P/P.E.G.B: La visión de toda esta práctica, ahora dijéramos un poco viendo la práctica II, es un poco incómodo para el profesor guía ya, yo he tenido conversaciones con los profesores guías y claro porque son como entre ayudantes (...) ahora hay todo un abanico en eso, porque hay profesores que les dicen ahí está mi clase y los dejan ahí sin tener mucha experiencia, también está el otro problema ahí que ellos tampoco se pueden negar, no se pueden negar a decir ¡ah! ya yo tomo el curso, a la larga el colegio te está haciendo un favor.

Ambos actores, plantean que las prácticas dependen de las personas que participan en el proceso, y de alguna manera, a partir de esa afirmación dejan entrever la visión de una práctica como proceso, tal como lo señala Montenegro (2013) que se basa en la figura de un formador, ya sea en la escuela o en la universidad que lo que hace es hablar de su repertorio profesional a este profesor en formación que lo escucha como un receptor pasivo de dicho conocimiento, colocando en este caso el énfasis reflexivo de la práctica en la transmisión de conocimientos propiamente tal. Reafirmando la idea que también manifiestan los docentes directivos al respecto, de que para que la práctica sea exitosa sólo basta con ubicar a los estudiantes en un buen centro, con buenos profesores. Conceptualizando la práctica, de alguna u otra manera, como un proceso de inducción en el que participan los estudiantes dentro del contexto y la cultura escolar que les permitirá reproducir las buenas prácticas observadas en algún momento en el que lo requieran.

Afirmaciones que no dejan de ser preocupantes, pues no hacen referencia a la estructura y organización de la práctica como tal, y que de acuerdo a lo que señala Marcelo (2001, citado en Marcelo & Vaillant, 2010), los problemas que se

vinculan al proceso de práctica como espacio de aprendizaje, se deben precisamente al bajo nivel de estructuración que posee la actividad de práctica, a la escasa formación supervisora que se aprecia en los docentes que participan en ella y a la falta de condiciones para mejorar esta etapa de la formación inicial en la administración de las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente, de manera de garantizar la calidad de la experiencia, su éxito y la adecuada organización de la actividad de manera que se centre en el desarrollo de las habilidades técnicas propias de la profesión docente.

Finalmente, al hacer referencia a la importancia que tiene la práctica como actividad formativa, en definitiva como proceso, ellos señalan lo siguiente:

S.P/P.E.P: Que ellas vayan viendo que la práctica es una oportunidad más de aprender y que uno construye ahí otro tipo de aprendizaje (...) al final si tú vas a práctica a aplicar lo que aprendiste y nunca reflexionas nunca vas a ser agente de cambio rápidamente llegan a los lugares y siguen haciendo lo que todos hacen.

S.P/P.E.G.B: Yo creo que es un ramo fundamental es decir y por eso que cuando te comentaba de esta chica si claro que es cuando realmente ellos ven si tienen vocación o no, es decir, yo creo que me parece que es bueno que ellos empiezan en el segundo año empiezan con práctica I ya, porque claro tiene que ahí definirse.

La práctica claramente es vista como una actividad central, neurálgica y relevante para la formación de los estudiantes de pedagogía, sin embargo se realizan alcances respecto al proceso que implican un cambio de enfoque que plantean la necesidad de un proceso que vaya más allá de la premisa que “a enseñar se aprende enseñando”, sino que a ello se acoplen necesariamente instancias de análisis y reflexión respecto de lo que se hace, por qué se hace y las consecuencias que trae aparejada la acción en determinado contexto, revisando las actividades propias de la práctica y las posibilidades reales de ejecución de estas por parte de los estudiantes en las escuelas en las que se insertan, como instancia concreta de aprendizaje. Vale decir instar a los futuros docentes a hacer, a analizar lo que hacen, a ver como lo hacen otros, de manera de diferenciar distintos modelos, y reafirmar su vocación profesional.

Iniciar a los futuros docentes en los diferentes ámbitos y actividades que implican los espacios socio laborales en los que se inserten, es de por sí una labor compleja, pues es en esa instancia en la que se podrán adquirir habilidades, destrezas y actitudes que componen los conocimientos prácticos y que predisponen a su vez al estudiante al logro de su éxito profesional. (García & Vaillant, 2010) Por lo que, como consecuencia de esta afirmación, se hace necesario observar la práctica como un real espacio de aprendizaje donde los estudiantes puedan y adquieran conocimientos en este espacio que les permitan dominar los principios generales de la enseñanza y el aprendizaje que les permitan adquirir conocimientos respecto de las características de los estudiantes que atenderán que les permitan adquirir conocimientos respecto de la gestión del aprendizaje, adquirir conocimientos sobre organización y clima de aula, desarrollando aquellas capacidades que les permitan relacionarse eficientemente con otros y aquellas habilidades de reflexión sobre y en la práctica que le permitan crecer profesionalmente.



Figura 5: Nube de palabras Egresados E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es)

Ahora bien, al comenzar a analizar los nodos de preocupación que expresan los estudiantes en los grupos focales en los que participan, en este caso los egresados tanto de pedagogía en educación parvularia como de pedagogía en educación general básica, los contenidos que es posible observar en la nube de palabras se concentran en dos términos

de manera notoria, uno de ellos es ustedes, término que permite dar cuenta del desarrollo pronunciado de un locus externo en ellos, el que se expresa durante todo el ejercicio de diálogo del grupo focal. Y a partir del cual este grupo de estudiantes manifiesta la tendencia de colocar la responsabilidad de su formación profesional y de todo lo que ocurre en la práctica, en los profesores supervisores, en el colegio y en todos quienes participaron de alguna u otra manera en su formación universitaria.

En este mismo grupo, la otra palabra que destaca es práctica, actividad que si bien consideran relevante a partir de la práctica V y VI y la profesional, este grupo de estudiantes señala abiertamente que las primeras prácticas para ellos son una pérdida de tiempo que no se justifican dentro de su formación, pues sienten que no fueron aporte y que en definitiva no les sirvieron para nada, este comentario toma mayor fuerza en aquellos estudiantes que provienen de cursos vespertinos que incluso sugieren sacarla de la malla.

Las siguientes palabras, que destacan, son guía, proceso, profesora, educadora, estudiantes, evaluación y universidad las que se aprecian con un nivel de importancia similar dentro de la nube de palabras, y que se encuentran acotadas, más bien, al apoyo y acompañamiento que ellos esperaban recibir durante el proceso de práctica propiamente tal.

Al momento de extraer una definición o conceptualización de la práctica por parte los egresados de la Escuela de Educación Inicial, cada uno desde su especialidad, Pedagogía en Educación Parvularia (E.E./P.E.P) y Pedagogía en Educación General Básica (E.E/P.E.G.B), señalan lo siguiente:

E.E/P.E.P: E₁: Uno en práctica aplica todo lo que uno sabe, porque puede ser que a veces uno le preguntan algo y no lo sabe, pero en práctica lo hace (...)
E₂: Uno va observando lo que quiere ser y lo malo lo va desechando no lo va tomando, entonces eso es importante para nuestra formación, lo va haciendo más cercano a la realidad que uno va a tener, uno se da cuenta como uno se adapta a eso.

E.E/P.E.G.B: E₁: Respecto a la práctica, la primera yo encuentro que no es muy necesaria porque uno solo va a ver a los profesores, a ver la habilidad o la deficiencia que ellos tienen dentro de la sala, pero si yo tuviera que decir una gran práctica, la que más significó en mi desarrollo profesional, fue la última porque uno está de lunes a viernes con los niños y con el colegio, te relacionas con los docentes y no se ve esta discriminación de los otros docentes porque tú eres practicante (...)
E₂: Muchas veces creen que le vamos a quitar el trabajo cuando a nosotros no nos interesa quitarle el trabajo sino que vamos a aprender dentro de la sala y vamos a entregar un programa y ellos no lo agradecen.

Al analizar los discursos expresados por los estudiantes egresados de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, lo primero que llama la atención es su percepción más bien negativa respecto de la práctica, si bien es posible percibirlo en mayor medida en los egresados de pedagogía en educación general básica, más que en las egresadas de pedagogía en educación parvularia, ambos visualizan la práctica como un espacio de aprendizaje con muchas dificultades y obstáculos presentes durante todo el proceso que están por sobre las posibles oportunidades de aprendizaje que esta actividad pueda ofrecerles. Su discurso reafirma lo que plantea Mérida respecto de que "los prácticum son, a veces, experiencias muy ricas que abren nuevos horizontes didácticos y nuevas experiencias relacionales. Sin embargo, en otras ocasiones, tales encuentros con la práctica real de la enseñanza resultan perjudiciales en la medida en que se observan, legitiman y reproducen actitudes y prácticas profesionales poco relacionadas con un modelo educativo integral" (Mérida, 2001, citado en Blanco & Medina, 2008,p.10) Y es que de acuerdo a lo planteado por este grupo de estudiantes, su encuentro con la práctica real, se podría definir como perjudicial, pues no evidencian haber logrado construir su propio conocimiento respecto de la enseñanza que les permitiera gestionar y tomar decisiones fundadas y contextualizadas en el aula, ni mucho menos sentirse parte de un equipo de trabajo como factor clave de su socialización profesional.

La práctica como escenario laboral, para ellos, es un espacio al que van a ver aquello que no deben hacer como profesionales, y por tanto no constituye un espacio de aprendizaje enriquecido que les permita adquirir conocimientos para el dominio de los principios de la enseñanza y el aprendizaje; que les permita adquirir conocimiento respecto de los niños y niñas que atienden; que les permita adquirir conocimiento para gestionar adecuadamente los procesos de aprendizaje; que les permita adquirir conocimiento para organizar eficazmente su sala de clases; o que les permita desarrollar aquellas habilidades relacionales necesarias tanto para con sus pares como con los niños y niñas que atienden, de manera de crecer profesionalmente. Es por ello que no logran valorizarla adecuadamente, ni mucho menos llegar a una definición de esta como espacio de aprendizaje.

Su visión de la práctica, tal como lo señalan en los siguientes párrafos, es más bien desalentadora, dando cuenta de su incomodidad en este espacio, al percibir

que se enfrentan a modelos poco apropiados e incluso a situaciones donde se les percibe a ellos como una amenaza, tal como lo señalan a continuación:

E.E/P.E.P: A veces uno se encuentra con educadoras guías que lo hacen súper bien, incluso uno dice le voy a copiar esto porque lo hace muy bien, y después hay otras, que uno dice nunca haría esto, la dejan muy de lado a una, uno quisiera que ellas la ayudaran cuando le falta a uno y ellas con su experiencia podrían ayudar, pero a veces eso no está en algunas educadoras. Entonces sirve para uno como experiencia que es lo que uno quiere ser y que no como educadora.

E.E/P.E.G.B: Los profesores creen que nosotros les vamos a quitar el trabajo, obviamente nosotros tenemos la mente más despierta, porque no tenemos la presión de las calificaciones, pero ellos no lo ven de esa manera, pero si me gusta que a mí me mandaron a otros cursos y eso a mí me ayudo bastante a conocer las falencias del establecimiento, lo bueno que tenía, conocer los apoderados, conocer más niños como se relacionan entre ellos, pero el tema de los roles no esta tan bien.

La complejidad del espacio socio laboral al que se enfrentan, impide que desarrollen una percepción de éxito profesional en lo que hacen, así como tampoco les permite desarrollar aquellos conocimientos prácticos que los habiliten para sentirse como un profesor calificado que pueda desarrollar la enseñanza e interpretar la realidad educativa a la que se ven expuestos. Y como consecuencia directa de ello, no logran desarrollar una predisposición positiva al trabajo colaborativo con la comunidad educativa de la cual, transitoriamente, forman parte. En sus relatos se percibe finalmente falta de orientación en sus prácticas, pues a pesar de estar finalizando su trayecto formativo, no logran dar cuenta del conocimiento que han desarrollado respecto del oficio de enseñar, ni de la apropiación de las normas y valores propios de la cultura escolar. Inhibiendo su posibilidad de participar activamente en la construcción de su propio conocimiento profesional, de mostrar autonomía en su proceso formativo y de valorar su aporte al quehacer educativo y al trabajo en el aula.

Lo anterior afecta la visión que como pasantes poseen de las reales posibilidades de aprendizaje dentro de este continuum experiencial en el que han estado insertos, refiriendo en sus relatos lo siguiente:

E.E./P.E.P: Todavía está ese concepto de la educadora que uno va a invadir su espacio o como que les va a ir a quitar algo, no debiera hacer así porque uno también quiere hacer la propuesta a los niños y ahí uno depende de las posibilidades que te deje la educadora para poder participar o no.

E.E/P.E.G.B: E₁: En muchas ocasiones a nosotros nos mandan a cubrir cursos, cosa que tampoco corresponde porque eso lo tiene que ver el establecimiento ellos tienen que tener personal suficiente para cubrir (...) E₂: Sí, te hacen encargarte de roles y de cosas que tú no tienes por qué hacer, pero uno está en práctica y si no hace las cosas uno sabe lo que pasa, si al profesor guía no le caes bien estas reprobado como estudiante, y a la universidad eso no le importa, no lo toman en cuenta.

Esta instancia formativa, bajo su perspectiva, no logra constituirse en una ocasión para el aprendizaje de la profesión docente. Según lo expresado por los propios estudiantes, ellos no consiguen dar cuenta de la construcción de su propio conocimiento profesional y del logro de su socialización profesional en el contexto de práctica. Ellos, en virtud de lo que relatan, aún mantienen sus concepciones previas respecto de la profesión docente, no logran percibir la utilidad del conocimiento adquirido en su formación académica formal para su desempeño profesional y la relación de este con el conocimiento práctico que observan en los espacios socio laborales de aprendizaje a los que asisten. Vale decir, no logran articularlo con la teoría abordada en su formación universitaria, situación que los inseguriza frente a las exigencias de las situaciones de enseñanza a las que se ven expuestos en los contextos educativos en los que están inmersos. Observándose, además, debilitada la construcción de su identidad docente, así como su repertorio de formas de hacer, adecuado a las situaciones de enseñanza a las que se verán expuestos en su desempeño profesional en el contexto escolar, justamente, por las escasas posibilidades con las que han contado, como estudiantes para desarrollar una actitud autocrítica, reflexiva y autónoma, a partir de un pensamiento disciplinado que les permita observar su propia experiencia como objeto de aprendizaje, y generar espacios de introspección que les

concedan la posibilidad de reflexionar sobre lo que hacen, como lo hacen, por qué lo hacen, imposibilitando, en cierta medida, la conceptualización de su profesión.

Pese a ello, ambos grupos de estudiantes coinciden en que la práctica como actividad formativa es una actividad importante dentro de su formación, tal como lo expresan a continuación:

E.E./P.E.P: Yo creo que el ramo más importante es el de práctica. Ahí es donde uno aplica todas las experiencias de aprendizajes adquiridas.

E.E/P.E.G.B: En lo personal yo encuentro que el primero y segundo año yo no aprendí nada, igual en el tercer año, cuando uno está de lunes a viernes es más significativo para aprender.

Finalmente, estos hablantes, logran observar la práctica como un proceso facilitador del aprendizaje, entendido desde una perspectiva que instala el aprendizaje desde la propia experiencia como la manera de encontrar el real significado de las experiencias vitales en el proceso de práctica. Y por tanto de alguna u otra forma dejan entrever, que la práctica, como actividad formativa les permite desarrollar la capacidad de adaptación a los constantes cambios de las condiciones ambientales de la escuela. Logrando comprender, aunque sea parcialmente, esta actividad como un espacio privilegiado para el aprendizaje de la profesión y la comprensión de la complejidad de las situaciones de aprendizaje de la enseñanza que se generan en dicho proceso.



Figura 6: Nube de palabras Estudiantes Prácticas Intermedias E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es)

Respecto de los ejes de preocupación que expresan los estudiantes en los grupos focales en los que participan, en este caso estudiantes de pregrado en práctica intermedia, tanto de pedagogía en educación parvularia como de pedagogía en educación general básica, contenidos en esta nube de palabras, es posible observar fundamentalmente que vuelven a

concentrarse principalmente en la palabra ustedes, dando cuenta de este locus externo desarrollado en ellos, el que se mantiene presente durante todo el

desarrollo del grupo focal, al igual que ocurre con los egresados. Reafirmando esta tendencia de colocar la responsabilidad de su formación profesional, de su participación en la práctica, en otros, como sus profesores, la universidad, el coordinador de prácticas, los supervisores de prácticas, el colegio al que asisten a la práctica, y en todos quienes participan de alguna u otra forma en su formación disciplinar, sin asumir la propia responsabilidad que recae en ello, como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Posteriormente, la otra palabra que aparece ampliamente destacada en esta figura es niños, donde los participantes del grupo focal la señalan como una preocupación permanente dentro de su proceso de práctica, pues manifiestan que son un factor muy relevante dentro de su desempeño en la realidad laboral a la que se enfrentan, pues ellos son los beneficiarios directos de su intervención en el proceso de práctica, y es en ese sentido que los pasantes sienten muchas veces que las herramientas que han ido adquiriendo en su proceso formativo, para trabajar con los niños que atienden, son insuficientes y no responden del todo a las realidades escolares en las cuales se insertan durante el proceso de práctica.

Las otras dos palabras que destacan son profesor y evaluación, donde fundamentalmente, los estudiantes, enfatizan que tanto el taller de práctica como la orientación que reciben en aula por los profesores guías, dependen del profesor que les toque y que por lo mismo estas no siempre han sido experiencias positivas, por lo que sienten que esto es una debilidad en el proceso.

Respecto a la evaluación, lo que señalan abiertamente es que falta contextualizar el proceso, dando cuenta en su relato que las pautas con las que son evaluados son todas iguales y que sienten que esto es un factor perjudicial para ellos y sus calificaciones, pues no contemplan las distintas realidades en las que la misma Universidad los inserta. A su vez, también refieren, que los procesos de evaluación no son participativos, y que si bien son retro-alimentados cuando son supervisados esto no tiene incidencia en su calificación, la que además es extemporánea en su entrega, y por tanto, ellos sólo juegan el papel de receptores en este proceso, el que consideran debiese ser más relevante a la hora de mejorar sus procesos formativos.

En cuanto a la definición o conceptualización de la práctica que levantan los estudiantes participantes del proceso de práctica intermedia de la Escuela de Educación Inicial, cada uno desde su especialidad, Pedagogía en Educación Parvularia (E.P.IV/P.E.P) (E.P.VI/P.E.P) y Pedagogía en Educación General Básica (E.P.VI/P.E.G.B), diurno y vespertino, ellos señalan lo siguiente:

E.P.VI.D/P.E.G.B: E₁: Nos hace enfrentarnos a la realidad mucho antes, en una primera práctica ver y observar como es la realidad de la práctica y más que eso la posibilidad que dan los centros de práctica de intervenir, que es lo que nos va dando la práctica y la experiencia antes de llegar a la práctica profesional. Nos entrega aspectos muy importantes que a veces la Universidad no lo entrega (...) E₂: Desarrollar habilidades, el dominio de grupo eso se ve ahí, también ver cómo quiere ser uno como profesor, hacia qué lado quiere uno ir (...) E₃: Empezando desde muy temprano, a mí me ha servido como se trabaja con los niños, lo pro y los contra y ahí uno se define si realmente es lo que uno quiere seguir o no.

E.P.VI/P.E.P: E₁: El tema de práctica nos ha servido para conocer la realidad en el aula, porque muchas veces desde lo teórico nos enseñan lo ideal a realizar, pero nosotros llegamos a práctica y muchas veces no se puede aplicar (...) E₂: Es tan diferente lo que se dice aquí en clases, en la práctica uno aprende todo, todo, desde el trato con los niños, aprender a conocerlos, aquí a uno le pueden decir los niños de tal edad a tal edad hacen tal cosa, pero si Ud. va a la práctica es totalmente diferente, de repente uno se encuentra con situaciones que uno piensa que jamás en la vida se va a encontrar, por eso yo creo que en la práctica uno aprende todo, todo.

E.P.VI.V/P.E.G.B: E₁: Uno realmente aprende en la sala de clases, en la Universidad aprende teoría, estando ahí es la realidad en la sala de clase. Este proceso de práctica me ha costado mucho, creo que es uno de los más difíciles. Puede ser el colegio, no sé, no he podido entregar todo lo que se (...) E₂: Es un buen proceso nos sirve para ir mejorando y acercándonos a la realidad, para conocer nuevas experiencias.

La conceptualización de esta actividad que estos estudiantes reportan en sus relatos, define la práctica como un espacio privilegiado de aprendizaje que les

permite generar conocimiento acerca del complejo ecosistema que representa el aula, así como un conocimiento situado respecto de su rol y del quehacer profesional que éste implica. Elaborando representaciones respecto de la enseñanza y del cómo se genera el conocimiento a partir del aprendizaje experiencial como base. Validando de esta manera la presencia de un modelo de formación concurrente en sus prácticas que los coloca en contacto permanente con su futura realidad laboral, comprendiendo esta actividad como un elemento formativo que les permite desarrollar la socialización profesional, el conocimiento docente y la construcción de su identidad profesional a partir de aquello que observan en este contexto. Por lo tanto, interpretan la práctica como una oportunidad para resituar aquello que saben o conocen del sistema escolar, contextualizándolo a su futuro rol, de manera de desarrollar formas de sentir, conocer y actuar como docentes. Posibilitando así, una confrontación significativa con la realidad que les permite actuar como profesores, y alcanzar aprendizajes concretos sobre el cómo hacer pedagógicamente hablando. Estableciendo el proceso de práctica como una oportunidad para aprender a enseñar y para asumir un rol activo dentro de su propia formación profesional.

Instaurándose como una consideración importante, en este grupo de estudiantes, el hecho que “aprender a ser docente” significa mucho más que memorizar procedimientos, métodos o hechos y mucho más que sólo conocer aquello que se va a enseñar. La práctica en sí, para este grupo de estudiantes, se constituye en una ocasión para probarse a sí mismo, reforzar su vocación y tomar conciencia de las dinámicas que se dan en la sala de clases. Sin embargo, es necesario también hacer referencia a un hecho que se expresa en sus narraciones y que da cuenta de una percepción de la práctica, por parte de este grupo, como una actividad aislada dentro de su formación profesional universitaria, con la que no logran conectar ni cognitivamente, ni reflexivamente todo el sustento teórico que reciben desde lo académico, con estos conocimientos prácticos derivados de su paso por los centros de práctica a los que asisten.

Respecto de la visión de eficacia que poseen en sus prácticas, a la luz de su formación y del acompañamiento que esta actividad implica, ellos refieren lo siguiente:

E.P.VI.D/P.E.G.B: E₁: Incomodos. Yo tengo bloqueada mi primera práctica, estuve en un primero básico, igual es importante para los niños. Uno va viendo cómo se relaciona el niño con el conocimiento. La profesora que estaba en sala era rara, muy rara, como que el practicante no existía en la sala. No me daba participación. Yo iba ayudando a los niños, pero no me daba participación (...) E₂: Yo también tengo bloqueada la primera Práctica. Hay un antes y un después, echaron a un niño y la profesora no hizo nada y a mí nadie me apoyo, el niño fue echado del colegio y nadie hizo nada.

E.P.VI./P.E.P: En la práctica profesional igual las profesoras del nivel nos piden que participemos en ellas y como le vamos a decir tía yo no sé cómo ayudarla, o no me quiero equivocar tampoco. Sería bastante bueno que nos dieran un curso o al menos dos clases de como formar la reunión de apoderados, para llegar a ellos, alguna forma para hacerlo.

E.P.VI.V/P.E.G.B: Depende del profesor y a la recepción que tenga del alumno practicante.

E.P.IV./P.E.P: Porque muchas veces a uno le enseñan acá como debe aplicar las cosas, pero cuando va a la práctica y trata de aplicarlo tal cual es imposible, sobretodo como están los niños ahora, porque ahora ellos como saben que pueden hacer lo que quieran.

La sensación de incomodidad y bloqueo en esta instancia, que señalan los estudiantes, es un elemento relevante dentro de su discurso, puesto que dan cuenta de aquellos vacíos que ellos experimentan, tanto en su capital cultural como pedagógico, así como también, en aquellas herramientas que han ido adquiriendo en su trayecto formativo para enfrentar las demandas sociales que se les presentan en el contexto de práctica. Situación que redundará, finalmente, en una nula percepción de articulación entre las prácticas y los saberes pedagógicos que se establecen en los programas de formación inicial docente que se imparten en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, haciendo eco de lo planteado por la supervisora de práctica de Pedagogía en Educación Parvularia hace algunos párrafos atrás.

Estos elementos que aportan los pasantes de práctica intermedia, a partir de la visión que expresan de eficacia en sus prácticas, interpelan la formación inicial docente y las acciones que en ella se instalan, pues dan cuenta de la falta de coherencia y relación que existe entre el enfoque que para la Escuela de Educación Inicial conceptualiza la práctica y el modelo de formación docente con el que se está trabajando, dejando en evidencia la necesidad de potenciar acciones que apunten a la instalación de una cultura de indagación en los propios estudiantes respecto de los factores involucrados en su quehacer docente, a la toma de decisiones reflexiva, a la construcción de conocimiento sobre educación y enseñanza y al afianzamiento de un trabajo colectivo y colaborativo durante su proceso formativo como futuros profesores.

Validando la afirmación que plantea que “para poder aspirar a una competencia profesional idónea, es necesario ofrecer una formación que les permita dar respuesta a las continuas demandas sociales que se solicitan en la escuela”. (Cámara et al, 2011, p. 57)

Ahora bien, la práctica vista como escenario socio laboral, para este grupo de estudiantes, es un punto complejo, sobre el cual plantean sus aprensiones y necesidades:

E.P.VI.D/P.E.G.B: Encuentro que en ese sentido igual la típica, las Universidades deberían priorizar los colegios y comenzar con colegios más tranquilos donde uno fuera agarrando confianza y cuando uno tenga las habilidades tirarlo a un colegio que tenga problemas.

E.P.VI./P.E.P: Uno tiene que encuadrarse a lo que los profesores le piden. No puedes planificar diferente porque los niños no pueden. Te piden planificar, pero bajo sus parámetros.

E.P.IV./P.E.P: Yo también he notado el cambio en estos cuatro años, pero al ir a las prácticas como que me he ido desilusionando, porque los modelos que uno tiene no son buenos, ahora por primera vez me toca una educadora que lleva sus planificaciones y actividades, pero en las otras oportunidades me había tocado que era solamente el patio, la comida, la siesta, era más la rutina, las experiencias de los niños eran pocas, en cambio ahora si me ha

servido, he podido preguntar cosas, aprender de la experiencia, ha sido mejor en ese sentido, he aprovechado más, porque en los otros casos no aprendí mucho, se hacían todas las cosas que acá me decían que no se hacían.

Efectivamente, es posible notar a partir de sus relatos, que sienten la práctica como un proceso de aprendizaje relevante, sin embargo, en ese sentido a partir de sus dichos, se expresa un conflicto que hace notar que aun cuando esta actividad es una oportunidad de aprendizaje en sí misma, este espacio no logra proveerlos de este “conjunto de ideas y habilidades críticas que les permitan desarrollar la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (Marcelo, 2011, p.4)

Suscitando en este caso imágenes negativas del aprendizaje docente, a partir de los conflictos y dificultades que enfrentan en este espacio, y sobre las cuales no se les enseña a pensar sistemáticamente y mucho menos a desarrollar estrategias meta-cognitivas que les permitan guiar sus decisiones y la reflexión sobre su propia práctica. De manera tal que puedan potenciar su mejora continua y visualizarse, desde su rol, como aprendices permanentes, activos y comprometidos dentro de su propio proceso formativo. De hecho en su discurso, no es posible distinguir acciones que potencien la construcción de significados e interpretaciones de las realidades en las que se insertan, o que les permitan reconstruir su propia experiencia a partir de los procesos, interacciones y desafíos que se les van presentando en ese período. Lo que impide que estos estudiantes puedan instalar una visión de su propio proceso formativo como un proceso facilitador del aprendizaje, que observe el aprendizaje como un proceso experimental, creativo y autónomo, que supone su participación activa, la toma de conciencia crítica y el desarrollo de una actitud reflexiva constante que los encamine a la autonomía profesional y les permita ser un pasante pro-activo, que soluciona sus problemas de manera independiente y que se percibe así mismo como un aporte a la cultura escolar de la cual forma parte.

Por lo mismo es que se hace indispensable la instalación de un proceso de práctica bien orientado, con un evidente sentido formativo que permita a los pasantes apropiarse de las normas y valores propios de la cultura escolar y participar en la construcción social de la escuela, factor que no se aprecia hasta

ahora en ninguno de los relatos analizados como un elemento presente en el proceso de práctica y mucho menos como un resultado evidente de la misma.

Finalmente, respecto de la importancia que le otorgan al proceso, este grupo de estudiantes coincide en señalar respecto de la práctica, que:

E.P.VI.D/P.E.G.B: E₁: Yo creo que es muy importante partir la práctica muy temprano, nosotros hemos visto en otras universidades de la Católica, de la Chile, cuando parten ya en cuarto año recién a hacer práctica y se enfrentan recién a hacer clases, es muy distinto lo práctico de lo teórico en aula (...) E₂: Tenemos que hacer de todo y ahí uno aprende en realidad.

E.P.VI./P.E.P: E₁: De todas las practicas uno siempre va a aprender algo nuevo, lo importante es poder rescatar la diversidad de los niños, la diversidad de los caracteres, de las familias, diversidad de formas de aprendizaje (...) E₂: Siento que la práctica de mi segundo año, yo creo que igual fue súper importante porque uno igual dice ya voy a estudiar Educación Parvularia y de repente uno en la práctica se da cuenta que no es lo suyo que no le gustó, entonces es tremendamente fortalecedor que la Universidad haga las prácticas antes.

Donde destacan nuevamente el valor de la práctica y su presencia temprana dentro del trayecto formativo del cual participan, pues claramente identifican como una fortaleza la posibilidad que esta actividad les entrega a la hora de aprender respecto del oficio de enseñar, de aprender el valor real del quehacer educativo que implica su profesión y de reconocer el esfuerzo que requiere el trabajo en aula.

Apreciando este contacto formal con el mundo laboral al que tienen acceso por medio de sus prácticas, por el acercamiento privilegiado que este les posibilita para la construcción de su identidad profesional, la construcción del concepto de educación que desean producir y la definición de aquellos valores educativos que pretenden promover. Como una ayuda que les permite identificar aquello que buscan y lo que pretenden con el ejercicio de este rol, como respuesta a las exigencias de este contexto social acelerado y cambiante en el que se ubica el sistema de enseñanza actual. Desarrollando una construcción del oficio que les

permita definir lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo en la singularidad del contexto de ejercicio real del trabajo docente.

Reafirmando de esta manera la necesidad de formar profesionales capaces de enseñar y capaces de relacionarse adecuadamente con otros; e instando a la institución a seguir cuestionándose a partir de ello, qué es lo que realmente necesita saber este futuro docente y con qué grado de profundidad necesita saberlo.



Figura 7: Nube de palabras Estudiantes Prácticas Iniciales E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es)

Para terminar el análisis de los núcleos de preocupación de los estudiantes, se aborda a los estudiantes de segundo año de las carreras de pedagogía que conforman la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Estos hablantes en su participación en el grupo focal dan cuenta de la gran relevancia que le otorgan a la

palabra ustedes, tal y como lo expresaron los egresados y los estudiantes de tercer y cuarto año que cursaban las prácticas intermedias. Reforzando el desarrollo predominante de este locus externo, en todos los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins participantes de los grupos focales aplicados que los impulsa a colocar la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje en otros, otros que generalmente son sus profesores, los profesores guías de sus prácticas y los colegios o jardines en donde han desarrollado la práctica.

La segunda palabra que más se destaca en la narración de este grupo de estudiantes es, niños, lo que fundamentalmente se explica porque los estudiantes colocan a los niños como la razón más poderosa que los impulsa a elegir la pedagogía como profesión y por tanto, a partir de ello, también lo posicionan como un factor relevante dentro del proceso de práctica como tal, al igual que con los pasantes de práctica intermedia, porque los niños finalmente son los beneficiarios directos de sus acciones. Las otras palabras posibles de visualizar dentro de la nube, como importantes para este grupo, son evaluación, ejemplo, prácticas,

jardín, colegio y gestión, las que hacen referencia a los procesos que involucran las prácticas como actividad formativa y al contexto donde estas se desarrollan que para ellos constituye un factor de alta relevancia como se verá más adelante en las citas seleccionadas.

Al abordar una definición o acercamiento conceptual de lo que entienden como práctica en su formación inicial docente, los estudiantes que cursan el segundo año de las carreras de pedagogía en educación parvularía y pedagogía en educación general básica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, se puede observar lo siguiente:

E.P.II/P.E.G.B: E₁: Práctica es como el acercamiento a la institución, nos damos cuenta que existe un proyecto institucional, ver las partes que conforman a la escuela y en la segunda uno se comienza a fijar en la planificación, en la estructura de clases, eso (...) E₂: Se supone que la primera práctica es de gestión del colegio, como que no se interviene tanto con el alumno ni con el profesor, interiorizarse de la documentación, de ese estilo. Se supone que en la de ahora uno comienza a preocuparse de planificación, el clima de aula, todas esas cosas.

E.P.II/P.E.P: E₁: Yo considero que la práctica es elemental ya que es la mejor forma de ver in situ como se trabaja con los niños y como es la interacción (...) E₂: Hacemos apoyo más que nada. Es una ayuda constante. Pero no hemos planificado, no hemos hecho actividades nosotros con los niños.

Desde estos hablantes, el concepto que se levanta respecto de la práctica, es el de una actividad formativa que se constituye en un componente clave dentro de su proceso formativo, como una oportunidad crítica para el aprendizaje de su profesión. Pues de acuerdo a lo que expresan, la práctica los coloca en contacto con distintos contextos educativos reales, como espacios de construcción del conocimiento profesional y de su socialización profesional. Y aun cuando resienten el hecho de que en esta primera práctica no se tenga la posibilidad, de manera explícita, de intervenir directamente con los niños y niñas que atienden, aprecian el hecho de tener acceso a la realidad y a la posibilidad que la práctica les otorga de observar a los niños y niñas interactuando en la estructura del contexto escolar.

Al valorar esta incorporación simultánea, en un mismo período, de su formación pedagógica y de su formación disciplinar, los estudiantes asimilan la práctica como un proceso facilitador de su aprendizaje en el acceso directo que tienen a la experiencia de manera continua, como acercamiento a la cultura escolar. Legitimando el planteamiento de autores como Cochran – Smith (2005); Cochran – Smith y Demers (2008); Tardif (2005), que reconocen en sus investigaciones que “la enseñanza proviene de la actividad de los prácticos, de las experiencias y de las representaciones que construyen y revisan a partir de las decisiones que toman y de las reflexiones que las sustentan”. (citados en González & Fuentes, 2011, p. 49)

Este aprendizaje de carácter único y personal que los pasantes desarrollan fruto de la práctica, lo que pretende es invitarlos a dejar ese rol pasivo de receptor que acepta y se adapta, en el que aún, los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins se encuentran situados, de manera que puedan volverse activos, propositivos y transformadores de la realidad en la que se encuentran insertos. Realidad con la cual debiesen dialogar constantemente, a partir de los conocimientos que van adquiriendo en su formación profesional y disciplinar al interior de la Universidad. De manera de dar sentido y significado a aquello que aprenden y de responder al aumento en las exigencias y responsabilidades al que su rol se ha visto expuesto.

No obstante, aun cuando valoran el proceso y dan cuenta de un concepto de práctica claro, ellos mencionan obstáculos relevantes dentro de este proceso que evidentemente atenúan el impacto que la práctica pueda tener sobre sus aprendizajes, refiriendo que:

E.P.II/P.E.G.B: E₁: Una práctica solo de observación y no de integración y eso es complejo (...) E₂: Yo creo que ahí está el problema, yo desconozco cuál es el programa, pero el profesor está viendo ahora planificación, porque por lo que yo le dije que no sabíamos, entonces como que no se da la instancia como para comentar y decir hoy paso esto. Nosotros también necesitamos aprender a planificar, porque eso es la base de lo que tiene que saber un profesor y si no lo manejamos que va a pasar después. Porque ya la práctica tres tenemos que intervenir y ahí creo que hay que planificar y si

nosotros no tenemos ese dominio, ¿cómo lo hacemos?, entonces es lo uno o lo otro.

E.P.II/P.E.P: E₁: Lo que si cambiaría es la cantidad de horas que tenemos de práctica en esta Universidad en particular, que tenemos cinco horas de práctica en las cuales hay dos que no hacemos nada porque los niños están durmiendo, es la hora de la siesta, en esas horas no tenemos experiencia de aprendizaje, no hacemos nada (...) E₂: A veces nos pasan mucha teoría en la teoría, porque eso a veces es difícil aplicarlo en la realidad del jardín. Necesitamos que la profe nos pase más contenidos centrados en la práctica (...) E₃: Lo que queremos es que nos acorten los horarios de práctica, porque lo que nos piden a nosotros se hace en muy poco rato.

Dejando entrever en sus relatos una falta de organización en las prácticas que permita dar sentido y significado a las actividades que desarrollan dentro de ella, incrementando su percepción de desarticulación entre teoría y práctica, a partir de este acceso fragmentario al conocimiento de la disciplina que en definitiva no les permite reflexionar ni individual ni colectivamente, así como tampoco, les permite elaborar teorías sobre su propia práctica y tomar decisiones a partir de ello. Perpetuando esta sensación de ineficiencia y falta de conocimiento a la hora de encarar el contexto socio laboral al que se verán enfrentados como futuros profesores. Lo que, finalmente, inhibe su capacidad de respuesta a las demandas exteriores, e inhibe su propio protagonismo, en este su proceso formativo, asumiendo un rol de profesor más bien ejecutor de instrucciones, lo que visualizan como un acto individual que carece de una cultura reflexiva respecto de su propio quehacer y que por lo mismo ve limitadas las posibilidades de mejora de esta actividad.

Sin embargo, si la Escuela de Educación Inicial en su conjunto, logrará aprender a utilizar la escuela como un espacio natural de aprendizaje, y logrará entender la Universidad como un espacio que genere instancias analíticas y de reflexión sistemática sobre lo que acontece en la escuela como espacio de aprendizaje, es posible inferir, entonces, que los estudiantes de la E.E.I podrían percibir con mayor claridad que es en la escuela o jardín infantil donde se aprende a ser profesor o educador, y que esto ocurre cuando se está dispuesto a asumir el trabajo que sea necesario y que importe para el desarrollo de la escuela, jardín infantil o centro

educativo donde se les inserte. Observando, desde ese enfoque, como una necesidad permanente en la E.E.I, la entrega de apoyo de docentes y académicos de manera explícita y sistemática, en la reflexión propia del estudiante respecto de lo que hace, como lo hace y por qué lo hace, para así catapultarlos en la tarea de asumir un compromiso real con su formación profesional.

Para que de esta manera, como docentes en formación puedan generar o construir conocimiento: interpretando, analizando y evaluando situaciones educativas, al mismo tiempo que intervienen en ellas, de manera de desarrollar estrategias de intervención y adaptación pertinentes a la cultura profesional que vivencian. Elementos que no logran observarse en el relato de ninguno de los estudiantes participantes en los grupos focales. Dando cuenta de una débil comprensión pedagógica, de un débil conocimiento de los fundamentos del cambio, pues claramente manifiestan dificultades para manejar el conflicto y enfrentar la incertidumbre, reportando una escasa presencia de este nuevo profesionalismo que implica saber crear y formar parte de manera responsable de una comunidad con un enfoque profesional orientado a la investigación permanente sobre el propio trabajo en pos del meta-aprendizaje, tal como lo señala Torrego (2005)

Ahora bien, en cuanto a la percepción de utilidad de la práctica, que este grupo de estudiantes manifiesta, coinciden con los egresados y los estudiantes de práctica intermedia en mencionarla como una actividad importante que les genera aprendizaje, pero, además, en su discurso hacen referencia a elementos que consideran como obstaculizadores de la calidad de este proceso:

E.P.II/P.E.G.B: E₁: Igual es importante en el tema de la educación para ver si tiene tolerancia frente a otros niños, porque en un colegio se dan innumerables situaciones que se dan y uno tiene que saber cómo enfrentarlos, yo creo que es importante eso, no sé cómo se puede enfrentar, pero igual es importante ir a práctica en primero, pero lo de los contenidos es bueno y malo, no sé si me entiende (...) E₂: Yo creo que se aprende en la práctica, con la experiencia, porque ella puede decir tú tienes que manejar a tu curso así, pero la realidad te dice otra cosa y no te va a servir.

E.P.II/P.E.P: E₁: La idea de las prácticas es aprender, pasarlo bien y ver distintas formas de aprender (...) E₂: Debieran mandarnos a instituciones donde uno realmente aprenda algo, porque uno va a algunas instituciones donde no aprende nada, porque tienen muy malas prácticas pedagógicas, y uno en vez de aprender cosas buenas aprende lo que no se debe hacer (...) E₃: Uno llega al jardín y a uno la toman como un objeto que va a ayudar sin saber lo que uno en verdad necesita aprender, entonces si uno no va con un acompañamiento y se muestra como la supervisora está interesada o la Universidad está interesada en que uno venga a aprender, o sea, la van a poder ayudar mucho mejor, pero si uno va sola la directora o el personal del jardín lo va a tomar como una ayuda, que bueno que venga una alumna porque nos va a poder sacar el cacho de estos niñitos.

Los hablantes refieren, claramente, que las experiencias que se les han ofrecido hasta ahora, no necesariamente les generan aprendizaje, que no necesariamente las han sentido como experiencias formativas, y que por tanto, resienten el hecho de percibir la falta de cuidado que la universidad, representada en la coordinación de prácticas, ha tendido a la hora de escoger los centros de práctica. Pues no han dado cuenta de articulación ni coherencia en el proceso, dejando en ellos la sensación de que “a la práctica se va a aprender lo que no hay que hacer o ser como profesional” y de que ellos como pasantes son “un objeto que va ayudar para sacar el cacho a las instituciones de los niñitos que atienden” comentarios que no dejan de ser preocupantes sobre todo si se piensa que estos pasantes son estudiantes de segundo año de sus respectivas carreras, y por ende, uno de los propósitos centrales de la actividad de práctica en este período, no sólo debiese ser el acercarlos a su realidad socio – laboral, sino que también, encantarlos con su futuro rol profesional, potenciando así, su proceso de construcción de identidad docente a partir de la base conceptual necesaria para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje; y la instalación de una actitud inquisitiva hacia su propio trabajo pedagógico, como meta prioritaria dentro de su propio proceso formativo.

Haciendo eco, de una manera u otra, a lo que señala Alvaro Marchessi (2009): “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado (...) Pero sí el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza (...) Una

buena formación inicial tiene un efecto positivo en la actividad profesional de los docentes (...) Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, y en unas condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes” (citado en Vaillant & Velaz de Medrano, 2009, p. 7)



Figura 8: Nube de palabras Centros de Práctica E.E.I (Fuente www.nubepalabras.es)

Finalmente, en el caso de los centros de práctica a los cuales asisten los estudiantes de pre-grado de la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO) y con los que se sostiene un convenio de al menos cuatro años continuos de práctica, es posible observar, que el mayor foco de preocupación declarado por ellos, son los niños que atienden.

Donde cada centro refiere que sus usuarios son niños que necesitan de mucho apoyo (contexto vulnerable), y es a partir de ellos como factor que colocan altas expectativas en la intervención que realicen los estudiantes de la UBO, en cuanto a la novedad de sus aportes y a la posibilidad de que los profesores y educadoras del centro, tengan de refrescar sus propios conocimientos a propósito de la formación que evidencien los pasantes. La siguiente palabra, en orden de importancia, que resalta en su discurso es ustedes, haciendo referencia a partir de ella, a la responsabilidad que le atribuyen a la universidad en el aporte real que la actividad de práctica constituya para el centro, tanto por el tipo de estudiante que reciben, como por la ayuda concreta que su participación significa para la institución. Luego hacen referencia a la sala de clases como el lugar clave para demostrar y aplicar las competencias adquiridas por los estudiantes, haciendo énfasis en su complejidad como espacio de trabajo en el contexto escolar, y en la necesidad de instalar un trabajo en equipo que les permita desarrollar experiencias exitosas e innovadoras en el trabajo con los niños y niñas que atienden, a partir de la incorporación de los pasantes. Dando cuenta, además de la importancia que reviste el contar con estudiantes que conozcan los principios claves de la

educación y que organicen su trabajo desde esa perspectiva, abordando la calidad y predisposición de los alumnos que son incorporados en sus centros educativos y refiriéndose, además, a la evaluación del proceso de práctica que señalan desconocer y que a partir de lo mismo observan como un proceso ajeno, en el que su participación es escasa y se resume al llenado de una pauta elaborada por la universidad, la que reciben casi al final del proceso de práctica de los estudiantes que albergan.

Es por lo mismo que se describe en los párrafos anteriores, que estos actores no logran levantar una definición de práctica, sino que más bien, expresan un concepto del que hablan a partir de su percepción respecto de la permanencia de los estudiantes en sus centros y de las necesidades que les surgen a partir de ello, como puede apreciarse a continuación:

C.P.E.S/P.E.G.B: Ellos han sido un aporte en el colegio, del hecho de que nuestra escuela tiene un alto índice de vulnerabilidad, que es un ochenta y tres coma dos por ciento, nosotros necesitamos profesionales que nos ayuden con los niños, nosotros tenemos grupos de niños en los cursos donde están los chiquillos, y en todos los cursos, un grupo que necesita más y que esta con diagnóstico, pero que no está siendo tratado por especialistas, entonces ellos muchas veces nos ayudan en eso, en la sala de clases a colaborar con el que más le cuesta, les ayudan, los orientan, los invitan a que, ellos motivan mucho para que ellos realicen sus trabajos, sus tareas (...) Han sido bastante responsables los chiquillos en ese aspecto, porque han dado más de su tiempo se nota una vocación, cuando hay se nota, y vienen contentos acá a trabajar porque para ellos en el fondo es un trabajo, porque aparte de venir a aprender, porque aprenden obviamente con las profesoras, pero también ellos hacen su clase y se sienten como contentos ellos siempre se han visto con esa buena disposición de trabajar acá de estar acá en la práctica (...) Con respecto a los chiquillos de, respecto de las prácticas, a mí me encantaría, por ejemplo, que ojala hubieran niños desde la pre-básica hasta octavo, un alumno por curso para que pudiera venir a colaborar, obviamente que hacer su práctica, pero también a colaborar con nosotros porque ellos traen otras ideas vienen como más

empapados, entusiastas, que se yo, entonces, y el profesor se contamina se contagia digamos con ese entusiasmo

C.P.J.I.N.A(D)/P.E.P: Es mucha teoría, es mucho aprender, aprender, aprender, cuando nuestra carrera si bien se basa en teoría, pero la práctica te lo dice todo, como tú llevas a la acción tus aprendizajes.

C.P.J.I.G.V(E.G)/P.E.P: *Independiente del año en que estén en la práctica aquí no se puede estar de observación, porque hay una de observación, pero uno no puede estar con las manos en los bolsillos, siempre hay mucho que hacer independiente de la edad, hay mucho que hacer, y aunque vengan a observar o esté en último año, yo creo que tienen que tener iniciativa, tienes que ser proactiva y tienes que actuar ante situaciones emergentes del primer año que entran que tienen que ser activas, tienen que tener la iniciativa para hacer cosas, que se empoderen más de su rol.*

C.P.J.I.N.A(E.G)/P.E.P: *Ellas aquí nos aportan ideas, tía, que le parece si con actividades anexas, tía, si yo quiero participar, tía, si yo me puedo conseguir una persona para que le pueda venir a hablar a los niños sobre un tema, entonces como que se integraron completamente a su práctica, fue más allá que la práctica, entonces yo creo, que ellas lo tomaron, como ya casi venir a como a trabajar, a hacer lo que a ellas les gusta.*

C.P.P.P/P.E.G.B: *A los profesores les cuesta como trabajar en sala en equipo, entonces, a lo mejor también de aprovechar ese recurso porque a lo mejor no se está aprovechando como corresponde, entonces, a lo mejor hay niños o alumnas que están como muy bien preparadas, pero acá en la escuela no, no se muestran, porque tampoco (...) a lo mejor por eso les falta, por eso digo yo que falta como pro-actividad, que no esperar de que el profesor le esté diciendo que cosa hacer o no, de tener por ejemplo a lo mejor un estándar de la Universidad de los primeros básicos, ustedes como profesores, tienen ustedes que generar este tipo de material en las mesas, todas las mesas de los niños tienen que tener, por ejemplo, las letras del abecedario, y tener como un estándar de cosas que tienen que realizar los alumnos en práctica.*

Al revisar sus relatos es posible observar que si bien aprecian la presencia de los estudiantes dentro de sus establecimientos, la perciben como un aporte y como una posibilidad de actualización permanente de los conocimientos de los profesionales en ejercicio, a partir de las novedades que los pasantes traen. Sin embargo, sus expectativas apuntan a la presencia de un futuro profesional más bien neutro y con una amplia capacidad técnica o ejecutora de su rol. Que pueda centrar su labor en el ejercicio de aquellas habilidades técnico-funcionales que como centros de práctica valoran o perciben como más relevantes o necesarias dentro del desempeño que requieren de los pasantes como docentes en sus instituciones, a partir de la formación que estos reciben. Situación que se torna contradictoria, si se comprende la docencia como un trabajo con y sobre otros, como una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales, y que por lo mismo necesita más que el sólo dominio y uso del conocimiento técnico especializado que pueda poseer el pasante, según su nivel de práctica y año de formación.

La docencia en sí, es un trabajo colectivo, pues sus resultados son fruto de la intervención de más de un docente sobre los mismos estudiantes, pero no es un trabajo de cooperación mecánica y aditiva como establecen los centros de práctica que en el fondo visualizan este trabajo en equipo como la acción de sumar fuerzas en el aula para controlar a los niños y niñas que atienden, sino que éste es un trabajo integrativo, y por tanto parte desde la premisa que mientras más integrada es la división del trabajo mejores serán los resultados obtenidos en términos de aprendizaje. Esto implica que los pasantes a partir del trabajo colectivo, debiesen encontrar un sentido a lo que se hace, para de esa forma hacerlo bien, necesidad expresada anteriormente respecto de los objetivos que persigue la práctica en los relatos de los distintos grupos de estudiantes de la Escuela Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins participantes en los grupos focales desarrollados.

Lo anterior implica, si se realiza, la posibilidad de mantener la motivación, el sentido e interés en lo que se hace, a partir de este compromiso emocional que se adquiere con la profesión y con el trabajo docente que es lo que distinguimos como vocación en los estudiantes, y que se complementa con el componente cognitivo, definido como profesionalización, que racionaliza la labor docente y la encamina hacia la autonomía. Entonces así como los profesores y centros de

práctica esperan recibir estudiantes pro-activos, capaces y con iniciativa, a su vez, los pasantes esperan ver profesionales cualificados y con un dominio de conocimiento efectivo que les puedan servir de modelo en la construcción de su propia identidad docente.

Ahora bien, los centros de práctica conscientes de las demandas sociales que los exigen, también expresan ciertos requerimientos que consideran relevantes a la hora de incorporar pasantes en sus instituciones, los que además han emanado a partir de la observación directa de los estudiantes provenientes de la casa de estudios que constituye el estudio de casos de esta investigación, señalando en sus relatos lo siguiente:

C.P.E.S/P.E.G.B: El profesor debe estar muy bien preparado para enfrentar este tipo de niños, tiene que tener actividades que sean desafiantes, tienen que motivar mucho a los niños para lograr un objetivo, no es fácil, no es fácil de poder atraer la atención de todos los niños, tienen que ser , tienen que ser una actividad entretenida y que el niño después la pueda aplicar, entonces esto es lo que vamos aprender hoy día y yo lo voy a evaluar, mire esto es lo que va a tener un siete y esto es lo que voy a evaluar que el alumno sepa, porque ahora los niños tienen que saber lo que se les quiere enseñar, hoy día vamos a aprender tal cosa y motivarlos de tal manera que puedan tener un aprendizaje que sea significativo, además tienen que contextualizar que es súper importante eso, la contextualización del objetivo, por eso yo no he visto las clases de los chiquillos, si he escuchado comentarios de los profesores de aquí y ellas los han evaluado muy bien a los niños, a los chiquillos que han hecho la práctica acá, quiere decir que la han hecho bien (...) Los profesores destacados en su evaluación es la profesora guía y la otra profesora es competente dentro de la evaluación docente, digamos nosotros tenemos que velar, porque yo pienso que está muy bien hecho eso, porque si en la evaluación ya tienen una calificación los docentes y es destacada que mejor que le enseñe esa profesora a un joven que viene recién empezando, cierto, y que sepa cómo es el trabajo en aula (...) Les damos la posibilidad de que vean si realmente a lo mejor tiene dedos para el piano, si realmente le gusta lo que está haciendo, si realmente tienen dominio de conocimiento y técnicas también de como entregarlo porque

puede ser también que sepa mucho, pero no sepa cómo hacerlo como entregarlo incluso creo que hay cosas que van más allá de repente no digo que se metan en los libros, pero que vean los libros como se pasa lista como se llenan no sé si habrá en estos tiempos algún ramo que te indique como usar el libro de clases.

C.P.J.I.N.A(D)/P.E.P: Yo creo que las Universidades y los Institutos hoy en día tienen que formar las Educadoras de manera distinta más lúdico, más creativo, hacer talleres más lúdicos en el buen sentido de la palabra.

C.P.P./P.E.G.B: Yo tengo, bueno yo tengo la visión de la práctica profesional que debería durar un año, porque un semestre es muy poco, porque prácticamente hay un mes que es solo para adaptación de que los alumnos en práctica observen, vean la dinámica y después todos los imponderables que puedan suceder, por ejemplo, el primer semestre de la práctica profesional hubo paro el mes de junio, entonces no sé cómo habrán quedado esos alumnos, y nosotros también, al alumno en práctica nosotros lo vemos como un recurso súper importante acá en la escuela, lo valoramos bastante el aporte que realiza, entonces, por eso también la idea es como ir mejorando y un semestre es muy poco (...) Hacer como, de hacer también un estudio de casos, de darle como estudios de casos a cada niño y también no sé si ustedes lo ven, estudios de casos, de ver cómo ha evolucionado (...) A lo mejor el alumno en práctica estar, preocuparse del diario mural de que se esté renovando, de que tenga ciertas cosas como mínimas el diario mural.

A partir de los relatos de los centros de práctica, es posible observar, por una parte que ellos de distintas maneras, hacen referencia al desarrollo de conocimiento pedagógico en la formación de pre-grado, señalando como una necesidad la buena preparación por parte de los pasantes para enfrentar adecuadamente un curso, donde den cuenta del conocimiento que tienen respecto, de al menos, los aspectos ligados a los contenidos que enseñarán; donde den cuenta del conocimiento pedagógico a partir de sus habilidades en la gestión y organización del aula de clases; y donde den cuenta de su conocimiento curricular, especialmente, a partir de la generación de materiales o productos, los que son visualizados por los establecimientos entrevistados, como las herramientas propias

del oficio docente. Sin embargo, esa exigencia que realizan los centros de práctica aún se sitúa desde un sentido utilitario, como es posible apreciar especialmente el último párrafo citado.

Ahora bien, es a partir de las características de la experiencia de práctica como tal, si se genera o no la posibilidad de que este conocimiento pedagógico originado, se traduzca en un mero conocimiento casuístico, con una base insuficiente para el análisis situacional que cada docente en formación debe realizar respecto de la enseñanza y la toma de decisiones que lleva a cabo respecto de su propio curso de acción; o si este conocimiento práctico referido a la experiencia procedimental, situacional, particular e implícita, se encausa finalmente a partir de la reflexión y el análisis crítico, en la medida que tanto el conocimiento práctico como su puesta en acción sean posibles de ser problematizados. Estableciéndose, a partir de ello, una visión de la formación docente como una formación permanente, cooperativa y abierta a las demandas sociales, a la innovación y a la flexibilidad que estos cambios implican. Involucrando al centro educativo en esta mirada, al entender la formación inicial docente como una responsabilidad colectiva, donde por una parte el centro ofrece este contexto organizado donde se desarrolla el trabajo profesional, la posibilidad de observar la realidad sociocultural en que se está inserto así como el trabajo que realizan los profesionales en ella, enfocado a la transformación, reestructuración y apropiamiento de ésta, a partir del cual debiesen proveer de herramientas a los pasantes, para leer e interpretar la realidad, desarrollando un pensamiento global que les permita posicionarse desde el saber compartido, y que se exprese a partir del análisis compartido de las propias prácticas pedagógicas. Por lo tanto la tarea en este aspecto apunta a aunar criterios y concepciones respecto de la tarea docente, de la profesión docente y de la participación y responsabilidades que subyacen a la construcción de estos conceptos en los pasantes, tanto de los centros educativos como de la entidad formadora, de manera que se constituyan en protagonistas activos y reflexivos de las transformaciones educativas.

4.3 ANÁLISIS CATEGORIAL DEL MODELO DE PRÁCTICA

Para llevar a cabo el análisis del modelo de práctica, a partir de la percepción de los actores participantes del proceso, se han establecido dos familias de códigos o categorías de análisis central, cuya definición se basa en la discusión bibliográfica, que se desplegó, a partir de la construcción del marco teórico de esta investigación, como puede verse a continuación:

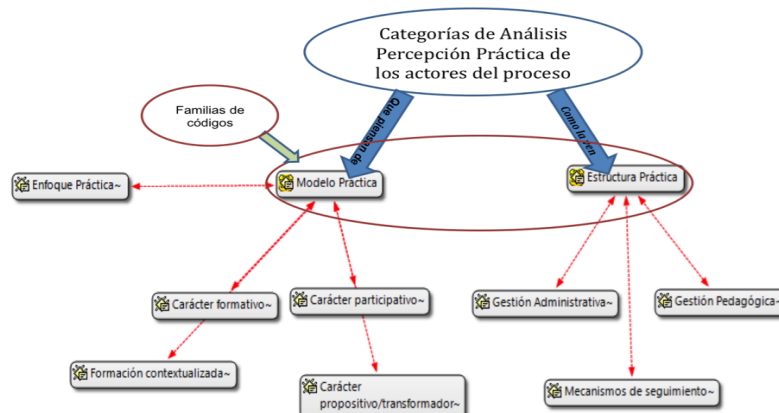


Figura 9 Categorías de Análisis Percepción Práctica actores del proceso. (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

En esta representación en red de las familias de códigos que definen esta categoría de análisis, lo que se pretende es dar cuenta de la organización de las categorías y códigos involucrados en el análisis de los datos recolectados para esta investigación, donde se observa una categoría central que hace referencia a la percepción de la triada formativa, respecto de la práctica como actividad formativa. Las que para organizar de mejor manera las ideas y conceptos que surgen en el transcurso del análisis de los datos, se agruparon en dos grandes familias de códigos. Una de ellas es la familia modelo de práctica, la que está compuesta por aquellos códigos referidos a: enfoque de práctica, entendiendo este como parte integrante de lo que se conceptualice por modelo de práctica o de la definición que se haga de éste, y que ya se ha abordado en el análisis descriptivo del modelo de práctica; junto con carácter formativo, carácter participativo, carácter propositivo/transformador y formación contextualizada, las que se visualizan como características distintivas del modelo de práctica como tal.

La segunda familia se ha denominado estructura de práctica y contiene los siguientes códigos: gestión administrativa, gestión pedagógica y mecanismos de seguimiento, donde este último se ha contemplado dentro de esta familia, así como también dentro de aquellas familias que abordan la categoría modelo de evaluación por considerarse un elemento que requiere de un análisis que incorpore el real alcance de la función y organización de este aspecto en la práctica como proceso y como actividad formativa.

4.3.1 Modelo de práctica

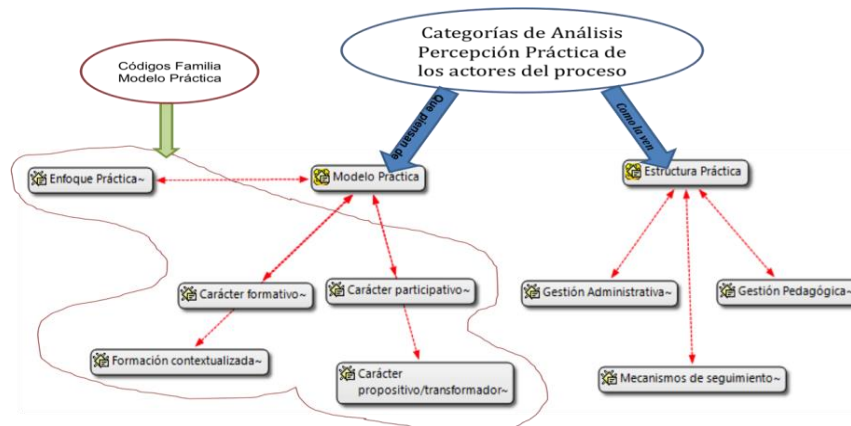


Figura 10 Familia de Código Modelo Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Cuando hablamos de modelo de práctica, en este caso como una familia que acoge a otros códigos relacionados entre sí, se está haciendo referencia a la postura que se tiene de la práctica como actividad formativa propiamente tal, fundamentada en teorizaciones que permiten ejercer la actividad de práctica con un grado de mayor o menor éxito en ella. Entendiendo, que a pesar de la postura que se exprese, no existe un único camino para el éxito en este aspecto, pues los principios que guían la enseñanza no son dogmas estáticos, sino que se establecen a partir de interacciones dinámicas, relacionadas a las metas cognoscitivas y sociales, establecidas por la institución y la sociedad, a los procedimientos que se desprenden de las teorías de aprendizaje como guía conceptual y a las características personales e individuales tanto del estudiante como del formador de formadores. Por tanto, es importante indagar sobre cómo se construye, cómo se relaciona, que dimensiones teóricas están presentes, que es lo que se prioriza en su comprensión y análisis, y como los actores de la triada formativa perciben finalmente este modelo. De manera de distinguir la realidad del

estudio de casos abordado, a partir de lo declarado por los distintos actores participantes de la práctica en sus relatos.

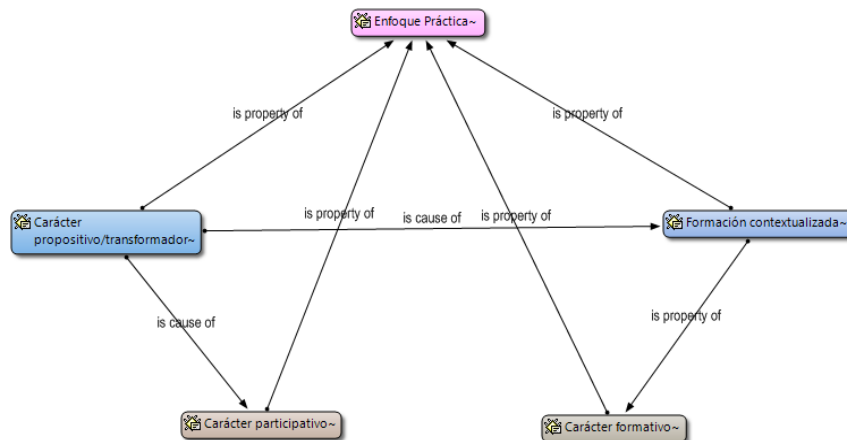


Figura 11 Relaciones entre los Códigos de la Familia Modelo Práctica(Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Las relaciones que se establecen entre los códigos son factores relevantes que permiten enriquecer el análisis de los datos recolectados, para efectos de esta investigación, pues otorgan la posibilidad de profundizar respecto de las percepciones entregadas por los actores participantes del proceso de práctica y enlazar estos elementos, dando cuerpo a la apreciación que ellos tienen del modelo de práctica y detectando si las necesidades que sienten son oportunas de mejorar, en pos de una formación inicial docente pertinente y de calidad que en definitiva logre responder a los requerimientos y desafíos que la sociedad, actual y cambiante, coloca a los futuros profesores en el desempeño de su rol. Es así, entonces, como es posible observar que el código Enfoque Práctica, es un elemento que engloba a los demás códigos y que permite reconocer el paradigma que se encuentra a la base de los hablantes de esta investigación, a la hora de conceptualizar la práctica como actividad formativa y parte integrante del trayecto formativo de los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Luego es posible distinguir que tanto el carácter participativo, el carácter formativo, la formación contextualizada y el carácter propositivo y transformador son propiedades que forman parte del enfoque de práctica como tal, y que son entendidas como una condición o característica del enfoque que se tenga, en la Escuela de Educación Inicial, de la práctica. A su vez, en la red de relaciones, se

establece que el carácter propositivo/transformador de la práctica es una causa de la presencia del carácter participativo en el enfoque de práctica que se tenga. Estableciéndose además que la formación contextualizada se constituye en una propiedad del carácter formativo que se aprecia tiene la práctica, disponiendo a su vez que el carácter propositivo/transformador del que se habla es causa de la formación contextualizada a la que tengan acceso los estudiantes dentro del modelo de práctica instalado en la institución.

Dichas relaciones, si bien, apuntan a la definición de un modelo de práctica, expresado, principalmente, en la conceptualización que se logre hacer a partir del enfoque que expresen los distintos actores del proceso, no buscan encauzar el análisis hacia el establecimiento de la búsqueda de un modelo único de prácticas que resuelva todos los problemas o necesidades que se observen en la descripción que hacen los hablantes, pues se tiene el convencimiento de que ningún modelo por sí solo resuelve las demandas de la enseñanza del rol docente, ni tampoco desarrollará por sí mismo la variedad de capacidades y habilidades que se requieran para el desempeño profesional de los pasantes. La idea es revalorizar el “modo” del cómo se realiza la actividad de práctica, de manera de hacer evidente el valor intrínseco que esta actividad tiene para la triada formativa, y en especial, para el docente en formación, colocando el énfasis en el “cómo” se trabaja, analiza y razona el proceso de práctica propiamente tal.

4.3.1.1 Enfoque práctica

Cuando se habla del código Enfoque Práctica, en una definición breve de éste lo que se pretende, es hacer referencia a la postura o paradigma que cada uno de los componentes de la triada formativa, participantes activos del actual proceso de práctica, tenga respecto del modelo de formación que orienta la práctica.

Si se define de una manera más amplia este código, es posible distinguir al menos dos tendencias contrapuestas al respecto, una de corte positivista e instrumental representada por un conocimiento de carácter técnico, prescriptivo, fragmentado y desentendido del contexto educativo. Y otra, de corte reflexivo - crítico, con una mirada más comprensiva que reconoce la multidimensionalidad del fenómeno educativo que plantea el saber práctico como una construcción activa que genera conocimiento a partir de la reflexión sistemática y colectiva, y que reconfigura el

saber teórico - práctico. Y por tanto este código se aplica, en el análisis textual de las entrevistas y grupos focales desarrollados, cuando se hace referencia a aquellas características que señalan el cómo se realiza esta actividad, dando cuenta así, de la mirada que la triada formativa tiene de la práctica y de los procesos que en ella se ejecutan, a nivel de acciones concretas.

Ahora bien, al abordar el análisis del código enfoque de prácticas, y usando como insumo el análisis descriptivo del modelo de práctica ya desarrollado, es posible observar que existen dos líneas de acción que se evidencian a la hora de definir la tendencia que se tiene respecto de la práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Una de estas líneas, se sitúa desde el ámbito de lo declarativo, y señala que lo que se ha instalado en la formación inicial docente de esta institución, son las prácticas tempranas, las que responden a un modelo de práctica de carácter concurrente, que plantea de manera simultánea la formación pedagógica y disciplinar, a partir de tres instancias de práctica; inicial, intermedia y profesional que se inician a partir del segundo año de formación de pre-grado. Y que además, se presentan de manera continua, vale decir, todos los semestres los estudiantes de pedagogía asisten a los centros educativos para el desarrollo de su práctica, y en el caso de esta Escuela, se mantienen durante todo el año en un mismo centro educativo, e idealmente en un mismo nivel o curso.

Al respecto, y reforzando lo anterior, la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins plantea su modelo de práctica, como “un modelo de prácticas progresivo que se incluye en las carreras de Pedagogía en Educación de Párvulos y Pedagogía en Educación General Básica desde el segundo año de formación académica de sus estudiantes (tanto de la jornada diurna como vespertina), considerando en ello diversas instancias de acercamiento a la realidad educativa, con una participación y conocimiento gradual y parcial de las estructuras educativas, lo que se realiza a través de sus talleres de práctica; estableciendo una participación orientada a la observación – acción como práctica de intervención pedagógica parcial hasta una participación integra y total expresada en la práctica profesional de ambas carreras”, definición que levantan en la descripción del modelo de prácticas de la Escuela de Educación Inicial (2013), contenido en el último informe de acreditación en el que esta escuela participo.

Validando de esta manera, la necesidad que plantea Pérez Gómez (2010) de:

Un curriculum basado en la práctica, centrado en situaciones problemáticas, desarrollado sobre proyectos integrados que impliquen activamente a los futuros docentes en tareas auténticas sobre escenarios y contextos reales, donde aprendan a educar al vivir de forma cooperativa procesos auténticos de innovación educativa, interviniendo en los contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar, los espacios restringidos e insuficientes, los tiempos inflexibles, los recursos escasos, las expectativas de los agentes implicados..., reflexionando sobre la propia práctica, analizando y debatiendo las posibles alternativas de mejora, accediendo a ejemplos y modelos ajenos teóricos y prácticos, y reformulando de forma constante los propios proyectos, diseños, métodos, escenarios, tareas y formas de evaluación. (pp. 53-54)

Relacionando cada nivel, a partir de ello, con una concepción propia respecto de la práctica como actividad formativa. Donde se da cuenta de la presencia de una práctica progresiva, como la misma Escuela de Educación Inicial la denomina que expresa determinados énfasis de acuerdo al nivel de práctica al cual accede el estudiante. Visibilizando una primera práctica o práctica inicial, cuya intención, está situada en el desarrollo de habilidades y competencias en el saber, saber ser y convivir con otros, como un primer acercamiento al contexto socio laboral, haciendo eco a este proceso de recolección de información que se plantea en la fase inicial de la práctica y que se proyecta como un proceso de observación – participante al interior del centro educativo. Instalando, luego, dos años de práctica denominada como intermedia, período en el que se enfatiza en el desarrollo de aquellas habilidades y competencias involucradas en el saber hacer, y que por tanto, dan cuenta de un propósito específico en esta práctica vinculado al diseño y ejecución de intervenciones ajustadas a la realidad del centro educativo, por parte del pasante, y que además busca dar cuenta de la articulación teoría práctica que en esta instancia debiese producirse, además del desarrollo de una actitud propositiva y transformadora en el quehacer pedagógico, como fruto de su propia intervención. Finalmente, ya al término de la carrera, se encuentra la práctica profesional o final la que enfatiza en aquellas habilidades y competencias del saber, saber hacer, saber ser y saber convivir con otros, lo que implica asumir un

rol protagónico en el aula a partir del ejercicio completo del rol profesional, de manera de desplegar conocimientos y habilidades propias de la tarea docente.

Así mismo, la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, declara también que "considerando los constantes desafíos que enfrenta el educador del nuevo milenio, esta unidad instala su modelo de práctica a partir de una mirada reflexiva que intenta responder al menos a dos interrogantes fundamentales: ¿Qué tipo de educador se pretende formar? Y ¿Para qué necesidades educativas, sociales y afectivas? De manera de enfrentar, a partir de esta reflexión, la problemática de coherencia entre los inicios de la formación inicial docente y la realidad del educador que se enfrenta al mundo laboral.

En este contexto se entiende, entonces, que la formación inicial teórica que los alumnos reciben en esta Escuela es considerada como un andamiaje básico que permite cimentar sus habilidades y valores, los que requieren de la materialización de estos conocimientos en una práctica real. Por lo que la actividad formativa de práctica, a partir de ello, cobra gran relevancia. Y por lo tanto, para la Escuela de Formación Inicial, es de suma importancia forjar este rol desde los inicios de la formación profesional de sus estudiantes, ya que los terrenos y prácticas constituyen la instancia que permite a los docentes en formación socializar su acción pedagógica en Centros de Práctica que puedan orientar el uso de sus herramientas pedagógicas, conocimientos y actitudes" (Fuente: Documento Escuela Educación Inicial, Universidad Bernardo O'Higgins, Descripción Prácticas Escuela Educación Inicial, año 2013)

Declaración que introduce la consideración de un enfoque de práctica crítico reflexivo, del momento en que se considera la práctica como un proceso complejo que no se asienta a partir de la sola transmisión de conocimientos, sino que considera la formación teórica como un andamiaje básico que permite cimentar las habilidades y valores de los estudiantes de pedagogía de esta casa de estudios y los insta a participar activamente en la construcción de su rol profesional. Pues tal y como lo plantean Altava y Gallardo (2003, citado en Blanco & Latorre, 2011), la tarea fundamental de la práctica, desde la orientación crítico reflexiva, se enfocaría en el aprendizaje dirigido a encauzar el pensamiento y los comportamientos del futuro profesional hacia las demandas de la enseñanza de hoy, representada en la gestión del aula, en la toma de decisiones fundamentadas y contextualizadas, en

el tratamiento de las diferencias individuales y en el trabajo en equipo como factor clave de la socialización profesional.

Así mismo, la Escuela de Educación Inicial, señala en el documento Descripción Prácticas (2013), que la práctica, en sí misma, es la manera que tienen, como Escuela, de cautelar el equilibrio entre la tensión de lo disciplinar y lo pedagógico, puesto que es través de esta actividad que se promueven gradualmente los conocimientos, habilidades y actitudes, como tributo al desarrollo del perfil de egreso de ambas carreras, a partir de los talleres de práctica que se implementan en paralelo a la experiencia en terreno que desarrollan los estudiantes de pedagogía. Estableciendo los talleres como una instancia formativa de reflexión graduada y guiada, que se estructura de la siguiente manera:

Práctica Inicial	Propósito
Taller de práctica Inicial I y II	<p>Primer acercamiento formal a la realidad escolar. Se realiza durante el primer semestre académico, del segundo año de carrera, desarrollando un trabajo orientado al conocimiento, análisis y reflexión, en terreno, sobre aspectos del currículo educacional.</p> <p>En el segundo semestre, el trabajo elaborado por los estudiantes, se orienta al conocimiento, análisis y reflexión respecto de la gestión educacional. Lo que les permite a los pasantes conocer el funcionamiento del sistema educativo sobre la base del currículo educacional, generando y comprendiendo aspectos como: las racionalidades, el diseño e implementación curricular, como sustento de las innovaciones educativas que aporten a los proyectos educativos en los centros. Además, les permite conocer, en un contexto educativo real, el rol, función y utilidad del proyecto educativo como un elemento que favorece la calidad de la educación, así como también, la gestión del proyecto educativo y los procesos administrativos que permiten que las instituciones y centros educativos funcionen. Visualizando, de esta forma, la gestión del conocimiento que realizan los profesores/educadores al interior de sus aula, en pos del logro de procesos de aprendizaje de calidad.</p>
Práctica Intermedia	Propósito
Taller de práctica Intermedia III y IV	<p>Segundo nivel de acercamiento formal a la realidad, a través del cual, los estudiantes van perfilando sus competencias en el saber hacer, realizando intervenciones metodológicas guiadas en coherencia con su nivel de formación, colocando en marcha las competencias para llevar a cabo experiencias de aprendizaje con niños pre-escolares y escolares de acuerdo a su experticia. Desarrollando experiencias de aprendizaje, en el caso de la educación de párvulos con niños y niñas entre los 0 y los 3 años de edad, y en el caso de educación general básica, clases de las cuatro disciplinas claves (lenguaje, matemática, comprensión del medio natural y estudio de la sociedad) con niños de 1º a 3º básico, llevando a cabo el proceso de intervención pedagógica a partir del desarrollo de acciones que implican la planificación, implementación, puesta en marcha y evaluación del desarrollo de clases en situaciones reales. Analizando el desempeño y los aspectos técnicos de la labor pedagógica desarrollada en el centro, a través de los estudios de clases trabajados en cada taller.</p>

Taller de práctica Intermedia V y VI	Tercer nivel de acercamiento formal a la realidad, a través del cual los estudiantes pasantes van perfilando sus competencias en el saber hacer, realizando intervenciones metodológicas guiadas en coherencia con su nivel de formación, poniendo marcha las competencias necesarias para llevar a cabo experiencias de aprendizaje en niños pre-escolares y escolares de acuerdo a su experticia. Desarrollando experiencias de aprendizaje, en el caso de la educación de párvulos con niños y niñas de entre 3 y 5 años, y en el caso de educación general básica, clases de las cuatro disciplinas claves (lenguaje, matemática, comprensión del medio natural y estudio de la sociedad) con niños de 4º a 6º básico, llevando a cabo el proceso de intervención pedagógica a partir del desarrollo de acciones que implican la planificación, implementación, puesta en marcha y evaluación del desarrollo de clases en situaciones reales; analizando el desempeño y los aspectos técnicos de la labor pedagógica desarrollada en el centro, a través de los estudios de clases analizados en cada taller.
Práctica Final	Propósito
Práctica Profesional o final	Actividad que, finalmente, se constituye en el cuarto acercamiento formal a la realidad, y que en este caso, se orienta hacia la consolidación de la formación de los estudiantes pasantes como profesionales de la educación. Donde los estudiantes van concretando sus competencias en los tres ámbitos que constituyen el aprendizaje: saber, saber hacer, saber ser y convivir.

Acciones que en la descripción formal que la Escuela de Educación Inicial realiza de las prácticas, reafirman la presencia de un enfoque reflexivo crítico del proceso, estableciendo como eje orientador el hecho de que los docentes en formación deben ver, a partir de la observación en contextos laborales reales; deben hacer en estos contextos, identificando esta tarea como la mejor manera de aprender a enseñar, y deben analizar aquello que hacen, diferenciando los distintos modelos educativos y contrastándolos, como un factor gravitante dentro de la construcción de sus futuras pautas de actuación, otorgándoles la posibilidad concreta de comprobar si realmente le gusta su futura profesión. (González, 2001, citado en Latorre, 2007) Todas estas acciones, que en lo concreto, y de acuerdo a lo que describe la propia Escuela de Formación Inicial, le permiten al futuro docente llegar a conectar, cognitiva y reflexivamente, la teoría aprendida en la academia con los conocimientos prácticos, derivados de su paso por los centros de práctica a los que asista.

Sin embargo, esta declaración de principios respecto de la práctica que esboza la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, no necesariamente ha significado la instalación real de un enfoque crítico – reflexivo en la práctica, como concepto base de esta formación, sino que, a partir de esta segunda línea de análisis que aborda las acciones concretas a partir de las cuales

se da vida y se reafirma lo declarado por la institución, se hace visible que lo que ha seguido rigiendo esta actividad hasta ahora, es la aplicación de un enfoque más bien mecanicista – instrumental, basado en una formación asentada en la transmisión de información disciplinaria, didáctica y pedagógica a los estudiantes en práctica (enfoque tradicional) con el propósito de que estos transfieran de alguna manera esta información recibida al ejercicio de la docencia.

En vistas de lo anterior, se puede afirmar que la formación práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, se concibe, hasta ahora, como "cualquier actividad que coloca en contacto al estudiante de pedagogía con una escuela o centro educativo y que es variable según la carrera, las modalidades de trabajo, los propósitos de la institución formadora y las maneras en que esta establece el contacto con los centros educativos". Basando cada cual su interpretación de esta actividad educativa en distintos referentes teóricos que definen el enfoque que regula la comprensión de esta actividad formativa propiamente tal.

Las investigaciones desarrolladas por autores como Nocetti de la Barra, Mendoza, Contreras, Sanhueza & Herrera (2005); Molina (2008) y Montenegro & Fuentealba (2012), mencionados en el referente teórico de esta investigación, identifican el enfoque conductista como predominante a la hora de definir la actividad práctica por parte de las instituciones formadoras en el país. Visualizando la práctica, como una actividad genérica de transmisión de información, en la que el estudiante en práctica asume un rol más bien técnico, y desarrolla aquellas capacidades que le permiten transmitir conocimiento científico y cultural desde la disciplina, y que se potencia cuando es ubicado en un buen centro de práctica con buenos modelos que le sirvan como ejemplo para reproducir las buenas prácticas observadas y generar aprendizaje pedagógico, a partir de su inserción en el contexto y la cultura de esa escuela.

Reafirmando, de esta manera la crítica que realiza a las instituciones de formación inicial docente en Chile, pues se señala que no existe claridad a la hora de definir el tipo de conocimiento pedagógico que se construye, así como tampoco, la concepción que se presenta del practicante como tal, al que se sigue viendo como un sujeto que aplica y reproduce modelos o técnicas desarrolladas por expertos, y al que deben formar como un especialista en la transmisión de la información,

instándolo a la acumulación de este conocimiento disciplinar y priorizando estos aspectos a la hora de evaluar su desempeño. Situación que deja de manifiesto la tensión y el distanciamiento que existe entre el campo de formación inicial y el campo del ejercicio profesional y la disociación que se manifiesta, como consecuencia de ello, entre la teoría y la práctica.

Esto último, confirma la sensación de que se ha ido asentando el ejercicio de una formación inicial docente a partir de un currículo fragmentado, con escasa presencia de trabajo práctico eficiente y con una vinculación que se advierte desmedrada, en cuanto, a la relación que se debiese establecer en esta instancia con el contexto profesional propiamente tal. Situando el énfasis de la actividad práctica, más bien, en el conocimiento de una disciplina y en la forma de cómo enseñarla, sin generar, efectivamente las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad que presentan las situaciones de aula a las que se ven expuestos los pasantes. Dejando de manifiesto, a partir de ello, la importante necesidad que tiene el establecimiento de vínculos concretos entre la Universidad y los Centros de Práctica con el objeto de lograr la calidad en la formación inicial docente, y responder a la necesidad de que se construya una relación cercana y duradera que permita incluir al sistema escolar en las decisiones curriculares tomadas por las instituciones formadoras, orientadas a mejorar la actual formación inicial docente y cuya conceptualización debiese variar en función del nivel de práctica que el estudiante desarrolle: inicial, intermedia o final.

4.3.1.2 Carácter participativo

El código carácter participativo, en una definición breve, hace referencia a la acción de saber formar parte, responsablemente, de una comunidad. Incorporando en esta mirada, una concepción del aprendizaje docente que implica un aprendizaje cooperativo, y la responsabilidad colectiva, de instalar el análisis compartido de las prácticas pedagógicas. Haciendo referencia a aquellos elementos que encauzan la formación inicial docente al desarrollo de habilidades que propenden hacia la contribución directa en el aumento de la efectividad en el trabajo de los futuros profesores; y potenciando acciones que instalen una cultura de la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la toma de decisiones reflexiva y la construcción de propuestas sobre educación y enseñanza, desde una mirada de acción colectiva y colaborativa. Aplicando este

código en el análisis textual del discurso de los hablantes que participan de esta investigación, cuando ellos se refieren a la práctica como un proceso de aprendizaje cooperativo, o refieren acciones situadas en el aprendizaje desde la acción colectiva, constructiva y de colaboración entre pares.

Esta acción colectiva que da cuenta del carácter participativo que implica la práctica, es a la que de alguna u otra forma, desde lo declarativo, la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, ha intentado proyectar, en la estructura y organización de esta actividad, a partir de la descripción de los talleres de práctica como escenarios de trabajo colectivo y colaboración entre pares, y a partir del concepto de centro de práctica representado como un espacio para el establecimiento de relaciones y coordinación entre el docente de aula, supervisor y estudiante, en esta situación concreta del aprendizaje y construcción del rol docente.

Sin embargo, la visión que distintos actores parte de este proceso, tienen de lo que implica el carácter participativo de la práctica, da cuenta de otros factores como el diálogo, la apertura, el compromiso, entre otros elementos que pueden considerarse como relevantes dentro de esta categoría, y de la necesidad de establecer criterios comunes de actuación que propendan a generar posibilidades de real participación en las instancias de práctica. Tal como se aprecia en estas citas:

D.D: Se necesita apertura, se necesitan más voces, más oídos, ya más compromiso también en las decisiones o en las opiniones, entonces, una mirada así más integradora, más holística obviamente que te permite enriquecer una discusión.

C.P: Depende del profesor guía (...) porque hay profesores guías que te permiten justamente que el estudiante vaya participe y de hecho en la reunión de apoderados termine dando una charla por ejemplo (...) depende un poco del estilo de profesor guía que tengamos.

Si bien estos actores observan la práctica como un espacio de aprendizaje, en el que los pasantes deben adquirir conocimientos que les permitan dominar los principios generales de la enseñanza y el aprendizaje de manera de gestionar

adecuadamente los procesos de aprendizaje con sus propios estudiantes, también entienden que se hace muy necesario desarrollar la capacidad de relacionarse eficientemente con otros a partir de aquellas habilidades de reflexión sobre y en la práctica, que les permitan a estos estudiantes, crecer profesionalmente.

Sin embargo, en la apreciación que tienen los estudiantes de la práctica, ningún grupo da cuenta de la presencia de este carácter participativo en ella. Sino que refieren, de manera implícita, factores más bien obstaculizadores y limitantes respecto de la real participación que existe dentro de la práctica por parte de ellos, los docentes guías y sus supervisores, y de la disposición real que existe en el ejercicio concreto de este aprendizaje colaborativo y colectivo, al cual se aspira a partir del análisis compartido que debiese establecerse de las prácticas pedagógicas y que debiese realizarse en los talleres de práctica, como puede observarse en las siguientes citas:

E.P II/P.E.G.B: E₁: En mi caso donde yo hago práctica siempre estoy sola (...) E₂: Nosotros nos transformamos en un estorbo, viéndolo objetivamente, porque si va el profesor en una hora pedagógica viene a molestar porque yo estoy trabajando, porque si se le pregunta a la profe algo ella dice puede ser después de la hora porque tengo que hacer, depende de la voluntad y no hay una instancia para lograr eso.

Situación que es coherente, si se revisa la descripción que la propia Escuela realiza del modelo de prácticas, pues en ella es posible detectar que es sólo a partir de las prácticas intermedias que se hace mención, de alguna forma, a este carácter participativo que implica el proceso de práctica, en la proyección de aquellas actitudes que declaran como intención formativa y que hacen referencia a “la disposición para dialogar, el pluralismo de ideas, pensamiento divergente, valoración de los aportes multidisciplinarios; la reflexión y la capacidad de autocrítica en el quehacer pedagógico”. Así como también al revisar el perfil de egreso, que esta misma escuela declara, donde efectivamente no se hace mención, de manera explícita, a la práctica como un proceso de aprendizaje cooperativo, situado en la acción colectiva, constructiva y de colaboración, sino que se esboza a la educadora de párvulos como una profesional que al egresar de esta institución tendrá la capacidad de establecer una estrecha relación educador – educando, ejerciendo su liderazgo de manera responsable y orientado

a favorecer la transformación educativa a partir del trabajo en equipo, y al profesor de educación general básica como un profesional capaz de ejercer liderazgo de manera responsable, orientado a favorecer la transformación educativa, a partir del trabajo en equipo.

Enfatizando en el trabajo en equipo, como aspecto relevante de este carácter participativo que distingue la práctica del rol docente, pero sin asociarlo directamente a la necesidad de que los pasantes adquieran las habilidades cognitivas y sociales necesarias para mejorar la organización escolar, a partir de las interacciones que se generan en el aprendizaje colaborativo, a partir de las relaciones que establecen con los demás integrantes de la tríada formativa en la construcción de su propia identidad docente y del conocimiento pedagógico necesario para desarrollar su quehacer de manera estratégica y enriquecida a partir de la propia experiencia de práctica.

Dejando en evidencia la necesidad de instalar de manera más específica y clara este proceso, situado en el aprendizaje, como una acción colectiva, colaborativa, como un proceso entre docentes, vale decir como una acción colegiada. Donde no sólo sea evidente la participación de la universidad y de los propios pasantes, sino también se explicita la participación de los centros de práctica que se mantienen en cierta medida ajenos a esta necesidad de mejorar la práctica docente, a partir de un rol más protagónico que les permita visualizar el desarrollo profesional, no sólo con un proceso individual, sino que a su vez social y colectivo. (Torrego, 2005)

4.3.1.3 Carácter propositivo/transformador

Al hablar de carácter propositivo/transformador, en una definición breve, se está haciendo referencia a la situación que implica a los futuros profesores, acostumbrados por sus experiencias escolares anteriores a asimilar y reproducir conocimiento teórico, a enfrentarse a la necesidad de resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo de manera que puedan desarrollar maneras propias de sentir, conocer y actuar como docentes. Esta posibilidad de confrontación significativa con la realidad, que ocurre en el período de práctica, es la que debiese permitir, al estudiante pasante, actuar como profesor, tomar decisiones y alcanzar aprendizajes concretos y específicos sobre el cómo hacer,

pedagógicamente hablando, a través de las vivencias que intentan reducir la distancia entre lo que los futuros docentes conocen y lo que debieran conocer, en cuanto al cómo conocen y al cómo deberían conocer y en cuanto al uso del conocimiento que adquieren en este proceso. Entendiendo ésta como una responsabilidad colectiva que contempla el contexto organizado en el que se desarrolla el trabajo profesional del futuro profesor, orientado a la transformación, reestructuración y apropiamiento de la realidad socio cultural dinámica en la que se está inserto y que por tanto requiere del desarrollo de capacidades que le permitan leer e interpretar la realidad escolar, desarrollar un pensamiento global desde lo educativo y posicionarse desde el saber compartido en este ámbito.

Ahora bien, este código se aplica al análisis textual de los dichos de la triada formativa, cuando estos hacen referencia a sus expectativas de que a partir de la práctica es posible el desarrollo de un aprendizaje de carácter único y personal, donde los futuros docentes, a partir de su paso por la práctica como proceso, de manera concreta, se observen como los auténticos responsables de su formación, de manera tal que controlen su dedicación, dirijan sus esfuerzos y manejen las situaciones a las que se enfrentan, convirtiendo estas en oportunidades para aprender a enseñar. Esto implica que a pesar de la propia biografía y experiencias pasadas de los estudiantes, de las presiones y condiciones de la experiencia práctica en sí y las que determina su programa formativo, en el relato de los actores participantes del proceso de práctica, se describe a un futuro profesor que intenta dejar de ser un receptor pasivo que elige transformar la realidad a partir de un proceso dialéctico de interacciones mutuas y de la investigación centrada en la actividad docente como una manera de apropiarse de las propuestas teóricas y construirlas desde dentro de la profesión a partir de la reflexión del propio trabajo en el campo profesional.

Y es en ese sentido, que los docentes directivos participantes de esta investigación, declaran lo siguiente:

D.D: Apoyaría mucho la docencia, efectivamente, sería un aporte importante y también le daría un realce a la investigación, el departamento pedagógico debiese tener también esta entrada a los colegios, ósea, porque ahí es donde se recogen los temas para investigar, ahí es donde surgen las dificultades.

D.E.E.I: Sería como una oportunidad de que nuestros estudiantes pudieran ver una práctica que necesita un refuerzo, y el desafío también para ellos, porque también ellos tienen que generar mejoras dentro del aula, entonces ahí está el desafío de nuestros estudiantes que tienen que detectar esa debilidad, crear un plan de mejoras y fortalecer la parte que está débil, en ambas carreras.

C.P: Los estudiantes en la investigación acción, digamos, están obligados a detectar una problemática y en función de esa problemática, no cierto, hacer un diagnóstico, intervenir y después realizar digamos un post test que dé cuenta, efectivamente, de la evolución del camino que tuvo y lo lleve a investigar y lo lleve a reconocer elementos prácticos que él pudo visualizar y si él se responsabiliza, justamente eso forma parte del dominio D de responsabilidad profesional del marco para la buena enseñanza, y forma parte, justamente, también de los estándares orientadores, forma parte de este profesor reflexivo que es un profesor, no cierto que asume con responsabilidad su quehacer profesional.

A partir de sus palabras, este grupo de docentes, señala que la presencia de este carácter propositivo y transformador, sería un elemento vital, a la hora de iniciar a los futuros docentes en los diferentes ámbitos y actividades que implican los espacios socio laborales, en los que sus estudiantes se insertan, tanto por la complejidad que esto implica como por la posibilidad que allí se despliega en función de la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes que son las que componen los conocimientos prácticos que predisponen al estudiante al logro de su éxito profesional. Dando cuenta, desde su visión, de que este primer contacto formal con el mundo laboral y sus exigencias es una instancia crucial para el desarrollo de los conocimientos prácticos, que potencialmente son los que les permitirán instalar, como producto de este proceso, a un profesor calificado en el aula para llevar a cabo la principal tarea de un docente, que es enseñar, y la que necesariamente requiere del desarrollo de habilidades sociales - relacionales, técnico - funcionales, profesionales y reflexivo - críticas, por parte del pasante. Influyendo en la instalación de capacidades que permitirán a este futuro profesor, interpretar la realidad, decidir líneas de actuación sobre ella, situando la indagación, como una actitud permanente que les permita detectar los rasgos

propios de cada situación en la que participan, potenciando el análisis que hagan, en definitiva de la propia práctica educativa, y desarrollando una predisposición positiva al trabajo colaborativo con la comunidad educativa, de manera de emplear el pensamiento práctico en la generación de ideas que le permitan adaptarse y transformar la realidad de la profesión docente.

Sin embargo, estos mismos hablantes manifiestan que en la realidad esto no pasaría más allá de una pretensión por parte de ellos, o una declaración de los principios básicos que la práctica debiese contemplar, pues lo que realmente realizan o más bien intentan desarrollar en la actividad de práctica, respecto de este carácter propositivo/transformador, es lo que se expresa más abajo:

C.P: Lo que si hacen los estudiantes y eso depende digamos del programa de estudio es que en muchas oportunidades los proyectos de articulación, por ejemplo en párvulos, quedan en el colegio porque es como la tributación, y lo otro es que uno como profesor, digamos, le pide al estudiante que por ejemplo en taller número dos que tengo yo ahora, estamos haciendo un proyecto de cómo mejorar ciertos elementos que son propios del clima y luego los estudiantes lo pueden dejar en el colegio, pero no existe la obligación dentro de los talleres de que la experiencia del estudiante se exprese en un producto que el colegio, después, pueda digamos hacer uso de él, no eso tampoco está estipulado.

Y en ese sentido los estudiantes de prácticas intermedias, son los únicos que en sus declaraciones logran expresar, en cierta medida, este carácter propositivo/transformador del que se habla, a través de lo siguiente:

E.P VI V/ P.E.G.B: En los niños, el personaje, ósea, nosotros, somos súper importante para su aprendizaje. Nosotros tenemos otra metodología. Los profesores son de copiar del libro al cuaderno, entonces, nosotros llegamos de una forma distinta y les demostramos que una clase también puede ser didáctica, entonces los niños quedan súper agradecidos de eso.

Declaración que está en sintonía con lo que expresa uno de los colegios entrevistados, en función de cómo comprenden este carácter propositivo y transformador, tanto el grupo de estudiantes citados como ellos a nivel de centro

de práctica y representantes de la visión de los profesores que componen su comunidad educativa:

C.P.E.S/P.E.G.B: Ellos esperan que lleguen los chiquillos de la universidad porque tienen, otro, otra forma de trabajar, trabajan también, fomentan el trabajo en equipo, que eso es muy valorable, porque no se trabaja siempre en equipo y los chiquillos tienen esa esa característica de hacer trabajar a los chiquillos en equipo, y lo otro es que preparan material y tienen un producto de la clase, me mostraron a mí una línea de tiempo muy bonita que hicieron con los chiquillos en historia.

No obstante, y pese a lo señalado anteriormente tanto por los docentes directivos, como por los estudiantes de práctica VI de pedagogía en educación general básica vespertino y el Colegio el Salitre, como centro de práctica. Persiste la visualización poco concordante de la realidad en el día a día de la práctica, tal como podemos advertirlo en los siguientes relatos:

D.D: El contacto debiera ser desde el primer año, el primer año el estudiante debe olfatear la escuela, debe sentir como es el ambiente, como es el contexto como él se va convirtiendo lentamente en el protagonista, pero si él no tiene esa visión desde el punto de partida, desde el inicio que asume la pedagogía y que va siendo acompañado de acuerdo a la experiencia que él va teniendo, va a ser muy difícil que logremos avanzar en el mejoramiento de los profesores.

E.P IV/P.E.P: Entonces uno va reduciendo, reduciendo, y al final, yo termino pintando una plantilla, o rellenándola o pintando en la pared sobre un papelografo, pero al final como que no tenemos muchos recursos porque son tan chicos, como que a uno le da miedo.

C.P.J.I.N.L.A(D)/P.E.P: Las chicas no, no piensan casi por si solas, se basan en todo lo que buscan, de repente dicen tía mire que lindo esto y uno sabe altiro cuando no nace de uno, uno sabe que viene de afuera, del internet, de la computación porque en el material uno lo descubre, tanto material típico comprado, de repente yo les digo niñitas yo tengo una bodega llena, llena de material de desecho, llena, partan de esa base, nosotros tenemos un sello

valórico artístico, y yo creo, que lo hemos aplicado muy bien y lo más lindo de todo esto es que las familias lo internalizaron.

C.P.P./P.E.G.B: En general son muy poco proactivos frente al quehacer pedagógico en sala, en cuanto al apoyo de que nosotros siempre hemos en las entrevistas, cuando iniciamos el proceso, siempre hacemos hincapié de que apoyen a los niños que tienen más dificultades, pero eso ha costado mucho.

Y es a partir de ello que se hace necesario dar una orientación clara a las prácticas que realizan los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, haciendo énfasis en un sentido formativo e innovador que le permita, a los pasantes, apropiarse de las normas y valores que constituyen la cultura escolar, y a partir de ello, participar activamente en la construcción social de la escuela. Desarrollando, como consecuencia de ello, mayor conocimiento sobre el aprendizaje del oficio de enseñar, e identificando dentro del trayecto formativo de la práctica, aquellos momentos o situaciones que implican retos y dilemas para ellos como pasantes, e invitándolos a observar el proceso formativo con una relativa autonomía, que transmita el valor del quehacer educativo, reconociendo la creatividad y el esfuerzo que requiere el trabajo en el aula, y que no se observa en la actualidad de manera evidente ni en las acciones y ni en los resultados propios de la práctica de esta Escuela.

Dando cuenta del débil trabajo que se ha estado desarrollando en este ámbito, al abordar escuálidamente las competencias transversales o genéricas que implican la capacidad para producir proyectos y elaborar materiales para el trabajo profesional. Así como también, respecto del abordaje superficial que se ha hecho de las competencias propias de la práctica, en función de los aspectos: social - relacional, técnico - profesional y reflexivo - crítico. Privando a esta actividad, como consecuencia de lo anterior, de que pueda instalar esta meta – competencia como aprendizaje de los pasantes, pues justamente es esta meta competencia la que les permitirá analizar y valorar su propio trabajo, e introducir en la propia acción posterior los ajustes que se requieran para su mejora profesional. Elemento que desde esa perspectiva, podría definirse, entonces, como la capacidad de reflexividad necesaria que requiere instalarse en los pasantes para este tipo de acciones.

Así mismo tampoco se observa, de manera explícita, el trabajo con competencias de alto valor estratégico referidas al comportamiento profesional y social de los docentes en formación, y que tienen que ver con la toma de decisiones, con la ejecución de tareas de gestión, con el trabajo compartido, con el asumir responsabilidades, y con aquellas competencias actitudinales puntualizadas en la motivación personal, el compromiso y el trato con los pares. Así como también con aquellas competencias referidas a la capacidad creativa, a las actitudes existenciales y éticas, descritas como los valores y la capacidad de analizar críticamente el propio trabajo. Recogiendo, de esta manera, lo que afirma Gloria Inostroza (2008) al respecto que estas competencias incluyen un saber actuar movilizándolo recursos propios (asociados al saber, al saber hacer y al saber ser) y del entorno, para resolver problemas o satisfacer necesidades reales emanadas del contexto profesional y como consecuencia de aquello permiten a los pasantes representar de manera concreta el carácter propositivo/transformador que su participación en la práctica como actividad formativa debiera entregarles.

4.3.1.4 Carácter formativo

En relación al código carácter formativo, este hace referencia a la práctica, como una actividad formativa por excelencia, y a partir de ello, como una instancia de aprendizaje que se constituye en un componente clave de los procesos de formación docente. Por lo que es posible señalar, que la práctica como actividad, se visualiza en este caso como una ocasión crucial para el aprendizaje de la profesión docente en contextos educativos reales, que ubica de manera ideal el aprender a enseñar, como un doble proceso que implica, por un lado la construcción del conocimiento profesional, y por otro lado, la socialización profesional como tal. Fortaleciendo así, la idea de que la construcción del conocimiento profesional durante esta actividad formativa constituye un momento vital para que se produzca la valoración del conocimiento académico y del conocimiento experiencial, fruto de la práctica por parte de los futuros profesionales.

Por tanto este código, al momento de realizar el análisis de las entrevistas y grupos focales desarrollados, se aplica cuando se hace referencia a la práctica como un proceso facilitador del aprendizaje, como un proceso que permite el aprendizaje desde la propia experiencia del docente en formación y cuando se

considera el aprendizaje como un proceso continuo, en el que el futuro profesor intenta encontrar el real significado de sus experiencias vitales, en el proceso de práctica, y donde a su vez tiene la posibilidad de desarrollar la capacidad de adaptación a los constantes cambios de las condiciones ambientales de la escuela.

Es así que cuando los actores de la triada formativa, participantes de esta investigación, hacen mención al carácter formativo de esta actividad, hacen alusión directa a la inserción de la práctica, como una actividad formal dentro del trayecto formativo de los futuros profesores de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, y como consecuencia de aquello, van dando cuenta de lo que creen se constituye, en posibilidades reales de generación de diferentes instancias teórico/prácticas que apuntan a desarrollar aquellas competencias que se manifiestan como necesarias en los docentes en formación y que les permiten un desempeño eficiente en su labor, habilitándolos en este tránsito del "saber" al "saber hacer". Observando la práctica, como actividad pedagógica, y como el eje central que guía la formación inicial docente de esta casa de estudios, puesto que la visualizan, como una actividad que contribuye a la profesionalización de los pasantes implicados en este espacio, a partir de las necesidades reales de los alumnos que atienden y de la sociedad en la que están insertos.

Al respecto, en las declaraciones emitidas por los estudiantes de práctica inicial e intermedia, se puede apreciar, en primer lugar que ellos le dan fuerza a la idea de que la construcción del conocimiento profesional, durante la práctica como tal, constituye un momento vital para que se produzca la valoración del conocimiento académico y del conocimiento experiencial. Pues es justamente en esta instancia de aprendizaje, donde los futuros profesores armonizan sus concepciones previas, el conocimiento adquirido en su formación académica formal y el conocimiento práctico que observan en los espacios socio laborales de aprendizaje a los que asisten, al mismo tiempo que responden a las exigencias de las situaciones de enseñanza a las que se ven expuestos en cualquiera de los contextos educativos en los que están inmersos.

E.P VI/ P.E.P: En ese periodo que los niños duermen uno también puede aprender ante situaciones de salud de algún niño, como debiéramos

reaccionar, como trabajar con niños que no quieren dormir, la verdad que yo no considero que sea tiempo perdido.

E.P IV/ P.E.P: E₁: La mía me dice tienes que subir el tono, ordenar la fila porque los niños son desordenados. Ella es súper empática conmigo. También los niños tienen un taller de estudio dirigido en biblioteca y ahí me dejan participar también y me ha enseñado varias cosas, el contenido que le pasa a cada curso (...) E₂: La profesora guía es especialista en Necesidades Educativas, ayer por ejemplo, estábamos analizando el caso de un niño y me decía porque crees tú esto, pero relaciónalo con la teoría.

E.P VI D / P.E.G.B: E₁: El taller de práctica de este semestre, el profesor aporta cosas yo saco en limpio que igual me sirve y en algún momento se van a unir las experiencias de prácticas. (...) E₂: Más que contenidos aprendí que uno necesita los métodos.

Siendo la práctica en sí misma para el estudiante `pasante, tal como lo hacen ver a continuación en sus relatos, una ocasión para probarse a sí mismo, para enfrentar la sensación de éxito o fracaso que la experiencia por sí sola suscita, preparándolo y anticipándolo a aquellas cuestiones éticas, morales y psicológicas que constituyen la profesión docente como tal y a las que ellos se ven enfrentados en el día a día.

E.P II/P.E.G.B: Yo creo que la primera es como para probarnos si nos gusta o no, o si le gustan los niños o no, como para ver los temores y cómo enfrentarlos y la segunda es como la condición de lo que uno quiere.

E.P VI D / P.E.G.B: Yo también tuve una experiencia, para mí no sé si fue traumática o total, pero me marco. Donde la experiencia que me tocó vivir, fue un niño que fue abusado, para mí esto marco un antes y un después de las prácticas. Entonces, evalúo que si me vuelve a pasar en una práctica voy a saber cómo actuar, como aconsejar al niño, a la familia, yo creo que eso para mí es muy importante.

E.P IV/ P.E.P: Ha servido mucho, en mi misma yo me he dado cuenta que la primera vez que fui a una práctica, no sabía ni siquiera como pararme frente a los niños, hacerle actividades o hablarle en un tono adecuado, tuve que

aprender todo eso, pero ahora yo me dado cuenta que he crecido harto en estos cuatro años.

La posibilidad de que la práctica pueda suscitar imágenes negativas, conflictos o dificultades, según el contexto en el que se instale al estudiante, es un nudo importante, tal como lo mencionan los estudiantes de práctica intermedia de pedagogía en educación general básica; pues la práctica es una posibilidad de unión o vínculo entre los componentes del aprendizaje docente, que otorga la oportunidad, a los futuros profesores, de aprender a pensar sistemáticamente, desarrollando estrategias meta-cognitivas que les permitan guiar sus decisiones y su reflexión sobre su propia práctica, de manera que potencien su mejora continua. Situación que conceptualiza a este docente en formación, como un aprendiz permanente, activo y comprometido con su propio proceso de aprendizaje. Y que tal y como lo refieren los estudiantes, a la hora de enfrentar la práctica y la propia formación docente, les influyen sus experiencias previas; las características del contexto en el que se insertan, se desarrollan e interaccionan; pues es a partir de ello que van construyendo significados e interpretaciones de la realidad y reconstruyendo en la experiencia, tomando como base los procesos, interacciones y desafíos que se van sucediendo en este periodo formativo.

Ahora bien, a partir de lo anterior, es posible afirmar, entonces que la práctica debe concebirse como una actividad de análisis y reflexión sobre el propio quehacer pedagógico, de manera que esto conduzca necesariamente a un cambio en las actividades rutinarias del aula, retomando este carácter propositivo y transformador del que se ha hablado antes, con el propósito de lograr un aprendizaje activo y eficiente del estudiante pasante. Sin embargo, la realidad del caso de estudio abordado en la investigación, aun perpetúa esta visión de la práctica como un proceso de ejercitación e imitación de un modelo de la profesión docente, tal como se observa en las declaraciones de los docentes directivos y supervisores participantes:

C.P: Los principios que están presentes, digamos, están de acuerdo a los programas de estudio, buscan relación fundamentalmente con responder a dos cosas por una parte al perfil de egreso del estudiante, si se revisa fundamentalmente los perfiles de egreso de pedagogía son similares en

muchos aspectos en todos ellos en términos profesionales se espera que un profesor sepa planificar sepa evaluar sepa preparar y ejecutar una clase.

D.E.E.I: Nosotros sabemos que los centros son potentes, que tienen buenos proyectos educativos, que hay buenos profesionales, pero muchas veces dentro de la sala, dentro del aula en el quehacer pedagógico mismo, los profesores tienen muy malas prácticas pedagógicas, entonces finalmente nosotros llevamos a nuestros estudiantes a un conflicto que tiene que ver con que lo que usted no tiene que hacer...y entonces muchos de los talleres que nosotros tenemos terminan finalmente en el análisis de lo que no tienen que hacer en vez de... así lo tiene que hacer usted.

S.P/P.E.G.B: Toda esta línea de práctica yo creo que está bien implementada ya, las modificaciones que yo le haría como te digo es más que nada esta de ofrecer un abanico más grande de posibilidades donde ellos pudieran optar por ejemplo, optar a distintos tipos de colegios.

S.P/P.E.P: *El desempeño de la educadora parte desde que los niños llegan y hasta que los niños se van, o hasta que los niños se acuestan a dormir siesta ella tiene que ir demostrando su capacidad y competencia en diferentes momentos cuando estamos en la sala, cuando vamos al baño, cuando los alimentamos, todo eso tiene intención educativa.*

Sin embargo, la práctica desde una perspectiva de análisis más profunda, debe observarse como una actividad donde se instalen procesos de análisis y reflexión respecto del propio quehacer pedagógico, situando a la base de ello experiencias de aprendizaje integradoras, sistemáticas, progresivas y acumulativas. De manera que éstas, permitan a los pasantes intervenir pedagógicamente la realidad educativa en la que se encuentran insertos, validar las teorías aprendidas en el aula, construir una praxis que consolide su perfil profesional y concretizar los fines educativos que suponen la integración de conocimientos, la reflexión permanente, la posibilidad de vivenciar diversas realidades en contextos heterogéneos y el desarrollo de la capacidad de adaptación a diversos escenarios educativos. Situación que es absolutamente coherente con lo que el coordinador de prácticas plantea en su discurso y con lo que la propia escuela declara a partir del perfil de

egreso que propone para el estudiante de pedagogía, como puede verse a continuación:

C.P: Por una parte hacia donde se orienta a responder un poco a lo que es el perfil de egreso, por tanto a entregarles las herramientas y contribuir y tributar a ese perfil y por otra parte a tributar a lo que dice el modelo de formación. (...) En el modelo de formación de la universidad hay seis principios de los cuales tres son de índole práctico y guardan relación fundamentalmente con generar un profesional que sea capaz, que bueno, que primero que todo sirva para el contexto laboral y por tanto sepa planificar en el caso del profesor sepa ejecutar su rol y que esté acorde a digamos con las demandas de la sociedad hoy día.

Perfil de Egreso E.E.I: Para ambas pedagogías, declara que se espera que este profesional: *“demuestre una actitud reflexiva y crítica de su quehacer pedagógico, orientado tanto al autoaprendizaje como a la actualización permanente de sus conocimientos, comprometido, en este aspecto, con el desarrollo educativo de su entorno laboral, social y nacional”*

Pero la falta de sintonía entre el discurso y la acción concreta a partir de la cual se instalan los procesos de práctica en esta institución, se hace evidente, tal como lo manifiestan algunos actores de la triada formativa y el propio perfil de egreso que dan cuenta de una visión de práctica mecanicista instrumental, que aspira a la sola ejercitación del rol docente en un contexto real, y que en definitiva pareciera no contemplar las necesidades auténticas de los estudiantes pasantes y de los contextos a los que asisten:

D.D: Hay un desfase de la naturaleza de la formación pedagógica en los estudiantes, y nosotros lo estamos viviendo probablemente, y ahí es donde corresponden los análisis, las reflexiones y que las conversaciones o los consejos que debieran tener las facultades de educación debieran versar en este tema que es el crucial, qué necesita un estudiante que va a una práctica. (...) No hay una sintonía, no existe una comunicación o un discurso común, en donde se permita esa reflexión, en donde yo te escuche y te acepte tu reclamo o tu discusión o tu punto de vista, y busquemos soluciones en conjunto, ósea, no tenemos ese tipo o un decano o una decana, que

efectivamente, abra espacios en un consejo académico para dar paso a lo que efectivamente es importante y relevante en la formación de las personas, entonces ahí hay vacíos.

C.P.J.I.N.L.A(D)/P.E.P: Respecto y en función de lo que las alumnas en práctica desarrollan aquí en el jardín, yo encuentro que cada vez las mallas han sido menos favorecedoras de nuestra profesión, es mucha teoría, es mucho aprender, aprender, aprender, cuando nuestra carrera si bien se basa en teoría, pero la práctica te lo dice todo, como tú llevas a la acción tus aprendizajes, y lo que hecho mucho de menos yo en las mallas actuales son ramos prácticos, ramos entretenidos, ramos que vayan directamente al aprendizaje en el juego del niño (...) el juego como principio articulador del aprendizaje.

Perfil de Egreso E.E.I: De acuerdo a cada carrera se aspira a que este profesional, al finalizar su trayecto formativo, egrese con las siguientes condiciones, P.E.P: “sólidos conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de intervención pedagógica para niños de 0 a 6 años de edad, en una estrecha relación educador – educando, capaz de ejercer su liderazgo de manera responsable y orientando este a favorecer la transformación educativa a partir del trabajo en equipo. Se espera también, que se desempeñe como un profesional habilitado para aplicar diversos modelos pedagógicos, adecuándose al contexto educativo y sociocultural, aportando a los aprendizajes de los niños y niñas, en base a la implementación de programas e intervenciones innovadoras, que fomenten la creatividad y la experiencia pedagógica en el centro educativo” y en P.E.G.B: “amplio dominio conceptual, metodológico y práctico en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de procesos de aprendizaje para estudiantes de primero a sexto año básico, que sea capaz de ejercer liderazgo de manera responsable orientado a favorecer la transformación educativa, a partir del trabajo en equipo. Que sea un profesional capacitado para ejercer la docencia en distintos contextos socioeducativos, respetando los aprendizajes de su grupo, aplicando estrategias didácticas integrales e innovadoras en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales, con

preocupación constante en el fortalecimiento de la relación profesor – estudiante”

Todo lo anterior, establece esta necesidad de análisis al interior de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, entre la relación que hay de la formación inicial y el desempeño docente y entre la formación inicial y el ejercicio profesional. Fundamentalmente porque tal y como señala Marcelo (2011), la práctica como proceso de aprendizaje, debe proveer a los pasantes de un conjunto de ideas y habilidades críticas que les permitan desarrollar la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su propia enseñanza de manera tal que mejoren continuamente su concepto y labor docente. Que revisen el concepto de saber pedagógico desde su calidad de concepto articulador y en función de la calidad, eficiencia y equidad de los programas de formación a la base de esta actividad, que como ya se ha visto antes, no están en coherencia con lo que se declara como modelo o enfoque orientador de esta actividad.

En tal sentido, el nudo central de la formación docente para esta Escuela consistiría entonces, en convertir tanto las estructuras, contenidos y las formas de los programas de formación inicial, en oportunidades para aprender a ser docente, y como consecuencia inmediata de ello, en oportunidades para aprender a enseñar (como base del oficio de ser profesor), lo que esta directa y concretamente relacionado con el desempeño docente. Preparando a los estudiantes de pedagogía para actuar competentemente en su futuro ambiente laboral, siendo necesario para ello:

Insistir en combinar la reflexión sobre la experiencia práctica como tal y la reflexión sobre su comprensión desde la teoría. Esta visión más amplia tiene consecuencias directas en la potenciación de la reflexión en el ámbito de la formación del profesorado. Asumiendo, como se ha hecho durante mucho tiempo, que la enseñanza se guía principalmente por fuentes conscientes y racionales, se tenderá a potenciar la reflexión de los profesores en sus procesos de toma de decisiones conscientes y racionales. (Korthaghen, 2010, p.90)

Situación que los involucrados en el proceso de práctica observan o interpretan de la siguiente forma:

C.P: Ahora conociendo y entendiendo lo que es la Escuela con lo que es la institución escolar, ahora se achica un poco más el esquema digamos la cancha en la cual tienen que moverse y tienen que fundamentalmente fijarse y atenerse a como el profesor planifica su clase, como el profesor prepara las actividades, y ya está con un semestre un poquito más avanzado (...) Y específicamente en algunas carreras, por ejemplo, en Historia que ahora está con la acreditación, ahí los estudiantes justamente daban cuenta que ellos habían aprendido por ejemplo mucho más de lo que es la orientación educacional en el colegio, que en el taller, ósea ellos aprendieron mucho más de como relacionarse con los colegas, de cómo relacionarse mejor con los apoderados, con los estudiantes en las experiencias que tuvieron en el consejo de curso o en la reunión con los apoderados que lo que podrán haber recibido en el taller.

E.P II/ P.E.G.B: Que en la parte del profesor ellos están desmotivados trabajando y eso igual es experiencia para uno, por lo menos, yo cuando inicie la práctica habían herejías, y ahí yo sentí que era desmotivante, el profesor le dijo, para uno, tuve una experiencia fuerte, el profesor le dijo a un estudiante de quinto año básico que no iba a poder llegar más allá de la puerta de un gerente, entonces me han pasado como hartas situaciones así que no han hecho que titubee en mi decisión de ser docente, pero si ha sido desmotivante. También me ha ayudado a ver las cosas que yo quiero hacer a futuro y las que no quiero hacer.

E.P VI/ P.E.G.B V: E₁: Para mí el taller que fue más significativo, fue, puedo decir el nombre, la profesora Cathy Pontigo, vimos muchas cosas de planificación, planificación de orientación y de hecho el tema que se planteó aquí, como la unidad de orientación que vimos, por lo menos para mí fue mucho más significativo que el ramo de orientación, entonces el rol del profesor jefe, la profe nos hacía hacer muchas presentaciones y eso nos sirvió mucho (...) E₂: El profe Cristian es más administrativo, nos trajo fotocopia de libros de clases, y nos enseñó a llenar los distintos libros que había que escribir en cada parte. No se sabía el valor hora, pero nos enseñó cómo se sacaba el sueldo.

Las declaraciones anteriores, refuerzan la necesidad de observar el aprendizaje como un proceso experimental, creativo y autónomo. De manera de incrementar la participación activa de los pasantes en la generación de este aprendizaje de tipo empírico, potenciar la toma de conciencia crítica y el desarrollo de una actitud reflexiva constante que propendan al desarrollo de la autonomía profesional y que permita al estudiante ser proactivo y solucionar los problemas que se le presenten en el contexto de práctica, de manera independiente, de manera tal que pueda constituirse en un aporte real al desarrollo de la cultura escolar en la que este inmerso.

4.3.1.5 Formación contextualizada

Al abordar el código formación contextualizada, en virtud de la práctica como actividad formativa, se está haciendo referencia al cómo se observan los procesos tanto de enseñanza, como de formación de profesores, y a la propia práctica como parte de este proceso formativo. Puesto que justamente estos procesos son los que visualizan esta actividad como una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de los futuros docentes. Observando en ella, una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza, y vislumbrando, de alguna u otra manera, las relaciones y posibilidades que se generan en y a partir de la actividad práctica como tal. Como elementos con los que cada futuro docente podrá construir conocimiento en el ejercicio de su propia actividad docente o en la práctica como proceso formativo.

Esta visión denominada formación contextualizada, permite, entonces, desarrollar la socialización profesional, el conocimiento docente y la construcción de la identidad profesional, debido, inicialmente, a la posibilidad que otorga a los pasantes para colocar a disposición lo aprendido y utilizarlo de manera contextualizada, y luego utilizando las ideas previas como filtro para dar sentido al aprendizaje teórico formal que reciben en la universidad y trasladarlo a la práctica.

Este código se aplica cuando en las entrevistas o grupos focales se hace referencia a la formación contextualizada a partir de la descripción de acciones dentro del proceso de práctica que implican el conocimiento en la acción, y que visualizan o no la práctica, como una ocasión para el aprendizaje situado de la enseñanza.

Ahora bien, hablar de formación contextualizada, es hacer referencia al esfuerzo sostenido que se ha venido desarrollando desde los programas de fortalecimiento de la Formación Docente (FID), vinculados a la centralidad de la práctica y su incorporación temprana y progresiva, hasta la generación de los estándares de desempeño, instrumento que levanta criterios de evaluación referidos a la calidad de la formación inicial docente, como patrones que permiten emitir juicios, finalmente, sobre el desempeño de estos futuros docentes y levantar expectativas respecto del compromiso de este futuro profesional con la tarea educativa y el aprendizaje y desarrollo de aquellos a quienes educará. Con el propósito de extender y profundizar el vínculo entre la realidad escolar y la formación docente, y cuyo objeto es potenciar la relación universidad escuela, situación que se percibe como una necesidad, aunque un tanto compleja de concretizar, tal como puede leerse en las narraciones de algunos de los actores integrantes de la triada formativa de la práctica:

D.D: La universidad ya no puede descontextualizarse de lo que la escuela requiere, vale decir, aunque nosotros tengamos un modelo que sea más idealizado o mucho más teórico este no puede desprenderse de la práctica, de la realidad que viven las escuelas, por lo tanto se necesita ahí una comunicación permanente (...) Hay una descontextualización de lo que efectivamente hoy se vive en las escuelas, entonces, ese cambio obviamente que genera un perjuicio para el que se está formando, segundo o tercero tienen que ver con la modalidad de o la metodología que nosotros utilizamos para entregar contenido y evaluar ese contenido, ósea, no existe coherencia en un minuto respecto de efectivamente lo que nosotros tenemos que desarrollar en primero, en segundo y así sucesivamente hasta llegar con el estudiante a cuarto a quinto año cuando el ya deja nuestra universidad y va al campo laboral.

E.P II/ P.E.G.B: Igual yo reparo en el tema de las prácticas, si bien siento que es importante el primer acercamiento para ver el tema de la educación, siento que estamos desprotegidas en la didáctica de los contenidos, porque, por ejemplo, a veces un estudiante va a preguntar algo y lo hace a la profesora, porque ella es experta, y a veces uno no tiene los conocimientos para responderles.

C.P.J.I.N.A.L(D)/P.E.P: A las chiquillas les falta, entonces de repente ellas me miran y me dicen, pero tía... cómo niñitas, es cosa de nada más cerrar un rato los ojos e imaginarse, nada más que eso, de repente, tía traigo tal actividad, ya mi niña me parece muy bueno, como vas a hacer tú la motivación, tía el data, traigo esto, a ver porque el data, porque no tu voz, porque no tu cuerpo, porque no te disfrazas, porque no gesticulas, porque no haces títeres, tía pero es que no me siento... si se sienten capaces, háganlo y van a ver que van a aprender, con decirte que yo les escondía a las chiquillas precisamente de la Bernardo O'Higgins el data, pero tía, si pueden, si pueden y conversé con la supervisora mira hice tal cosa no, te apoyamos plenamente lo importante es que ellas salgan de aquí con un aprendizaje distinto.

Cada uno de los hablantes en este caso, desde su rol, dan cuenta de la necesidad de analizar críticamente las prácticas en cualquiera de sus niveles, y posicionarlas como instancias, esencialmente, de reflexión y construcción de saberes profesionales, de manera tal que a partir de ello puedan generarse espacios de articulación entre la academia (universidad) y los centros escolares. Promoviendo una autoevaluación interna del proceso, ajustada por un lado, a los referentes nacionales que orientan la formación en las carreras de pedagogía, pero sobre todo, ajustadas a la complejidad educativa que la misma realidad social del contexto, a partir de las responsabilidades docentes que esta determina, impone como desafío a la profesión, en un escenario que requiere revisar y reivindicar el papel que cumplen los futuros docentes en su rol profesional y en su calidad de aprendices permanentes. Dando cuerpo a lo señala Alvaro Marchessi (2009):

La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado (...) Pero sí el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza (...) Una buena formación inicial tiene un efecto positivo en la actividad profesional de los docentes (...) Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, y en unas condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas

orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes.
(citado en Vaillant & Velaz de Medrano, 2009, p. 7)

Relevando la necesidad que existe de reflexionar sobre las formas tradicionales de enseñar y su real utilidad en la formación de profesores. De manera de potenciar la sintonía, de lo que hoy se carece, con los objetivos educativos, con la forma de organizar la enseñanza y con las condiciones en las que aún se mantienen los profesores. Profesionalizando este cambio social y potenciando el desarrollo en los pasantes de aquellas capacidades que les permitan analizar este cambio, de manera que puedan orientar y reorientar las estrategias y metodologías de enseñanza, como respuesta a la constante adaptación y des-adaptación que deben realizar en el entorno cambiante en el cual se encuentran inmersos. Concretizando la entrega de herramientas en función de la mantención de la motivación inicial de su profesión y de la generación de acciones que les permitan enfrentar los factores contextuales que influyen sobre su rol profesional.

Dando cuenta de un nudo central asociado a este aspecto, situado en las estructuras, contenidos y formas que presentan los programas de formación inicial, y en este caso de la actividad de práctica propiamente tal, como experiencia en terreno y taller, tal como lo develan los siguientes relatos expresados por docentes y estudiantes de la Escuela de Formación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins:

S.P/P.E.P: Tienen muy carente todavía, o va a desfase, que no tienen herramientas, por ejemplo, para observar y registrar entonces tuve que partir por ver que es la observación, que es un registro, como se hace una entrevista porque como van a entrevistar si nunca han visto los conceptos (...) asegurarnos que la formación les permita toda la realidad de la educación infantil ahora en nuestro país, las salas cunas, el jardín de JUNJI, el jardín infantil privado, la Escuela, como que la práctica debiera permitirles transitar por todas estas realidades.

S.P/P.E.G.B: Yo me atrevería a decir de que habría que buscar una transversalidad en diferentes tipos de establecimientos.

E.P II/ P.E.G.B: E₁: Uno cuando salga no va a hacer selección de trabajo, no va a decir yo voy a trabajar en colegios que no tengan problemas, es parte del trabajo del profesor, es algo que uno tiene que asumir, hay que ser realista, aunque a uno le guste o no es parte de (...) E₂: A veces te tocan cursos muy tranquilos, pero te pueden tocar cursos en que los niños te sacan los cuchillos, que se entierran lápices en las manos, en los ojos, y la profesora no puede hacer nada, y a uno la van a evaluar por dominio de grupo y no se trata que uno pueda tener a los niños tranquilos o no, escapa de tus manos.

E.P VI/ P.E.G.B (V): E₁: El hecho de ir a distintos establecimientos y ver distintas realidades de cada establecimiento. El profesor necesitaba muchas herramientas para llevar a cabo y los niños tenían necesidades educativas especiales (...) E₂: Por ejemplo, yo que hice practica en un colegio municipalizado y ahora que estoy en uno particular subvencionado es muy diferente. El hecho de manejar los tiempos y la disciplina es muy diferente. Entonces uno como profesor, con mayor razón principiante, uno tiene que cambiar su forma de actuar no desde lo académico, sino que de la flexibilidad del tiempo y la conducta (...) E₂: Uno ve la realidad de lo que realmente sucede, porque aquí a uno le dicen que tiene que poner el objetivo, el inicio y el desarrollo, normalmente en el colegio no se respeta el objetivo ni el inicio de clases, ahí nos damos cuenta cómo podemos nosotros crear una clase.

E.P VI/P.E.P: E₁: A mí me pasa que tengo un poco de susto con los apoderados, porque nos enseñan a ser buenas estudiantes, buenas educadoras, a educar al niño, pero ¿qué hay con los apoderados? ellos tienen un 50% de responsabilidad en el aprendizaje y nosotros tenemos que tratar con ellos, pero no nos han enseñado a formar por lo menos una reunión de apoderados (...) E₂: También controlar cosas negativas de los niños, tratar pataletas o como poder trabajar con una cantidad enorme de niños, porque a nosotras nos dicen planifiquen y sueñen, y nosotras ponemos 25 niños y la realidad es otra yo tengo 45 niños y de a poquito la profe me ha dicho como hacerlo, uno tiene que aplicar psicología, matemáticas, lenguaje, todo eso con didáctica, evaluaciones, pero como

hacerlo con esa cantidad de niños que vienen de otros cursos de otros profesores, lo ideal sería partir con ese curso, establecer el comportamiento de ese curso, para no tener que estar aplicando las famosas señales para poder controlar y mantener un grupo de niños.

E.P IV /P.E.P: En general hablan de que son las etapas, pero no contextualizan, igual yo le he hecho observaciones “debería ser así”, y ella me responde “claro” (...) Pero tampoco me explica más y yo no sé trabajar con chiquititos, me complica en el caso de buscar actividades, buscar materiales, etc., ellos se cansan fácil.

Y aún cuando en algunos de sus relatos, logran dar cuenta de una actividad de práctica que se visualiza como una real oportunidad para aprender a ser docente, relevando su impronta en este aspecto formativo. A la par van dando cuenta de lo difícil que se torna el acceder a oportunidades reales para aprender a enseñar, que es además, lo que se entiende busca la práctica, pues ésta es la acción que está directa y concretamente relacionada con el desempeño docente. Y que de acuerdo a los relatos que, especialmente señalan los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, no aseguran el acceso a lo que surge y se desarrolla en el estudiante, a partir de las posibilidades con que éste cuenta en la práctica para adoptar una actitud inquisitiva hacia su trabajo, y asumir esta actitud como una meta prioritaria dentro de su proceso formativo, transformando así su pensamiento ordinario en un pensamiento disciplinado, en el que la experiencia propia es convertida en objeto de aprendizaje al intentar comprenderla, haciendo de esta manera fructífera su actuación profesional en los procesos de práctica en los que participa. (Korthaghen, 2010) Sin embargo, esto se encuentra relativizado a las personas que los acogen en la práctica y a las situaciones pedagógicas en las que se ven o no envueltos los pasantes. Lo que claramente se constituye en una limitante en la formación de profesionales capaces de enseñar y que puedan dar cuenta de un buen desempeño en el aula, profesionales capaces de relacionarse adecuadamente con otros y cuyas conductas y relaciones profesionales con sus pares, con la comunidad y el sistema educacional sean las adecuadas a la hora de actuar con los distintos componentes e integrantes de la comunidad educativa.

Elementos que siguen tensionando a la institución en la reflexión y especificación respecto de ¿qué necesita saber el futuro docente?, y además, ¿con qué grado de amplitud y profundidad necesita saberlo? Y que invita a esta escuela y su comunidad, a estimar cómo y cuánto es necesario que aprendan sus estudiantes de manera que el aprendizaje que resulte de ese proceso, efectivamente, sea comprensivo, profundo y abarque los elementos básicos que como comunidad formadora de formadores, consideran apuntan a una formación pedagógica de calidad e integral.

4.3.2 Estructura práctica

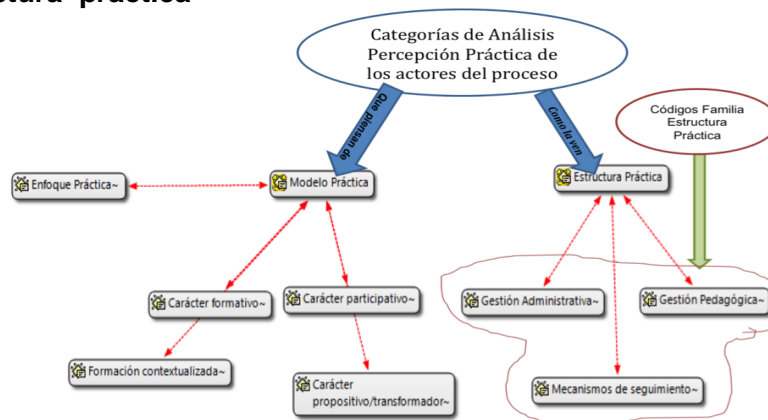


Figura 12 Familia de Código Estructura Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Cuando hablamos de estructura de práctica como una familia que acoge tres códigos, de forma genérica como son la gestión administrativa, gestión pedagógica y mecanismos de seguimiento, se está haciendo referencia a la visión de estructura y organización de la práctica como tal. Identificando éstos, como elementos que posicionan la práctica como un espacio de aprendizaje, que garantizan la calidad de la experiencia, su éxito y la adecuada organización de la actividad en sí.

Dicha profesionalidad del docente, que está dentro de una estructura y un contexto específico, da cuenta de ciertos factores de análisis que están relacionados con los planes o programas, que orientan la actividad de práctica, con aquellas evidencias que dan cuenta de la instalación concreta de oportunidades para el desarrollo de una verdadera práctica reflexiva, y por último, de la presencia de mecanismos eficaces de seguimiento que permitan orientar, reorientar y retroalimentar el proceso de práctica en sí mismo. Entregando, así, las herramientas

necesarias para instalar un aprendizaje de la profesión docente contextualizado a las necesidades de la sociedad actual, de manera de responder a esa forma de ser, de captar ideas y de valorar realidades vigentes que presentan los estudiantes, a partir del ejercicio reflexivo del propio trabajo pedagógico.

De ahí la importancia respecto de indagar sobre cómo se estructura, cómo se organiza, que dimensiones teóricas están presentes que es lo que se prioriza en su revisión y análisis, y como los actores de la triada formativa perciben finalmente esta estructura. De manera de distinguir la realidad del estudio de casos abordado, a partir de lo declarado por los distintos actores participantes del proceso de práctica en sus relatos.

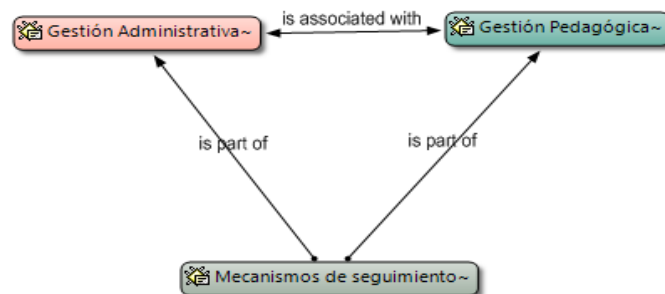


Figura 13 Relaciones entre los Códigos de la Familia Estructura Prácticas (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Las relaciones que se establecen entre estos códigos son factores relevantes que permiten enriquecer el análisis de los datos recolectados, fundamentalmente, porque otorgan la posibilidad de profundizar respecto de las apreciaciones entregadas por los actores participantes del proceso de práctica, respecto de la estructura que visibilizan de ésta, y que al enlazarlos se va dando cuerpo a la estimación que ellos hacen respecto de la organización y seguimiento de la práctica como actividad formativa.

Detectando, por una parte, las necesidades que establezcan los actores de la triada y por otra, la pertinencia de las mismas en función de la calidad del proceso formativo en el que se participa. Es así, entonces, que es posible observar que el código Gestión Administrativa, es un elemento que se asocia directamente con el código Gestión Pedagógica, donde el primer código hace referencia a una serie de acciones que apuntan al aseguramiento de la calidad del proceso de práctica como actividad formativa, a partir de la organización de estas experiencias

situadas en la escuela, y donde el segundo código hace referencia al conjunto de operaciones que aseguran el aprendizaje docente y su desarrollo profesional, a partir de aquellos procesos de articulación que se instalan entre la formación inicial docente y la formación en servicio de los futuros profesores, desde una perspectiva de aprendizaje permanente como respuesta a la pregunta ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan?

El código Mecanismos de Seguimiento, en cambio, se identifica como parte de la gestión, tanto administrativa como pedagógica, centrando su atención en aquellos mecanismos de evaluación del quehacer docente en la actividad de práctica, propiamente tal, que hacen énfasis en la preparación, ejecución/desarrollo y evaluación del hecho pedagógico que esta actividad implica. La idea, entonces, es dar cuenta de cómo se valoriza la actividad de práctica, de manera de hacer evidente este análisis y razonamiento del proceso de práctica propiamente tal.

4.3.2.1 Gestión Administrativa

Cuando se habla del código Gestión Administrativa, se está haciendo referencia a aquellos elementos propios de la gestión de la práctica, concebidos como una serie de acciones, cuyo objetivo es asegurar la calidad del proceso y su carácter formativo. Situación que implica, tal como lo señala Ávalos ya en el año 1999, organizar experiencias situadas en la escuela, escogiendo cuidadosamente los lugares escolares de trabajo para los estudiantes en formación de pedagogía, de manera de ofrecer una diversidad de contextos y situaciones para el aprendizaje docente, donde las aulas escogidas como espacios de práctica funcionen con procesos similares a aquellos con los que se pretende formar a los futuros docente (citado en Ávalos, 2005).

Desde esa perspectiva, entonces, se hace necesario señalar que cuando se habla de gestión administrativa de la práctica, no sólo basta, para que el proceso sea exitoso, ubicar a los estudiantes en un buen centro de práctica, con buenos profesores, sino que además, debe haber una preocupación explícita y constante por la estructura y organización de la práctica, como actividad formativa, de manera que esta se instale como algo más que sólo un proceso de inducción en el que participan los estudiantes practicantes, en el contexto y cultura escolar.

Por lo que esta organización y estructura en la que se enmarque la práctica, debe dar cuenta de una concepción de esta actividad clara, que la conciba como un espacio de aprendizaje, relevando su carácter de actividad formativa dentro del trayecto académico que recorren los estudiantes de pedagogía. Estableciendo, a partir de lo anterior, mecanismos de revisión sistemáticos y críticos, respecto de su organización, desarrollo y valoración como actividad formativa. De manera que sea posible elevar su nivel de estructuración, hacerse cargo de la formación supervisora y mejorar las condiciones de esta etapa en la administración de las instituciones de educación superior. Para que así las instituciones formativas puedan garantizar la calidad de las experiencias escolares a las que se ven sometidos los estudiantes en práctica, ampliando las posibilidades de éxito de esta actividad formativa centrada en el desarrollo de habilidades técnicas propias de la profesión docente.

Por tanto este código se aplica, cuando en las entrevistas o grupos focales, se hace referencia a la estructura y organización de la práctica, a partir de la descripción de acciones dentro del proceso mismo que implican la presencia de un concepto de práctica claro, la presencia de mecanismos que aseguren la calidad de las experiencias en terreno y que den cuenta de un nivel de estructuración y organización comprensible y conocido por la comunidad participante en el proceso.

Citando a Darling – Hammond (2003):

Desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva (citada en Martínez, 2009, p. 85).

Situación que viene valorizándose desde el siglo pasado como un elemento crucial en la formación de profesores, y que en la actualidad sigue considerándose un factor relevante a analizar especialmente cuando se habla de su integración en el currículum y su relevancia en la evaluación, pues sigue siendo, a pesar del tiempo transcurrido, un nudo crítico importante en la formación inicial docente chilena.

Por tanto, lograr lo planteado en la cita anterior implica, necesariamente, poseer una visión global del hecho de la práctica y los procesos educativos que involucra, y a partir de ello, demostrar capacidad para plantear estrategias que permitan observar esta realidad educativa y diseñar soluciones eficientes a los posibles problemas que en ella se presenten, actuando concretamente en el ámbito operativo que esta actividad implica. Situación que involucra dejar de ser sólo ejecutores de instrucciones y pasar a ser gestores y creadores de alternativas apropiadas a cada uno de los contextos que caracterizan la práctica como actividad formativa propiamente tal.

Y es, justamente, a partir del contexto antes mencionado que es posible observar lo que los hablantes de esta investigación refieren, al comunicar lo que observan respecto de la gestión administrativa del proceso de práctica de Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins:

C.P.: Desde la coordinación, lo que se ve fundamentalmente, lo que se contactan son los centros, y es el centro el que designa al profesor supervisor, al profesor guía, perdón, ahora siempre cautelando digamos que no sea un profesor muy noble que a lo menos tenga tres años de experiencia docente para que justamente pueda tributarle al estudiante alguna experiencia significativa (...) Un buzón, en el cual se le comunica a la coordinación tal estudiante ha faltado a los talleres, tal estudiante no asistió digamos a la práctica, o llega un correo a la coordinación del estudiante y de aquí se les comunica, en muchas oportunidades, también, al supervisor que tal estudiante faltó, está enfermo o se accidentó, y de aquí también se le informa al colegio (...) Acá lo que hay es, hay una cantidad establecida de convenios, creo que son treinta y uno en la facultad dentro de ellos, dentro de los treinta y uno, hay convenios con DEMRE por tanto son varios colegios que están dentro de un convenio y con eso se trabaja, ahora, eso no siempre da abasto y en muchas oportunidades, también, por reglamento o normativa de práctica existe un articulado que señala que los estudiantes tienen el derecho, en el caso que trabajen, de que la facultad tenga que considerar su centro de práctica entonces el abanico se abre en ese espacio, ahora es amplio, ahí se amplía para el vespertino (...) Estamos intentando ahora establecer lazos un poquito más robustos con los centros, cosa de poder

exigir con mayor propiedad buenos acompañamientos, ese es y ahora ahí el cómo se articula, el lazo fundamental, es el profesor supervisor porque la coordinación no alcanza desde acá, uno lo que puede hacer y lo que se hace digamos es que a lo menos telefónicamente se les hace un seguimiento, a la sección en general, porque en un colegio, por lo general, hay dos o tres estudiantes y no siempre son de las mismas carreras, entonces uno habla de la Universidad, de la Facultad, más que caso a caso (...) Ahora, desde esta coordinación no se contrata al supervisor, ésta es una coordinación que contrata, ósea que ve solamente, que vela espacios de práctica pedagógica con los colegios, por tanto el perfil del supervisor, es un perfil que cae en el arbitrio y la responsabilidad, digamos, del Jefe de Carrera o del Director de Escuela, quien designa al supervisor, ahora por lo general las escuelas tienen un grupo de profesores que ellos los han ido fidelizando, han ido trabajando el tema de la práctica por años y por lo general siempre son las mismas personas que van desempeñando estas funciones, digamos (...) El departamento nos obliga a nosotros, digamos porque somos varios, a sistematizar, digamos, las experiencias, como te contaba yo en estas investigaciones, a reunirse digamos con los Directores de Carrera y ver cómo mejorar ciertos aspectos, o por ejemplo, ahora a partir del último concurso que fue el noveno, nos reunimos con los Directores y sugerimos en función de la revisión de los programas de los focus group que se hicieron con los estudiantes, las entrevistas que se hicieron con los profesores supervisores, la sugerencia en la investigación es ésta, pero esta coordinación no tiene facultades para poder modificar, para poder enyuntar u obligar a que esas sugerencias se concreten y también son informadas al Decanato a la Decana y también son informadas a Don Guido, pero ahí quedan a nivel de sugerencia.

Al analizar lo declarado por el propio coordinador de prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins, David Pérez, lo que se distingue, es la presencia de una mirada respecto de la gestión administrativa, que da cuenta más bien de labores funcionarias, de contacto y distribución de los centros de práctica, entre las distintas carreras y estudiantes que componen la Facultad de Educación, y labores informativas que el mismo coordinador define, como "una especie de buzón", cuya función finalmente, es informar a los distintos actores

participantes del proceso de práctica respecto de situaciones de incumplimiento o inasistencia a la práctica, principalmente, por parte de los estudiantes y la recepción de evidencias de la actividad. Observándose, a partir de ello, la presencia de un enfoque de gestión burocrático en la administración de las prácticas que enfatiza en una dimensión más institucional del sistema, y que se orienta, fundamentalmente, a partir de las expectativas, normas y reglamentos que la institución posee en este aspecto. Dando cuenta, como consecuencia de ello, de la presencia de un sistema cerrado, a nivel de las funciones que este coordinador debe cumplir, cuyo fin último, es sostener el sistema de prácticas vigentes hasta ahora en la institución.

La situación descrita en el párrafo anterior, devela carencias en este aspecto, principalmente a nivel de efectividad administrativa, pues de acuerdo a lo que el mismo coordinador describe tanto su capacidad para producir soluciones o respuestas a los problemas que se presentan en la práctica, su autonomía y la posibilidad de aproximar sus decisiones, en términos de importancia, significatividad, pertinencia y valor a las necesidades reales de la práctica, están disminuidas. Dando cuenta, como consecuencia de lo anterior de una forma de administración lineal, vertical tanto de las técnicas para administrar el proceso de práctica en sí mismo, como en el ejercicio de la autoridad que este proceso involucra. Situación que se advierte en coherencia con el enfoque de práctica que de acuerdo al análisis hecho en la familia de categorías de modelo de práctica, se aprecia posee esta Escuela y que expresa en el hacer, identificado como un enfoque mecanicista de corte instrumental.

Situación que puede corroborarse, en las declaraciones que realiza luego la supervisora de prácticas de pedagogía en educación parvularia, Carmen Negrotti:

S.P/P.E.P: Para el tema de las prácticas, entonces, hay una persona encargada, hay que solicitar los centros, solicitar los cupos y luego ella da autorización, informa, envía cartas, y con toda esa documentación las estudiantes van a las prácticas, entonces saben en los centros que van y van con toda su documentación (...) De la gestión, un poco el monitorear que cada uno cumpla su función en el aula, si las educadoras que están para estar en el aula tienen que hacer funciones administrativas, pero no los cinco días a la semana, entonces tienen que estar en aula y eso cuando va un

estudiante, en general, las educadoras salen del aula, es todo al revés en lugar de decir yo estoy aquí para que ella vea, aprenda de mí, trabajemos juntas (...) A lo mejor, efectivamente, las cosas que no se escriben y no se norman nadie las sabe, el ser profesor de práctica implica ir al lugar, pero implica, también, la devolución a este estudiante, no en todo el grupo, hay cosas que no se pueden hacer así públicas, entonces requiere como ese trabajo individual (...) Nos dan la plata de la locomoción en el tema de práctica, ósea, nosotros tenemos reconocida la hora para el tema de terreno, para el taller y también, el tema de cuanto es la locomoción que vas a invertir para ir a ese lugar, entonces eso también yo lo valoro y lo agradezco porque igual es una preocupación (...) En algún momento, quien haya estado, hubo preocupación, hay material, hay documentos, hay pautas, pero evidentemente si yo las miro, las miro como desarticuladas, entonces esa es la etapa en que aquí hace falta la mejora de cómo armamos esto gradualmente, con un hilo conductor y que tenga que ver con el perfil, porque no tienen, porque no hay una declaración explícita hacia el perfil.

Quien representa en sus palabras, la lógica de un trabajo burocrático funcionario, con redes de funcionamiento lábiles que se sostienen en un concepto de solidaridad primario, a partir de las alianzas implícitas y explícitas que se generan para mantener el orden de esta actividad por parte de los actores integrantes de éste, en quien define los lineamientos del proceso. Todo esto derivado de una organización jerárquica, que es la que se establece para su funcionamiento, y que da cuenta, finalmente, de un sentido fragmentador y poco participativo en la conducción del proceso de práctica propiamente tal. Lo que sin duda limita la posibilidad de construcción de formas de gestión colaborativas que puedan impulsar cambios visibles en las prácticas, desde una perspectiva democrática y coherente con el enfoque reflexivo crítico que la propia Escuela de Educación Inicial declara, discursivamente, como el enfoque que orienta sus prácticas y que ellos intentan instalar en la formación que entregan.

Es en vistas de lo anterior que es necesario, entonces que la Escuela de Educación Inicial re-orienta su mirada de la gestión hacia la comprensión de los problemas administrativos y pedagógicos involucrados en las prácticas de una forma global, de tal manera que logre entender la magnitud del problema por el

cual atraviesa la práctica, como actividad formativa, en el contexto de la formación inicial docente, integrando para ello los procesos pedagógicos a la base de esta actividad, los procesos organizativos y los procesos socio – comunitarios involucrados en ella, de manera de poner el énfasis en los actores participantes de la práctica concebida como proceso.

La eficacia en la gestión administrativa revela la capacidad que se tenga para alcanzar las metas o resultados propuestos, en este caso, para la práctica como actividad y proceso formativo. Y eso por tanto supone otorgar mayores atribuciones a la coordinación en el control sobre el plan de estudios, los métodos pedagógicos para una mejor adecuación de los mismos, de manera de construir un proceso más participativo y democrático que permita compartir y transferir responsabilidades a los distintos actores que componen la triada formativa, en el caso de las prácticas, de manera tal que se amplíe el radio de acción y de participación en este proceso formativo, tan relevante, dentro de la preparación de los futuros docentes, tal como lo refieren a continuación estos hablantes:

C.P: Hay que actualizar un poco también lo que es la normativa de práctica porque desde ahí uno está súper, tremendamente amarrado, digamos, lo otro que hay que revisar es como en definitiva operan estos convenios porque son convenios que a la fecha son tremendamente amplios que está el elemento que usted me preguntaba que en los colegios en muchas oportunidades uno recuerda que existe un convenio se acerca a ellos y te preguntan, ¿pero que ganamos nosotros? entonces está esta lógica, de creo que la forma de mejorar eso y gestionar de mejor manera es revisar lo que los convenios dicen en términos de acotarlos específicamente a beneficios mutuos, creo que eso no está estipulado no es muy claro digamos demasiado amplio (...) Profesores supervisores más articulados, situación que no se da porque cada escuela maneja sus supervisores, pero no existe un criterio como Facultad, que es lo que conversábamos delante, y desde ahí creo que se podría mejorar, también, la articulación que usted me preguntaba con respecto de cómo trabaja, se trabaja con los profesores guías (...) Debiera tener también alguna incidencia en coordinar a los supervisores y no coordinar solamente los centros y los cupos, porque como hay una, porque administrativamente como no existe ninguna dependencia

del supervisor con la coordinación, básicamente, somos buzones no más y la coordinación es un buzón donde llega a final de semestre una bolsa con las evidencias, no es más que eso (...) Un cambio importante, yo creo que, sería eso una incidencia no cien por ciento, pero una incidencia para poder coordinar también la labor del supervisor para que justamente se cristalice en esto del profesor guía (...) Hay que seleccionar que establecimientos responden un poco más al perfil del estudiante de egreso que la carrera profesa y al modelo de formación que la universidad también profesa, entonces eso es un trabajo que hay que hacer, ahora yo creo que tampoco se puede partir de la noche a la mañana porque tampoco nos podemos quedar sin centros de práctica, pero sí creo que se necesita un trabajo y así por lo menos se lo planteábamos digamos a la Vicerrectoría (...) Creo que la supervisión de esas prácticas debiera, por una parte, de un supervisor que sea de la especialidad que el estudiante está teniendo o va a sacar, o en su defecto que el profesor de la especialidad también acompañe en la supervisión, ósea que esa supervisión sea pedagógica si son dos y la otra sea eminentemente de la especialidad en el modelo de dos supervisiones en práctica intermedia y en práctica profesional debiera ser al revés una pedagógica y dos de la especialidad, entonces y eso no se da porque eso es ya una decisión económica, porque hay plata de por medio supervisiones que pagar y esta unidad no tiene presupuesto el presupuesto de la coordinación de práctica está inscrito en las carreras.

S.P/P.E.P: Nos tendríamos que hacer cargo de esas educadoras guías que hay que formarlas, enseñarlas, no está en esos jardines, ósea, no está claro, la educadora recibe una estudiante, pero generalmente la reciben como que bueno me va a venir a ayudar (...) Si la universidad invitara ya de todos esto jardines que educadoras quisieran como tener este trabajo de aprender a ser una educadora guía, y eso nos daría espacio para poder hacer esta vinculación, porque lo otro que se da en los jardines, me imagino que en la escuela es igual, porque a mí no me gusta ir a la escuela es algo triste por lo menos en educación parvularía veo que el lunes van las estudiantes de la UBO, el martes van las de la católica, el miércoles van las de la Diego Portales entonces la educadora tiene una tremenda confusión esta es de

práctica I esta es de la práctica V, entonces que hace ella le pide a todas lo mismo

4.3.2.2 Gestión Pedagógica

Al hacer referencia al código Gestión Pedagógica, en una definición breve de éste, se está haciendo referencia al conjunto de operaciones que implica tomar medidas que aseguren el aprendizaje docente y su futuro desarrollo profesional. Lo que implica apuntar a procesos de articulación entre la formación inicial y la formación en servicio de los futuros profesores, desde una perspectiva del aprendizaje para toda la vida, a partir de la pregunta ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan?

Desde esta perspectiva entonces, es posible señalar que la formación inicial y especialmente la práctica, debiese ayudar a sus estudiantes a construir sus propias representaciones sobre lo que es la enseñanza, de tal forma que puedan examinar el conocimiento disciplinario que tienen como producto de sus aprendizajes anteriores, modificarlo y ensayar la producción de representaciones adecuadas de la enseñanza, a través, de diversos métodos y herramientas que adquieran en la medida que se hagan competentes y construyan su propio conocimiento pedagógico. Colocando el énfasis, a partir de lo anterior, en la instalación de las competencias básicas que debe tener un docente para conducir procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad, y que en buena medida hoy se encuentran determinados por los criterios o estándares de desempeño que existen para evaluar a los docentes en servicio o aquellos que han sido incorporados para acreditar los programas de formación inicial.

Ahora bien, para efectos del análisis discursivo de las entrevistas y grupos focales a partir de las cuales se recogen los datos de esta investigación, es posible definir que este código se aplica cuando los hablantes de la investigación hacen referencia a la gestión pedagógica de la práctica, señalando aquellas acciones que se realizan en el proceso que implican asegurar el aprendizaje docente, desarrollar procesos de articulación entre formación inicial y la formación en servicio y desarrollar aquellas competencias básicas que debe tener un docente.

Por tanto, la generación de más y mejores oportunidades de aprendizaje del oficio docente y el desarrollo de competencias básicas para el desempeño de la

profesión, son elementos claves que forman parte de las preocupaciones propias de la gestión pedagógica de la práctica, y en base a las cuales se organizan un conjunto de procesos que permiten que se logren los objetivos y metas asociadas a esta actividad. Identificándose distintos momentos en ella, como el diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, como procesos que se nutren entre si y que a partir de ello, permiten alcanzar los resultados esperados y propuestos para el proceso de práctica como actividad formativa.

Y es por esto mismo, que al hablar de una buena gestión en este aspecto, se hace necesario enfatizar en que lo que haga cada integrante, parte de este proceso, debe tener sentido y generar un sentido de pertenencia que le permita identificarse con la práctica y mejorarla permanentemente. Compromiso, que por cierto, incluye la movilización y la canalización del trabajo de y con la práctica hacia el alcance de los objetivos en los plazos que la misma Escuela de Educación Inicial ha establecido para ello, desarrollando procesos de seguimiento y evaluación, de manera permanente, respecto de todas las acciones y programas que orientan la práctica, para saber si estas responden a las metas y resultados que se esperan obtener, y corregir oportunamente si esto no ocurriese.

Al observar los procesos de gestión pedagógica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, desde la opinión de sus hablantes, es posible señalar que en la descripción de la práctica que esbozan, se distingue claridad en el concepto que poseen de esta actividad, que saben hacia donde van en las prácticas, y que esto, además, es conocido por todos los participantes del proceso, quienes lo reconocen como un proceso relativamente ordenado y claro, a pesar de la diferencias que puedan presentarse en sus comentarios a nivel de la valoración que realizan en función de la calidad del proceso en sí mismo que como ya pudo observarse en la percepción que cada actor manifiesta de la práctica como actividad formativa, es dispar y a ratos un tanto desalentadora.

Otro aspecto posible de distinguir a partir de sus relatos, es la base que reconocen como referente de quienes gestionan la práctica, ajustada a los lineamientos nacionales emanados desde el Ministerio de Educación de Chile, representados en los estándares que guían la formación inicial docente y permiten valorizar su desempeño. Delimitando, a partir de estos referentes, aquello que el estudiante debe saber y saber hacer, tanto a nivel de conocimientos disciplinarios y

pedagógicos, como a nivel de metas comunes a las cuales su formación profesional debe responder o llegar. Estimadas en indicadores que señalan aquello que debe hacer este estudiante de pedagogía y definiendo cuánto de ello es lo que debe hacer para ser catalogado como un profesional de calidad.

Distinguiéndose, a partir de lo antes mencionado que la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins hace énfasis en aquellos elementos propios del saber que hablan de los conocimientos y habilidades propias de la disciplina que debe manejar el pasante y del conocimiento respecto del currículo escolar con el que funcionarán. Relevando en el saber hacer, aquellos elementos referidos a la planificación, diseño e implementación de estrategias de enseñanza, como elemento crítico y distintivo de lo que implica el oficio de ser profesor. Y finalmente, dando cuenta, en lo que respecta al aspecto valórico y actitudinal que el acento lo colocan en la responsabilidad profesional como elemento central, para el desarrollo del compromiso profesional que se espera este futuro profesor tenga.

Ofreciendo a los estudiantes oportunidades graduadas, sistemáticas y permanentes dentro de la carrera para practicar su profesión y más específicamente el oficio de enseñar. Las que son valoradas por los actores de esta triada formativa, tal como lo señalan a continuación:

S.P/P.E.P: Inicialmente me contacte con un tema de práctica yo diría relativamente ordenado, ósea, hay programa, documentación, había como un foco de trabajo ya, y hay una forma bien establecida, también, de procedimiento, ya que en lo personal me gustó mucho, muy formal ya muy de respeto entre las instituciones, de un trabajo muy a tiempo, ósea, de hecho no tuvimos no hemos tenido nunca ningún impasse en cuanto a los centros.

C.P: Cuando supervisas en terreno, del taller mismo de la práctica, creo que eso es un haber en la facultad, digamos que además de la experiencia práctica y además de la supervisión, de la retro-alimentación que el mismo profesor supervisor realiza, hay una instancia de taller en la cual tú puedes retroalimentar y tener una visión como profesor también formador de una sección, y por tanto, quizás, de una cohorte de estudiantes, una mirada más

bien general, digamos que te permite visualizar hasta qué punto los estudiantes están tributando con el perfil.

Dando cuenta de la presencia de registros que les permiten visualizar de manera acotada la situación de los estudiantes pasantes y las actividades que desarrollan en la práctica. Así como también, explicitando la posibilidad que tienen de contar con ambientes laborales reales que les permiten generar oportunidades de aprendizaje contextualizadas de la profesión, implementadas en tiempos reales, y que admiten efectivamente la posibilidad de obtener una visión más clara del proceso práctica.

Sin embargo, estas percepciones fundamentalmente dan cuenta de que aún se mantiene como premisa básica aquella que señala que el estudiante aprende a enseñar haciendo, y por tanto, centran el valor de la práctica en la acción por sobre el desarrollo de instancias analíticas y reflexivas que le permitan, a este profesor en formación, comprender el contexto sobre el cual interviene, dar cuenta de las razones de su intervención y las consecuencias de la misma. Situación que revela una débil gestión pedagógica de este proceso, pues quedan fuera de el bastantes elementos que son relevantes, no solo al hablar de un profesional de calidad, sino también a la hora de darle sentido y significatividad al contenido académico que estos estudiantes reciben en su formación inicial, tal como lo refieren los mismos hablantes a continuación:

S.P/P.E.P: Tomé todo lo del programa, pero era tan poco para un taller de práctica, era como una asignatura que pasaba contenido de partida se llama taller claro, entonces, no ahí hay un tema, como muy importante de limpiar o de transparentar, si es un taller de práctica hacia donde lo vamos a llevar (...) bueno, tengo claro el perfil de la universidad, pero eso si yo lo mirara desde la línea de práctica todavía no lo tengo claro, la otra vez como te digo estuve pensando harto rato a ver esto para donde lo podría llevar en este perfil, me costó mucho, no es explícito y las pautas aquí hay que mejorarlas, hay, pero hay que mejorarlas mucho, mucho, mucho porque a lo mejor son cosas que vienen hace mucho tiempo, entonces tampoco responden a esto que estamos hablando, cuál es mi concepción de práctica (...) porque ya hay que completarle las cuarenta y cuatro horas, ah ya, pongámosle dos alumnos en práctica no, no puede ser, no debe ser, ósea, quienes van a

práctica también tienen que tener ciertas características, ciertas condiciones ya, no todos sirven puede ser un excelente docente acá en el aula, pero no necesariamente lo es yendo a terreno.

C.P.E.E.I: El caso a caso lo tiene que ver el profesor supervisor que dentro de sus funciones está justamente el vincularse con el profesor guía, acordar digamos las visitas. Sistematizar digamos las experiencias, como te contaba yo en estas investigaciones, a reunirse digamos con los Directores de Carrera y ver cómo mejorar ciertos aspectos (...) un cambio importante yo creo que sería eso una incidencia no cien por ciento, pero una incidencia para poder coordinar también la labor del supervisor para que justamente se cristalice en esto del profesor guía (...) ahí lo que habría que hacer es que habría que revisar los programas de estudio y en las tareas que se le asignen, por ejemplo, si un estudiante está en práctica dos, supongamos y están viendo justamente psicología o están viendo un tema de administración y gestión educacional, como las tareas que tú das en el taller también sean coherentes con lo que los estudiantes están viendo en otras asignaturas porque esa es otra forma de ligar que es un poco lo que tú preguntas digamos, pero eso pasa por meterse en los programas de estudio, función que no es de esta coordinación porque los programas de estudio son procesos académicos que no están cautelados acá, están cautelados desde las direcciones de escuela, entonces uno desde la coordinación uno puede sugerir, pero más allá de la sugerencia la revisión y modificación del programa no depende de uno y tampoco depende de uno el que uno sensibiliza al supervisor y le diga mira en las tareas que tú le das para esta unidad, tampoco tenemos esa facultad porque quien coordina en términos concretos y administrativos y a quien el supervisor le rinde pleitesía es entre comillas, no es a uno, es al director.

Como puede verse, a partir de lo señalado por estos dos actores, en sus palabras se aprecia la existencia de un modelo organizativo basado en un liderazgo vertical, representado por las autoridades, en este caso Directores de las respectivas carreras o escuelas de la Facultad de Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins, pero que en ningún caso implica la instalación de un trabajo en equipo para el abordaje de la práctica como actividad formativa. Y aun cuando ofrecen

como escuela un espacio adecuado para el desarrollo de esta actividad, con la generación de instancias claras para el ejercicio del acompañamiento de la experiencia en terreno, con mecanismos de evaluación conocidos por todos los que participan en esta instancia, buscando promover el desarrollo profesional en sus estudiantes de manera de prepararlos para tener buenas oportunidades laborales; los mecanismos de apoyo que esta actividad requiere para asegurar el éxito de la misma, son débiles y limitados, pues además dependen en muchas ocasiones de la buena voluntad de las personas y no de acciones propias del proceso que aseguren la calidad del mismo y apunten al logro de buenos resultados, a partir de la participación de los estudiantes en el proceso de práctica.

La ausencia de un equipo profesional especializado en el tema de prácticas es un tema relevante en esta Escuela, pues influye directamente en las posibilidades reales de acción, que hoy, dentro de este proceso se puedan tener. Dado que es un proceso gestionado por solo una persona, que finalmente no tiene facultades resolutorias, para trabajar directamente la práctica y todos los elementos que en ella confluyen, para que efectivamente pueda dar respuesta a las necesidades formativas reales que este proceso implica que apuntan a la generación de oportunidades reales para al estudiante de pedagogía de construir su propio conocimiento respecto de la enseñanza, de vivenciar la gestión en el aula y la toma de decisiones fundamentadas y contextualizadas, como factores claves dentro de su formación y socialización profesional, elementos de los que la gestión pedagógica de la práctica debiese hacerse cargo y velar por ellos, impulsando el mejoramiento permanente de esta actividad en pos del logro de la calidad educativa y como respuesta a las demandas sociales que la ejecución del rol docente implica hoy en día.

4.3.2.3 Mecanismos de seguimiento

En el caso del código mecanismos de seguimiento, dentro de la estructura de la práctica, vinculado a la gestión administrativa y pedagógica, se asocia a aquellos sistemas de recopilación de datos respecto de la práctica, vale decir, se asocia a aquellos procesos de monitoreo, que buscan averiguar respecto de la efectividad y eficacia de la práctica como actividad formativa. Y al análisis de la información recopilada a partir de ellos como proceso de seguimiento.

Por lo que se aplica este código en todos los relatos que hacen referencia tanto al monitoreo como al seguimiento de la práctica, de alguna u otra manera, expresados en acciones que den cuenta tanto de la recopilación de datos acerca de la práctica como del análisis de estos para la evaluación del hecho pedagógico.

Código que se vislumbra fundamentalmente en las expresiones de los docentes ligados directamente a la práctica como el coordinador y supervisores que son los que plantean elementos que pueden ser leídos en esa línea, como puede verse a continuación:

C.P: La identidad profesional del docente, como el concepto identidad en términos antropológicos, es un concepto vivo que está permanentemente modificándose a partir de las experiencias que van teniendo y si tú comparas un taller con otro taller, vas a ir viendo que las experiencias mismas a las cuales los estudiantes se exponen son distintas, entonces ahí hay que ir calibrando y evaluando hasta qué punto fundamentalmente se está cumpliendo con él, con el perfil fundamentalmente (...) el lazo fundamental es el profesor supervisor porque la coordinación no alcanza desde acá, uno lo que puede hacer y lo que se hace digamos es que a lo menos telefónicamente se les hace un seguimiento a la sección en general porque en un colegio por lo general hay dos o tres estudiantes y no siempre son de las mismas carreras, entonces uno habla de la Universidad de la Facultad, más que caso a caso, y el caso a caso lo tiene que ver el profesor supervisor que dentro de sus funciones esta justamente el vincularse con el profesor guía, acordar digamos las visitas.

Al analizar lo que el coordinador de prácticas de la escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins refiere como mecanismos de seguimiento de la práctica, su relato deja ver la visión de una labor administrativa, cuya perspectiva de monitoreo y seguimiento se vincula al control de asistencia de los estudiantes a los distintos centros de práctica, al control de las visitas que realicen los supervisores a sus estudiantes, y a la calidad del contacto que establecen con el centro de práctica, delimitada esta última, por la posibilidad que tengan de optimizar la recopilación de la información antes mencionada. La única referencia que realiza, con alguna relación a lo que podría llamarse impacto, es cuando señala la comparación que el como docente supervisor realiza respecto de la

identidad profesional del docente, en los distintos talleres de práctica con los que trabaja.

Observaciones que no dan cuenta de una evaluación del trabajo de práctica en relación a metas e indicadores propios de esta actividad, restando utilidad y valor a esta herramienta interna, tal como lo refiere la supervisora de prácticas de pedagogía en educación parvularia en los siguientes dichos:

S.P/P.E.P: En la evaluación que tienen estas dos prácticas en estos momentos es de responsabilidad, compromiso y participación eso son los tres focos, pero no tiene, entonces cuando tú haces el informe de la asignatura y lo quieres relacionar con que cosa del perfil casi lo hice ficticio, con una lectura así como muy subjetiva de mi parte (...) lo que estamos evaluando simplemente es estar recogiendo información sobre la responsabilidad, la participación y el compromiso claro y punto, pero eso no tiene nada que ver con los objetivos de la asignatura y tampoco tienen mucho que ver con el perfil que está declarado, entonces es como tenemos pautas, pero yo siento que no están esos hilos conductores no están evidentes y eso debiera mejorarse porque ahí realmente podríamos hacerle el seguimiento a la estudiante.

Lo que evidencia la necesidad de levantar mecanismos de seguimiento que apunten a la recopilación y análisis de información relevante dentro de la práctica, recopilando esta información en la medida que los estudiantes avanzan en la progresión de esta actividad, tal como lo señala esta docente, sistemática en el tiempo de manera de dar cuenta de la real evolución de los estudiantes, considerando el perfil de egreso, los objetivos de cada programa de práctica, de manera de evaluar la eficacia y efectividad de la práctica conforme a las metas y actividades planificadas para las distintas etapas de implementación de la práctica, con el propósito de mejorar su implementación, establecer su situación final y desarrollar proyecciones de mejora.

Concentrando estos mecanismos de seguimiento y evaluación, en la efectividad, entendida como la relación entre los logros obtenidos y los logros planteados para la práctica como actividad formativa, y el impacto, entendido como el resultado que se intenta obtener en la práctica como mejora de la formación inicial docente.

Instalando su uso orientado a la observación del propio trabajo que se desarrolla en la práctica en relación a los objetivos propuestos para ella. Planificando este seguimiento de manera de establecer indicadores del proceso, generar sistemas efectivos de recopilación y asegurarse que esta información sea realmente recopilada y registrada.

4.4 ANÁLISIS DESCRIPTIVO MODELO DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS: ¿QUÉ PIENSAN LOS DISTINTOS ACTORES DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA?

Cuando se habla de evaluación, y más aún, de la evaluación distinguida como un proceso asociado a la práctica, subrayada como una actividad formativa propia de la formación inicial docente, esta visión, por lo general, tiende a centrarse en la condición reguladora de la evaluación sobre la actividad de práctica, y en las técnicas e instrumentos que se utilicen en la evaluación para recoger información sobre esta actividad específica. Datos, que luego, se verán traducidos en una calificación, que finalmente, certificará la calidad de las competencias docentes adquiridas durante este periodo en que el estudiante ha tenido contacto directo con su contexto laboral.

Sin embargo, la evaluación es mucho más que eso, la evaluación podría entenderse como “la difícil tarea de certificar competencias para el ejercicio de la profesión docente” y por lo tanto a partir de ello es que “requiere de procedimientos e instrumentos evaluativos complejos que permitan recoger la mayor parte de los aprendizajes que se espera que los estudiantes sean capaces de demostrar hacia el final de su formación inicial” (Pérez Lorca, 2013, p. 109) Reafirmando la idea de que la evaluación en sí misma, siempre se constituye en un elemento clave en el proceso formativo de cualquier estudiante, principalmente cuando se habla de una formación práctica, como es el caso del fenómeno que se aborda en esta investigación.

Cualquier sistema de evaluación debe documentar y reconocer no solo los conocimientos y habilidades de los docentes, sino también su contribución al trabajo del establecimiento en general. Dicha contribución puede incluir conocimientos y habilidades específicos, su participación en prácticas pedagógicas compartidas o iniciativas específicas de apoyo a los alumnos, y

su aporte al aprendizaje colectivo y a la mejora del establecimiento. (Darling - Hammond, 2012, p. 9)

Exigiendo de manera natural dentro de la práctica, como actividad formativa, la presencia de procesos de revisión, de análisis continuo y de seguimiento de la misma, como procesos que posibilitan encaminar y re-orientar el proceso de aprendizaje de esta actividad, de manera tal, de generar condiciones para provocar la construcción del saber pedagógico como consecuencia directa de la participación de los pasantes en esta fase. Desarrollando una valoración progresiva de la integración de los estudiantes en las funciones que les corresponde desarrollar como futuro profesor, así como también, de su capacidad de respuesta ante situaciones inciertas y cambiantes en el contexto de práctica y de las capacidades, a la base de este proceso que se constituyen en el objeto prioritario del proceso de evaluación que se instale en ella.

Ahora bien, al analizar la visión que expresa cada actor participante del proceso de práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, desde la información que entregan las entrevistas en profundidad y los grupos focales realizados, es posible observar que tanto los docentes directivos, docentes supervisores, estudiantes de pedagogía en práctica final, en práctica intermedia y en práctica inicial, y los centros de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, están haciendo referencia, en términos generales, a un enfoque de evaluación centrado en la calificación que otorga relevancia a los porcentajes que se le asigna a la valoración que cada uno de los actores de esta triada formativa haga del proceso, estableciendo el mayor porcentaje en la calificación emanada por los docentes supervisores pertenecientes a la Escuela de Educación Inicial de esta casa de estudios. Tal como lo señalan en las siguientes citas algunos de los hablantes de esta investigación:

C.P: Diez por ciento en lo que respecta al profesor guía y también tenemos la supervisión con el profesor supervisor que ocupa digamos el resto del porcentaje y con eso tenemos el cien, ahora eso varía también de acuerdo al nivel del taller porque en el caso digamos de los talleres iniciales la supervi (...) la nota que con la que califica el profesor guía tiene un porcentaje mayor

que llega a un veinte por ciento, ya en la supervisión baja un poco entonces se va equiparando.

S.P/P.E.G.B: En la práctica IV, ya tienen que hacer intervenciones, intervenciones en cursos de primero a cuarto básico, ahí ya hay una evaluación donde se utilizan todos los criterios dentro del marco de la buena enseñanza y este otro libro que es el de los estándares.

E.P VI/P.E.G.B: De verdad que el problema es que todos los cursos que hemos tenido de práctica nos van evaluando, vamos teniendo talleres y la nota aparece recién una semana después que salimos de clases.

E.P VI/P.E.P: Sí, lo otro que encuentro es que el porcentaje de evaluación, en nuestro caso, la educadora guía que nos ve todos los días es muy bajo, podemos tener un percance en el momento que nos va a supervisar la profesora y podemos tener un porcentaje bajo, en consecuencia que durante todo el semestre me desempeñe súper bien y la educadora me evaluó súper bien, y eso se retro-alimenta la supervisora con la profe guía para poder poner la nota final, pero muchas veces, y a muchas compañeras, la nota las ha desfavorecido considerablemente, ya que un percance o no presenta una actividad o se equivocó en algo, baja considerablemente la nota. Yo en ese sentido siento que se debiera tener consideración y nivelar más la evaluación.

Dando cuenta, a partir de sus declaraciones, de un enfoque de evaluación, que lo que busca, es medir lo que el estudiante aprende, en este contexto y directamente de este maestro catalogado de experimentado que resulta ser su supervisor de práctica. Pues tal como lo expresan estos hablantes el porcentaje de la calificación por parte del profesor guía que los acompaña periódicamente en el aula es muy bajo y poco significativo a la hora de calcular su calificación final, es decir casi no tiene incidencia en el resultado final de su práctica.

Asentando a partir de lo anterior, la presencia de un modelo de evaluación tradicional que pretende básicamente, recoger información respecto del aprendizaje de este estudiante en ciertas dimensiones teóricas o técnicas asociadas a la labor docente, que emanan de los documentos oficiales que rigen la

formación en el país, como el marco para la buena enseñanza, los estándares de desempeño docente y los estándares orientadores de la formación inicial docente. En coherencia con el enfoque mecanicista instrumental, que se declara como modelo, a la hora de definir la actividad de práctica como proceso formativo. Bajo una perspectiva heteroestructurante que pautea esta instalación del saber cómo una construcción externa y que se funda en la reproducción o copia de ciertas acciones, observadas como normas, respecto del quehacer docente como tal, emanadas de los órganos y documentos reguladores de esta actividad, a los que ya se ha hecho mención anteriormente.

Encaminando el proceso evaluativo hacia la memorización mecánica y rutinaria de la información que se recibe, transformándolo en una actividad pasiva en la cual el estudiante pasante pasa a ser un sujeto neutral que se limita solamente a adquirir información, acumularla y reproducirla, sin reflexionar necesariamente sobre ella. Orientando el proceso de evaluación, bajo esta lógica, hacia la recolección de información, a través de escalas de apreciación o cuestionarios, cuyo objetivo es valorar la adquisición o no de conocimientos por parte de los estudiantes pasantes, a partir de la determinación de indicadores graduados y que incrementan el nivel de exigencia en función del nivel o tipo de práctica que se esté evaluando, abordando los siguientes ámbitos: Preparación de la Enseñanza, Ambiente para el Aprendizaje (clima de aula), Implementación de la Enseñanza para el Aprendizaje de todos sus Estudiantes y Responsabilidad Profesional.

Ahora bien el foco de evaluación que se distingue en este caso, intenta instalarse desde la comprensión del rol docente como un guía del proceso de aprendizaje y como un gestor de estrategias eficientes para liderar el trabajo en el aula, versus lo que efectivamente desarrollan los pasantes en esta actividad, que de acuerdo a sus propias declaraciones, es un trabajo más bien asociado al desarrollo de destrezas de sobrevivencia en el medio escolar, por sobre la generación de verdadero conocimiento pedagógico. Reafirmando la percepción de que la evaluación, en el caso de estudios analizado, continua enmarcándose en un plano normativo que se instala como una posibilidad concreta de poder determinar en qué medida las acciones realizadas por los estudiantes pasantes se ajustan o no al patrón normativo establecido, por organismos externos a la universidad que regulan la actividad docente a nivel nacional. Confirmando esta concepción que se

tiene de la práctica como instancia de comprobación de lo que el estudiante ha aprendido en su formación teórica y que debe ser medida con una serie de instrumentos que son los que permiten acreditar ese manejo por el pasante.

Si bien es cierto, de acuerdo a la literatura, se coincide que el cómo se enseña es el componente más complejo de evaluar en la actividad práctica del docente, esto se complejiza aún más, si lo que predomina es un método tradicional de evaluación, pues este método no logra dar cuenta de manera efectiva de la forma como el docente en formación coloca en acción sus conocimientos y habilidades en este proceso en pos de los aprendizajes de los estudiantes que el atiende. Lo que se hace evidente a la hora de escuchar a los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, cuando se refieren al proceso de evaluación:

E.E/P.E.P: E₁: Que más que nada se dedican a revisarnos los portafolios, a comentar lo que estaba bueno o malo en la supervisión, pero de ahí no más nada más, básicamente eso (...) E₂: Una vez tuvimos que presentar una experiencia y no todas, lo demás se sentaba a revisar las planificaciones que le mandábamos, cumplir con el portafolio, todo ese tipo de cosas, pero nada más (...) E₃: La de evaluación de supervisión la conocemos en el momento, la de autoevaluación y la de la profesora guía esas las conocemos antes. Cuando nos pone la nota, ahí la conocemos (...) E₄: La del portafolio tampoco la conocemos (...) E₅: La puntualidad, el mandar a tiempo las planificaciones, el cumplir con ciertas experiencias, eso no más (...) E₆: La experiencia de aprendizaje en si eso lleva el inicio, el desarrollo y el final.

E.E/P.E.G.B: E₁: Este año las pautas de los profesores las cambiaron eran más completas (...) E₂: Depende de la relación que tenga la profe guía con las alumnas en práctica, porque al evaluarlas estará con ellas y les dirá mira acaba de presentar esto y lo hizo súper bien. En mi caso si es que la profe la hizo la hizo para ella yo no supe (...) E₃: El profesor que estaba en aula con nosotras, había que acercarse y preguntarle profesor cuál cree Ud. que son mis debilidades y mis fortalezas, pero no te decía tenis que hacer esto o esto.

E.P VI/P.E.G.B: E₁: En comparación a lo que pasamos de evaluación para el aprendizaje acá, yo lo he visto en otras partes y ninguna se da (...) E₂: Se evalúa con la evaluación condensada para poner nota, casi para castigar, no para tomar decisiones.

E.P II/P.E.P: Hay una pauta con la que nos evalúa, el semestre pasado la entrego casi cuando estaba terminando práctica y este semestre la entrego al principio de año.

E.P VI/P.E.P: E₁: Al principio, me acuerdo que la primera pauta de evaluación era como un poco difusa hasta las mismas educadoras no la entendían, los indicadores se confundían al momento de revisar la pauta, parece que eso se ha arreglado (...) E₂: De repente uno comete errores en la práctica que son garrafales, yo me eche una práctica por un error que cometí, yo lo asumí, pero no tenía idea del error que cometí y ahí cometiste el error te lo echaste y no hay nada más que hacer, ni siquiera se habla del tema, yo creo que debería haber como posibilidades en ese sentido porque todavía nos falta, es necesario que alguien le diga a uno lo que debe hacer.

E.P IV/P.E.P: E₁: Cuando va la supervisora, solo va a evaluar la experiencia de aprendizaje, si va ese día y si yo tengo la planificación, pero no evalúa mi desempeño en el patio, cuando me toca darles comida, debiera ser un conjunto y no solo la planificación, porque la supervisora si no encuentra la planificación, dice no tengo nada que evaluar y se va, y nosotros somos mucho más que una planificación (...) E₂: Uno trabaja con más de una experiencia de aprendizaje, porque tenemos que cambiar pañales, en la colación, en el almuerzo, en la siesta y aquellas experiencias que no son planificadas considero que deberían también ser evaluadas (...) E₃: Ella se sienta y escribe, y una al ver eso se pone nerviosa porque uno no sabe si la está mirando, si le pone atención, ella escribe todo el rato, todo el rato y después se para y se va y uno no sabe que paso (...) E₄: No evalúa el trabajo que uno hace aparte de la planificación. Cuando llegó yo le pregunte como estaba yo , y me dijo sííí, solo me faltan tres por evaluar la Tamara, la Dany y tú, solo puede evaluar a una y a la otra no porque no tenía planificación, eso quiere decir entonces que le puso un uno, no se preocupa que si ella tiene manejo con los niños, tiene una buena comunicación con la

educadora, o sea, lo único que a ella le importaba era el papel, la planificación, entonces lo más probable que tenga un uno, y me dijo solo me quedan tres.

E.P VI/P.E.G.B: La evaluación del profesor guía es poco objetiva, porque toda la relación que tiene la persona con el profesor guía influye, porque si al profesor guía no le gusta tener a practicante en sala nos vamos a pique.

Dejando ver, a partir de ello, una lógica de trabajo desde la evaluación, tal y como lo perciben los estudiantes de los distintos niveles de práctica que se centra más bien en las debilidades y errores que ellos como pasantes puedan cometer, por sobre los posibles logros que puedan evidenciar en las distintas labores que ejecutan dentro de la práctica. Levantando esta concepción de la evaluación como de castigo frente al error, estableciendo, por ende, la evaluación como un instrumento de control que se limita a corroborar resultados a partir de productos específicos que son revisados por este supervisor, como es el caso de la planificación que se menciona reiteradamente en las declaraciones de los estudiantes. Dejando la sensación irrevocable en ellos, de que no se valora su participación en el proceso, desaprovechando en definitiva la oportunidad que constituye el utilizar la evaluación como un motor esencial del aprendizaje a partir, precisamente, del aprovechamiento que se haga del error como oportunidad de aprendizaje. Asentando la presencia de un enfoque más bien sancionador o fiscalizador que poco aporta a la toma de decisiones válidas y oportunas para la valoración y posterior mejora de la calidad en la formación inicial docente.

Situación, que en sí misma, anuncia la necesidad de que este tipo de evaluación requiere de cambios, cambios que deben ser coherentes con las innovaciones curriculares que se realizan y las nuevas estrategias didácticas incorporadas en la formación inicial de los estudiantes de pedagogía de la escuela que constituye el estudio de casos de esta investigación Tal como también lo proponen algunos de los actores del proceso de práctica que se citan a continuación:

C.P: Si tu revisas las pautas, te las voy a pasar, tú vas a reconocer cierta progresión, práctica uno le exigis mucho menos, porque evidentemente es un estudiante que está partiendo y en práctica profesional básicamente son todos porque están presentes casi todos los estándares y una buena

cantidad de las dimensiones del marco para la buena enseñanza, pero no existe una instancia un espacio donde al estudiante uno lo pueda ver como en acción para justamente evidenciar eso (...) Todos los perfiles, como comentábamos al comienzo, en pedagogía, todos dicen se va a formar un profesor que es capaz de diseñar, planificar, evaluar, entonces, bueno eso en que se expresa finalmente en que un profesor tiene que manejar al dedillo las bases y eso no hay una instancia final que te permita valorizar eso entonces creo que esos dos elementos habría que incorporarlos en alguna instancia, no se llamarle defensa, pero una instancia que te permita justamente verlo.

D.E.E.I: Tenemos una autoevaluación donde el mismo estudiante evalúa su desempeño, tenemos una evaluación del profesor que lo acompaña en el centro de práctica y también la evaluación de procesos que se evalúa a través del portafolio (...) más que con la mirada de evaluación, hay que cambiar la mirada al acompañamiento, que es lo que hemos tratado de hacer, y nuestros estudiantes ya están más tranquilos cuando los van a acompañar a las prácticas y generalmente, por ejemplo, en práctica profesional, en práctica en educación parvularia, ya se instaló que la primera visita es sin calificación, es formativa, de tal manera que los estudiantes sepan que tienen que mejorar, porque si evaluamos la primera no tiene ningún sentido. Entonces es súper importante cambiar la mirada de nuestros profesores que esta no sea...y con una mirada de acompañamiento, obviamente que no sea un tema de resultados, sino que un proceso y que el proceso también implica que nuestro estudiante no va a comenzar haciendo experiencias significativas al comienzo sino que va a tener que justamente tener al comienzo un acompañamiento y guiarlo para que estas sean que sean desafiantes.

E.P II/P.E.P: A mí me gustaría igual participar en la evaluación que se nos están realizando, porque el Coordinador de Carrera, el profesor David, no conoce tanto de la educación parvularia, por ende, él no tiene tantos conocimientos de lo que nosotros estamos haciendo dentro del jardín infantil, entonces ahora a mi si me gustaría participar de lo que él me va a evaluar.

C.P.E.E.S/P.E.G.B: Dentro del protocolo, sería bueno, tal vez, que pudiera integrar una mirada más técnica, a lo mejor estoy dándote un trabajo extra, pero yo me acuerdo que cuando hice la práctica estaba la gente del liceo cuando uno daba la práctica o iba el supervisor que iba el supervisor mío, el profesor jefe, el jefe técnico incluso el orientador me acuerdo que estaba, no me recuerdo bien, pero habían como seis personas adentro de la sala de clases claro, pero aquí no vamos nosotros aquí les damos la libertad que ingresen el supervisor de la universidad y el profesor de curso.

C.P.J.I.N.L.A (E.G)/P.E.P: Podría ser como más que se fundamentará en el tema de la práctica, como nosotros la vimos en sala, como la vimos, como ella reaccionó frente a una actitud de que un niño se haya golpeado, como reaccionó ella, si fue a ver al niño, como cosas que pasan a diario en los jardines.

Declaraciones que permiten comprender que valorar la adquisición o no de conocimientos por parte de los estudiantes pasantes, no necesariamente permitirá analizar la calidad de la formación docente inicial, y que por lo mismo eso no constituye aporte a la hora de establecer mejoras de calidad a estas experiencias y a la propia formación a la que acceden estos estudiantes de pedagogía. Planteando cambios, a partir de lo que estos hablantes proponen que apunten a evaluar el proceso de aprendizaje y no solo el producto asociado a este proceso. Invitando desde esa perspectiva a definir con claridad, en el caso de la Escuela de Educación Inicial, el objeto de evaluación, clarificando aquello que consideran es el conocimiento profesional propio del profesorado principiante, determinando qué conocimiento es el que deben construir que competencias y que aprendizajes son los que se deben evaluar en ese contexto que escapen a esta visión reduccionista que se ha instalado, a partir del uso de rúbricas que contienen un listado de conductas observables que son las que debiesen ejecutar los pasantes, de acuerdo a los estándares de desempeño, naturalizando esta concepción que señala que hay ciertas conductas profesionales que son efectivas en todos los contextos escolares.

Es partir de lo anterior que es posible afirmar que la evaluación necesita desarrollarse desde una perspectiva que valore el cambio que pueda orientarse al desarrollo de la autocrítica, la reflexión de la propia práctica y cuyo fin es formar

profesores capaces de asumir la pedagogía en contextos concretos y particulares, desarrollando, entonces, competencias y conocimientos pertinentes para estos contextos, como respuesta a los requerimientos de la formación docente en la actualidad. Incitando a un cambio epistemológico de la evaluación como proceso, desde este objetivismo ingenuo que evalúa la calidad docente a partir de listados de desempeños aceptables y rígidos, que se asumen como válidos para cualquier realidad escolar.

Situación que establece como tarea para esta Escuela, el definir de acuerdo a su realidad, a su concepto de práctica, a su enfoque de evaluación y a los perfiles de egreso que ostenta, el qué y el cómo evaluar a un docente en formación, así como también el definir qué y cuáles son los conocimientos relevantes en la formación de sus profesores en los distintos contextos escolares en los que los posicionan, de manera de cuestionarse también las consecuencias del concepto que tengan de conocimiento profesional que orienta la formación inicial docente en su realidad. Con el propósito de que puedan incorporar al docente en formación a la hora de escoger que conocimientos son o no pertinentes para un determinado contexto escolar, encaminándolo de esta manera hacia la construcción de un espacio didáctico que acepte la diversidad, la incertidumbre, el diálogo, los contextos inestables, la reflexión y la generación de nuevas lecturas de la realidad escolar desde la construcción intersubjetiva del conocimiento. (Pérez Gómez, 2009)

Visualizando la evaluación como un proceso que en primera instancia valora y toma en cuenta el contexto como un elemento crítico que permite comprender la complejidad de los fenómenos que se producen en la práctica educativa. Proponiendo un modelo de evaluación que no sólo tome en cuenta el contexto, sino que también considere la voz de los propios participantes del proceso, que se ocupe en concreto de la acción, que impulse el diálogo, la participación de todos sus actores y la reflexión, de manera que propicie aprendizajes flexibles, significativos y con sentido para los estudiantes pasantes, que despierte su deseo de aprender, (que en estos estudiantes a partir de lo que relatan se percibe descendido, especialmente en el grupo de los egresados) y que promueva su compromiso con el propio aprendizaje.

Aun así, desde los hablantes, es posible rescatar elementos que son valorados por la triada formativa, y que pueden constituirse ciertamente en un aporte a la hora de reformular el modelo actual:

E.P II/P.E.G.B: E₁:Un portafolio de procesos, hay una pre-entrega y después una evaluación final (...) E₂: Es que nos orienta en que cosas mejorar, y en que estamos bien. Entonces yo creo que el profe en eso nos ayuda bastante y nos hace perfeccionarnos un poco más.

E.P VI/P.E.G.B: Con la misma pauta que ellas nos evaluaban, evaluábamos a la otra persona. En ese momento tenía mucha relevancia, aparte que uno, estuviera en uno, tenía que tener la capacidad de decir en clase, porque uno estaba aquí en una micro-clase y en un papelito decía si tu compañero hizo esto que no estaba bien como lo mejorarías. Era co-evaluación y con mayor relevancia. En este momento no sé porque no lo hemos hecho.

E.P VI/P.E.P: Se ha arreglado este año y se ve mucho mejor, en ese sentido ayudo mucho la mejora de la pauta, se evalúan muchas cosas incluso los aportes del nuevo sistema de educación.

E.P VI/P.E.G.B: Lo que más rescato es la retroalimentación del profesor supervisor cuando nos va a evaluar, sus aportes, de estas cosas tenemos que aprender porque la experiencia es la que manda.

C.P.J.I.G.V (E.G)/P.E.P: La evaluación es mutua entre comillas, ellas, bueno yo, me preguntan o hay cosas que no observan y me las preguntan a mí o a la que este encargada de la sala y se llena en conjunto, no viene ella y llena la pauta y después se conversan los puntos por lo que yo he visto aquí con las chicas se las conversa acá punto por punto y les explica por qué tienen ese puntaje y no otro (...) es que se ve el proceso, se ve el proceso y no se quedan con la idea de que o no sabía nada, porque las van a ver a todas de una al principio, y lo otro es que a uno le sirve para enriquecer, las retroalimentaciones son súper buenas por lo menos a mí me sirvió mucho, porque es muy diferente cuando te ven desde afuera a estar ahí adentro porque hay cosas que uno no ve dentro de la sala y hasta el día de hoy pasa, personas que entran y te dicen oye esto aquí esto allá y claro ahí uno

donde está todo el día metida ahí en la rutina, no se da cuenta, entonces la visión de afuera hace falta, no una sola vez.

4.5 ANÁLISIS CATEGORIAL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

El desarrollo del análisis del modelo de evaluación de práctica, se sustenta a partir de la percepción que tienen de la evaluación como proceso, dentro de la actividad práctica, los actores participantes de ésta. Para profundizar en ello se han establecido dos familias de códigos que se desprenden de esta categoría de análisis central que hace alusión a la percepción de la evaluación de la práctica, desde los actores del proceso, como puede verse a continuación.

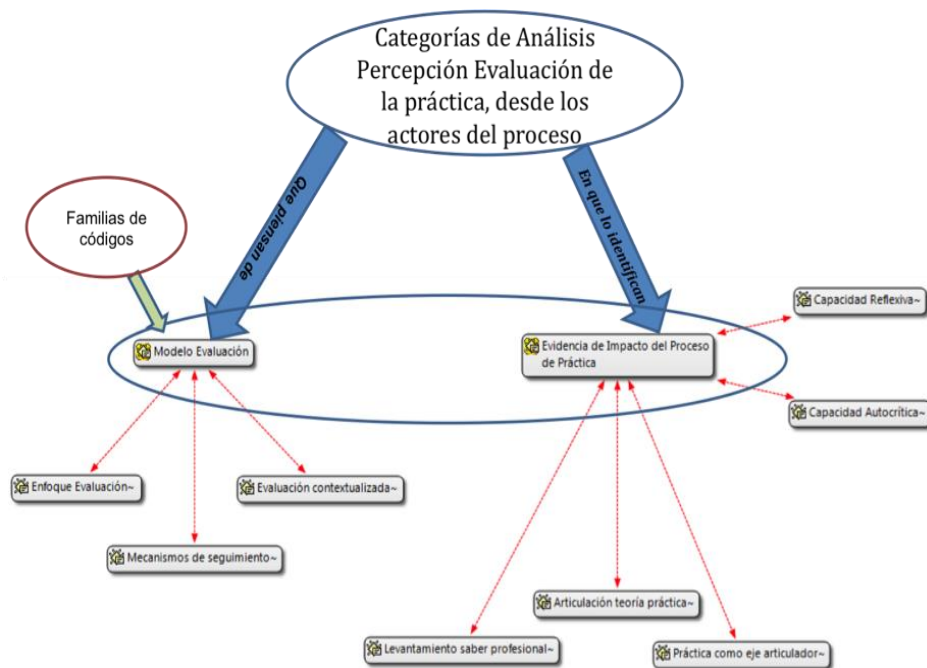


Figura 14 Familias de Códigos Percepción Evaluación de la práctica(Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

La representación en red de las familias de códigos, que definen esta categoría de análisis referida a la evaluación, lo que pretende es dar cuenta de la organización de los códigos involucrados para el análisis de los datos recolectados para efectos de este estudio. En la red de dicha organización, podemos observar una categoría central que hace referencia a la percepción de la triada formativa, respecto de la evaluación de la práctica. De ella se desprenden, para organizar de mejor manera, las ideas y conceptos que surgen en el transcurso del análisis de los datos, dos grandes familias de códigos. Una de ellas es la familia modelo evaluación, la que está compuesta por aquellos códigos que hacen referencia al enfoque de

evaluación que se observa tiene la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins en sus prácticas, luego se incorpora evaluación contextualizada y finalmente mecanismos de seguimiento, ambos códigos entendidos como parte del modelo de evaluación.

La segunda familia se ha denominado evidencia de impacto del proceso de práctica, y en ella están contenidos los siguientes códigos: capacidad reflexiva, capacidad autocrítica, articulación teoría práctica, práctica como eje articulador y levantamiento saber profesional, todos códigos que hacen referencia a propiedades de la práctica que debiesen concretarse en evidencias que permitan dar cuenta de la presencia de estas particularidades, en aquello que se dice y se hace en la formación inicial docente de este caso en estudio.

Al hablar de modelo de evaluación y evidencia de impacto del proceso de práctica, es posible afirmar que ambas familias están relacionadas entre sí. El modelo de evaluación entrega un marco orientador respecto de cómo se entiende la evaluación y cuál es su nivel de coherencia con el concepto y modelo de práctica que se tenga, permitiendo ciertamente constatar no sólo la coherencia del proceso de práctica en sí mismo, sino que a partir de su análisis generar oportunidades de mejora que permitan utilizar la evaluación como motor del aprendizaje e instalar procesos de autocrítica que apunten al logro de una formación docente de calidad, sin caer en extremos que puedan viciar la toma de decisiones que surge a partir de los propios procesos de evaluación, sino que buscando un equilibrio en este aspecto que oriente el qué y el cómo evaluar, y la definición de qué y cuáles se considerarían como conocimientos relevantes en la formación profesores.

En cuanto a la familia de códigos referida a la evidencia de impacto del proceso de práctica lo que esta pretende es dar cuenta, o más bien dimensionar, el efecto que la práctica tiene concretamente en los aprendizajes de los futuros docentes, y a su vez, como este impacto se percibe por docentes y centros escolares en las acciones desarrolladas por los pasantes. Permitiendo así dar cuenta de los efectos de la formación de los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, especialmente en lo que implica el desarrollo del pensamiento docente y aquellas competencias alcanzadas por su participación en la práctica como proceso formativo.

4.5.1 Modelo de evaluación

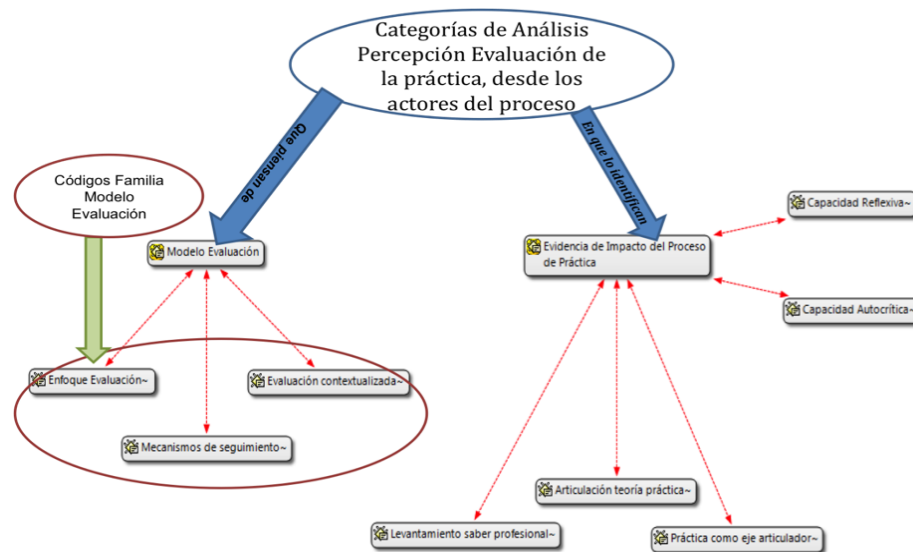


Figura 15 Códigos de la Familia Modelo Evaluación (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Cuando se aborda la categoría modelo de evaluación como familia, se plantea una concepción más bien genérica de este proceso, que da cuenta de las categorías a las que reúne, a partir del como se imagine o conceptualice la evaluación como proceso en la práctica.

Habitualmente lo que se piensa al respecto, es que la evaluación es un tema técnico. Mirada más bien reduccionista que muchas veces es consecuencia de la visión tradicional o clásica que se tiene de estos procesos. Así como en otros casos puede plantearse como un proceso que tiene implicancias culturales y éticas que lo complejizan y que lo hacen ir más allá de lo meramente técnico. Por lo mismo es que es posible apreciar que construir un concepto de evaluación, o definir una tendencia teórica que la sostenga, no es tarea fácil, puesto que hay muchos mitos que están a la base de este concepto, como por ejemplo: la evaluación consiste sólo en calificar; la evaluación es un proceso de medición; la evaluación es una instancia aislada en el tiempo que generalmente se realiza al final de un proceso; la evaluación es una tarea sólo del docente; la evaluación tiene como única vía para ser realizada los procedimientos de prueba y test; en este proceso se evalúa a la persona, entre algunas de las ideas que de una u otra manera van tiñendo la percepción que se tenga de la evaluación como proceso.

Afirmaciones todas que se constituyen en sí mismas en una razón importante que permite determinar modelo de evaluación como una familia de códigos que a su vez, reúne los códigos enfoque evaluación, evaluación contextualizada y mecanismos de seguimiento. Y que ciertamente, a partir de ello van dando respuestas a muchas de las interrogantes que surgen en torno al concepto de evaluación, como: ¿Qué tipo de evaluación es la mejor para comprobar los aprendizajes en la práctica?; ¿Es necesario hacer participar al estudiante de la evaluación de su desempeño en práctica? Y ¿cómo hacerlo?; ¿Es necesario colocar nota por todas las actividades desarrolladas durante el proceso de práctica?; determinando a través de ello una mirada que sostenga la evaluación, pues sin duda que es eso lo que determina su riqueza y utilidad.

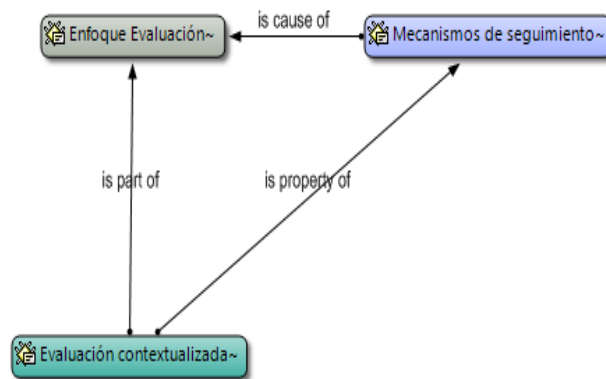


Figura 16 Relaciones entre los Códigos de la Familia Modelo Evaluación (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Ahora bien, las relaciones que se establecen entre estos códigos son factores relevantes que permiten no sólo enriquecer el análisis de los datos recolectados, sino que fundamentalmente, darle mayor sentido y significatividad, porque permiten profundizar respecto de las percepciones entregadas por los actores participantes del proceso de práctica, respecto del modelo de evaluación que observan se integra en el proceso de práctica. Manifestando su opinión al respecto y las necesidades que surgen desde las propias estimaciones que estos actores desarrollan respecto del enfoque que sustenta la práctica, y de las propiedades que en ella se hacen evidentes, al hablar de la efectividad del proceso.

Observando el código Enfoque Evaluación como un elemento central de análisis; el código Evaluación contextualizada como parte de este enfoque o visión que se expresa de la práctica que permite dar cuenta de algunas características propias

del proceso evaluativo. Y donde finalmente el código Mecanismos de seguimiento es una causa del enfoque de evaluación, pues a partir de este enfoque es que estos mecanismos toman forma. Además, este código también se identifica como parte de la gestión, tanto administrativa como pedagógica de la práctica, evidenciando aquello en los mecanismos de evaluación que la misma escuela genera para la valoración que realiza del quehacer docente en esta actividad y haciendo énfasis en la preparación, ejecución/desarrollo y evaluación del hecho pedagógico que esta actividad implica. Siendo a partir de lo anterior que el código Evaluación Contextualizada se constituye en una propiedad que estos Mecanismos de Seguimiento debiesen presentar.

4.5.1.1 Enfoque Evaluación

A la hora de delimitar un modelo de evaluación, como amparaje teórico, de una actividad tan relevante como lo es la práctica, dentro de la formación inicial docente, se hace necesario definir un enfoque respecto de la evaluación, de manera tal que esto de cuenta de la postura o paradigma con el que se observa la evaluación, y como esta postura orienta las actividades evaluativas que están a la base del proceso de práctica.

Definiendo de una manera más amplia el código enfoque de la evaluación, es posible señalar que esta postura epistemológica que representa la evaluación es la que, finalmente, da cuenta del cómo se visualiza la evaluación y de cómo se visualiza el tipo de retroalimentación utilizada en ella, así como su coherencia respecto de los mecanismos de aprendizaje utilizados para el logro de aquellas experiencias de aprendizaje que apunten a la obtención de los objetivos planteados para el proceso práctica puntualmente, y que generalmente están asociados al desempeño del estudiante pasante en aula.

Para efectos del análisis de las entrevistas y grupos focales desarrollados en esta investigación, este código se aplica cuando se hace referencia a la visión teórica que orienta los procesos de evaluación instalados en la práctica, a partir de aquellos relatos que señalan los procedimientos que se utilizan actualmente para la evaluación, y que dan cuenta de su concordancia con el modelo de práctica declarado, los objetivos que orientan esta actividad y los contenidos propios del

perfil educativo de los futuros profesores de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Ahora bien, la necesidad de evaluar de manera sistemática los procesos de aprender a enseñar y el desempeño de los futuros docentes en el aula real, independiente de la mirada teórica que se tenga de ésta, se establece como un elemento crítico a la hora de dimensionar el impacto directo que la actividad de práctica tiene en la mejora de los procesos formativos en los que participan estos futuros docentes. Y por tanto se hace necesario dar utilidad, sentido y relevancia a los resultados que emanan de ella de manera concreta. Y es en ese aspecto que la evaluación de desempeño que se les aplica a los docentes en ejercicio o en formación se identifica como una tarea compleja, en la que se distinguen tres grandes ámbitos en los que la evaluación en sí misma debiese enfocarse. El primero de ellos relativo a lo que se enseña y que da cuenta de los conocimientos profesionales que este futuro docente maneja o debiese manejar, el segundo hace referencia al cómo se enseña que da cuenta del oficio o la llamada práctica profesional y por último aquellos aspectos propios de la responsabilidad profesional que dan cuenta de la participación en la comunidad escolar donde se les inserta. Elementos de los cuales dan cuenta las pautas de evaluación trabajadas por la escuela en función de los ámbitos que estas abordan a partir de las prácticas intermedias en adelante que van en un orden gradiente en función del nivel de práctica y del año de formación asociado a la misma y que hacen referencia a la preparación de la enseñanza, al ambiente para el aprendizaje (clima de aula), la implementación de la enseñanza para el aprendizaje de todos sus estudiantes y la responsabilidad profesional.

No obstante, contar con las dimensiones antes mencionadas, no es garante de que la evaluación que se está desarrollando en la Escuela de Educación Inicial sea realmente efectiva. Pues al constituirse el instrumento de evaluación, consignado como pauta de evaluación, en una lista normativa de conductas, cuyo objetivo principal es chequear en qué medida se presentan o no las conductas descritas en este instrumento en el estudiante en práctica; se observa la evaluación desde una óptica tradicional, donde el instrumento por sí mismo, no permite dar cuenta de manera efectiva del cómo los pasantes colocan en acción sus conocimientos y habilidades en función del contexto escolar en el que se

desenvuelven. Situación que se ve ampliamente reflejada en las siguientes citas emanadas desde los hablantes participantes en esta investigación:

C.P: Si tu revisas las pautas (...) están presentes casi todos los estándares y una buena cantidad de las dimensiones del marco para la buena enseñanza, pero no existe una instancia un espacio donde al estudiante uno lo pueda ver como en acción para justamente evidenciar eso.

D.E.E.I: Están los instrumentos que ya están diseñados, cuando el profesor aplica el instrumento existe una cierta flexibilidad donde uno pone no observado porque existen indicadores que no son adecuados para determinado contexto, pero es cierto se necesita elaborar un instrumento que permita evaluar jardín, colegio, primer ciclo, segundo ciclo.

S.P/P.E.P: Es estar recogiendo información sobre la responsabilidad, la participación y el compromiso claro y punto, pero eso no tiene nada que ver con los objetivos de la asignatura y tampoco tienen mucho que ver con el perfil que está declarado.

S.P/P.E.G.B: Mira, es decir, nosotros tenemos una planilla que viene con algunos descriptores, más la evaluación de la profesora guía (...) ellos tienen que entregar un portafolio que tiene una ponderación, la evaluación de la profesora guía, del supervisor y una autoevaluación (...) creo que los indicadores en un colegio vulnerable podrían variar con un particular pagado, ya yo pienso, cuando voy a supervisar a una chica en un colegio particular pagado que tiene siete alumnos a uno no sé a uno municipal al de San Bernardo que tiene cuarenta y cinco, entonces, obviamente la, dijéramos la acción es totalmente diferente, es decir la chica que esta con los cuarenta y cinco yo creo que tiene mucho más carga de trabajo que se yo con esta otra chica que lo hacen igual bien.

E.P II/P.E.P: Hay una pauta con la que nos evalúa, el semestre pasado la entrego casi cuando estaba terminando práctica y este semestre la entrego al principio de año.

E.P VI/P.E.P: Al principio, me acuerdo que la primera pauta de evaluación era como un poco difusa hasta las mismas educadoras no la entendían, los

indicadores se confundían al momento de revisar la pauta, parece que eso se ha arreglado.

Dichos que reafirman una visión o enfoque de práctica orientado en gran medida al marco de una evaluación normativa que lo que busca es determinar en qué medida las acciones realizadas por los pasantes se ajustan a los patrones establecidos por los órganos reguladores a nivel nacional de la formación inicial docente que los mismos hablantes reconocen como referentes, marco para la buena enseñanza y estándares de desempeño y orientadores de la formación inicial docente. Que impulsan a este formato de evaluación a centrarse con mayor fuerza en las debilidades y errores que presentan los estudiantes más que en los posibles logros que estos revelen, como ya se ha señalado anteriormente en el análisis descriptivo del modelo de evaluación.

Estableciendo esta pauta de evaluación, a la cual hacen referencia, como un mecanismo de control que se limita a constatar la presencia o ausencia de la conducta, para luego calificar el grado de calidad que esta tiene en las acciones desarrolladas por el estudiante.

Dando clara cuenta de que este proceso se visualiza como un mero proceso de comprobación de lo que los estudiantes han aprendido en su trayecto académico de formación teórica, y que por tanto a partir de ello, de acuerdo a la percepción de los propios actores participantes de esta fase, no valora otras instancias de participación o acción del estudiante pasante en el contexto escolar en el cual se encuentra inserto. Perpetuando la premisa instalada que señala que existen una serie de prácticas objetivas y entrenables que permitirían mejorar el nivel y calidad de la educación de los futuros docentes que egresen de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Elemento que demuestra un nivel de coherencia bastante alto de la mirada que se tiene de la evaluación con el enfoque de práctica que se observa esta institución ejerce en lo concreto.

Pudiendo concluir a partir de ello que la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, tiene un modelo de práctica mecanicista instrumental que da pie a esta evaluación de corte tradicional que declaran los distintos actores de la triada formativa. Enfoque de evaluación orientado básicamente a constatar la acumulación de contenidos e información adquiridos

por el estudiante durante su formación teórica en aula y que tendría que aplicar en la situación de práctica. De carácter heteroestructurante, vale decir que instala la construcción del saber cómo una construcción externa basada en la reproducción o copia de aquellas acciones establecidas como normas específicas del quehacer docente y que emanan de los órganos reguladores de esta actividad a nivel nacional, y que por tanto a partir de lo mismo desconoce la utilidad y significado del perfil de egreso expresado por la propia institución para la elaboración de estos instrumentos, así como las características del contexto escolar que poseen sus centros de práctica.

Operacionalizando la evaluación, a través de rubricas y descriptores de desempeño, contenidos en las pautas de evaluación que aplican para observar el desempeño de los pasantes, en cualquiera de los contextos escolares donde la propia escuela los ha instalado. Lo que muchas veces dificulta la evaluación del estudiante por las contradicciones o disparidades que se presentan a la hora de interpretar los criterios de desempeño que orientan el proceso, tanto por los supervisores, los profesores guías del centro educativo como por los mismos estudiantes, quienes finalmente recienten esto en la calificación que obtienen del proceso, la que perciben como poco justa y descontextualizada en función de la realidad que, a ellos como pasantes, les tocó vivir durante el proceso de práctica.

Instalando, a partir de lo anterior, como desafío a considerar por la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, el establecimiento de oportunidades de evaluación y aprendizaje a partir de la generación de espacios didácticos y participativos que permitan resignificar a los actores de la triada formativa, sus concepciones de conocimiento y de evaluación, a partir de un diálogo clarificador, respecto de lo que entienden por formación docente, práctica docente y su evaluación en este contexto.

4.5.1.2 Evaluación Contextualizada

El Código Evaluación contextualizada de la práctica, en una definición breve de éste, hace referencia al cómo se observan los procesos de reflexión en la acción y sobre la acción. Se refiere a una evaluación de desempeño asociada a la actividad de práctica, que desde esta perspectiva, y que como ya se mencionó antes en el análisis del código enfoque de evaluación, debe centrarse en al menos tres

grandes ámbitos: respecto de lo que se enseña (conocimientos profesionales), respecto al cómo se enseña (práctica profesional) y finalmente, respecto a la participación en la escuela (responsabilidad profesional).

Planteando una evaluación del proceso de aprendizaje que se desarrolla en la actividad de práctica que exige definir como objeto de la evaluación cuál es el conocimiento profesional propio del profesorado principiante, identificando en ello qué procesos qué conocimiento es el que se debe construir, qué competencias y qué aprendizajes se deben evaluar en este contexto.

Este código, para efectos del análisis de los relatos expresados por los actores de la triada formativa, se aplica cuando se hace referencia en el discurso a la evaluación contextualizada a partir de la descripción de acciones dentro del proceso de evaluación de la práctica, que implican la reflexión en la acción y sobre la acción, y que implican a su vez, una reflexión de la situación actual y la proyección de esta hacia las características antes descritas.

Sin embargo, el discurso de los hablantes de esta investigación hace referencia a la evaluación contextualizada como una necesidad patente dentro de los procesos que se levantan en esta Escuela, dando cuenta desde el equipo docente, de la importancia que reviste para ellos este tema y de su disposición al cambio, como puede observarse en las siguientes citas:

D.E.E.I: Falta dentro de las prácticas evaluar, a través de una rúbrica o algún otro instrumento que sea de procesos, el logro del perfil de egreso de los estudiantes, es una debilidad que nosotros tenemos, una debilidad fuerte que también salió dentro de las debilidades de la acreditación, pero nosotros ya la habíamos detectado y es un tema en lo que queremos trabajar en el año 2016 que es, fundamentalmente, hacer un instrumento que nos permita medir el nivel del perfil de egreso de nuestros estudiantes en distintas cohortes, por ejemplo en segundo año, a finales del cuarto y en práctica profesional (...) están los instrumentos, que ya están diseñados, cuando el profesor aplica el instrumento existe una cierta flexibilidad, donde uno pone no observado, porque existen indicadores que no son adecuados para determinado contexto, pero es cierto se necesita elaborar un instrumento que permita evaluar jardín, colegio, primer ciclo, segundo ciclo, y por otra parte,

que también sea validado por los propios estudiantes, necesitamos que tenga la validación de los diversos actores profesores, profesores guías, estudiantes y egresados de manera de hacer más validos estos instrumentos (...) el análisis de la micro clase, ósea, la micro clase no se comienza hay un trabajo previo, donde se profesionaliza un poco al estudiante, donde también es importante que ellos sean capaces de ser evaluados por sus compañeros desde la co-evaluación, de la heteroevaluación y que ellos lo vean como una mirada que finalmente aporta a su formación, no como una mirada crítica sino con una mirada de formación finalmente (...) nosotros les pedimos a los profesores, que una vez que acompañe al estudiante en terreno, lo citen al estudiante para llenar la pauta juntos, de manera que no se entregue toma un tres coma cinco sino que mira, esto es lo que vamos a evaluar aquí, a ver esto como lo podemos ver qué crees tú, de hecho en educación parvularia lo que hacemos es que cada uno, como te evaluarías tu acá, por qué , cuál es tu debilidad y señalar antes de la calificación.

S.P/P.E.P: Yo percibo claramente que la evaluación, ósea; debiéramos centrarla en el desempeño del estudiante y ese desempeño tiene que estar vinculado al perfil.

S.P/P.E.G.B: Creo que los indicadores en un colegio vulnerable podrían variar con un particular pagado (...) la evaluación sería, incluso diría yo, sería más válida todavía, sería más fidedigna, exacto entonces claro diferente sería yo tener un profe guía que me informe que me diga, que se yo que me lo comunique.

Dando cuenta, en este aspecto, de la ausencia de vinculación que existe de la evaluación de la práctica con el perfil de egreso, con aquellos elementos contextuales propios de los centros de práctica, con el análisis del programa que orienta cada práctica, con la organización y funcionamiento de la misma práctica, e incluso con aquellos procesos didácticos que están a la base de esta actividad. Desvinculación que también se hace presente a la hora de hablar del carácter formativo de la práctica y de la formación contextualizada que esta debiese ofertar a partir del modelo que se declara en la Escuela de Educación Inicial, como rector de sus procesos.

Esta inconsistencia respecto de la evaluación de la práctica, de la cual los docentes y estudiantes son conscientes, deja de manifiesto la complejidad de la evaluación de las prácticas como proceso, pues tanto la fase de desarrollo de las prácticas, así como la evaluación de la calidad que se haga de las mismas, son los elementos que permitirán incorporar al proceso el análisis del contexto de práctica y su entorno. A partir de la reflexión y comprensión del fenómeno de práctica en sí mismo, e integrando a todos los actores involucrados en este proceso en pos de la mejora de los aprendizajes que están a la base de la función docente de un estudiante pasante, según el nivel en que este se encuentre. Potenciando así, la construcción de un conocimiento profesional y flexible que permita a los estudiantes de pedagogía enfrentar y aceptar la incertidumbre y complejidad que subyace a la actividad docente como tal, de manera de incrementar la calidad formativa de la práctica en sí misma.

Y en este aspecto justamente, donde los estudiantes en sus declaraciones, solicitan abordar la evaluación como una oportunidad de aprendizaje que potencie la comprensión y mejora de sus propios procesos de práctica, propiciando el diálogo, la participación y la reflexión colegiada entre la triada formativa que participa en el proceso de práctica, como herramientas que les permitan luego, tomar decisiones ajustadas a las realidades en que se insertan, y empoderarse de su propio proceso formativo, tal como puede apreciarse en los siguientes relatos:

E.P VI/P.E.G.B: E₁: Yo creo que el profesor supervisor tiene que conocer la metodología con que trabaja el profesor del colegio, porque si no, nos evaluamos todos de manera dispersa, individual.(...) E₂: Es un detalle bien importante, porque tal vez, las pautas no deberían ser iguales para todos, todos sabemos que están basadas en los estándares, por lo cual tienen ciertos indicadores que son iguales para todos, pero tal como decías tu es necesario que se adapten a la realidad de cada uno y donde cada uno pueda tomar decisiones, si en el colegio se trabaja así, yo voy a decidir hacer la clase de acuerdo a los parámetros del colegio porque tengo que mantener el clima que allí se genera y que después se considere en la evaluación, y no solo un chequeo de si se cumple o no con la pauta.

E.P VI/P.E.P: Así como dice Ud. la gran diferencia la encontramos entre Jardines Infantiles, salas cunas y colegios, porque el kínder de un jardín y el

de un colegio se diferencian demasiado y sería necesario contextualizar la pauta de acuerdo a lo que se está pidiendo en el establecimiento, la cantidad de niños que se tienen, el apoyo de la educadora, los materiales con que se cuenta, porque todas las realidades son distintas, todos los lugares son diferentes, ayudaría mucho porque claramente los contextos no son iguales y se guían por la pauta.

E.P IV/P.E.P: Yo encuentro que la evaluación de la profesora guía debiera ser en conjunto con las técnicas, porque nos ha pasado en algunas partes, que la educadora llegaba en la mañana recibía a los niños y luego volvía en la tarde al despedirlos, no estuvo nunca, nunca en la sala y al final me evaluó mal en esa práctica y ella nunca vio lo que yo hacía, entonces yo creo que debería ser en conjunto, porque yo estaba con la técnico todo el día y era ella la que me veía como me desempeñaba yo, sin embargo la educadora me evaluó sin saber lo que yo hacía, pensando yo creo, es una alumna de primero que va a saber.

E.P II/P.E.P: Es importante que las personas que estén a cargo de nuestras prácticas tengan que ver con educación Parvularia, porque si un profesor es de educación general básica no entiende mucho el contexto, no nos evalúan como a nosotros nos debieran evaluar.

E.P II/P.E.G.B: E₁: Podrían preguntarnos cuál es el contexto en que tu estas, y uno diría yo tengo niños con esto y esto, porque todos sabemos que las dos primeras horas se portan muy bien, pero la última hora es terrible, yo siento que no debiera haber evaluación en las últimas horas, son terribles, escapa de nuestras posibilidades los niños están aburridos, desde las doce hasta la trece horas. Ese horario es perjudicial para nosotros como estudiantes que nos evalúen nuestras capacidades, porque a esa hora los niños ya ni siquiera responden (...) E₂: Que la evaluación sea contextualizada, que el profe supervisor este en antecedentes que estamos frente a un curso complejo que no va en uno. La práctica tiene una evaluación es así, es difícil que se cambie, pero que antes de evaluar pregunte, ¿cómo es tú curso? para así adecuarse a la realidad de mi curso y a la realidad que me estoy enfrentando.

Retomando en sus percepciones esta valoración negativa con la que se asocia la evaluación, pues la visualizan abiertamente como una amenaza que los perjudica en su proceso, desvirtuando el carácter formativo que esta instancia por naturaleza posee, a partir de la reducción que el tipo de evaluación predominante en este caso origina en la función de retroalimentación, propia de la evaluación entre el estudiante, el profesor guía y su supervisor que es finalmente la instancia que fortalece y enriquece este proceso como parte relevante del aprendizaje de la profesión docente.

Interpelando a partir de ello a la reflexión a esta Escuela, en aquellos aspectos que dan cuenta del ¿qué evaluar? ; referidos al objeto de la evaluación propiamente tal y a los aspectos que este proceso implica, como el nivel de satisfacción de los participantes en el proceso de práctica, el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos para los estudiantes pasantes, la coherencia pedagógica del proceso propiamente tal, la transferencia de los aprendizajes obtenidos en la práctica al rol docente, la construcción de conocimiento pedagógico en el aula como contexto real del desarrollo profesional, el impacto de la formación práctica en el perfil profesional que se espera obtener y el aporte que esta actividad implica para la calidad de la formación docente inicial como tal.

¿Para quién evaluar?; que da cuenta del destinatario de este proceso, de manera de determinar la finalidad y enfoque del proceso en sí mismo, a partir de la orientación de los elementos que lo integran, reconocidos en este caso como triada formativa.

¿Quién evalúa?; referido a aquellos agentes de evaluación que emitirán juicios sobre la formación docente propiamente tal, en los que se debiese considerar a todos los actores afectados por el proceso de práctica desde los estudiantes, supervisores, profesores guías y centros de práctica, como participantes activos y directos de este proceso.

¿Cómo evaluar?; que da cuenta de los instrumentos y técnicas que se implementen de evaluación, resguardando la coherencia de estos con el enfoque o modelo de práctica y evaluación que se declare, de manera de resguardar la consistencia y coherencia del proceso; y finalmente ¿cuándo evaluar? Instancia que permite determinar cuándo es el momento pertinente para desarrollar esta

actividad, determinado por la evaluación in situ que requiere el proceso, a partir de la reflexión sobre la propia práctica, la evaluación de procesos determinada por la presencia de una supervisión, retroalimentación y acompañamiento del proceso de práctica en sí mismo y una evaluación diferida que se desarrolla un tiempo después de acabar la práctica para dimensionar el impacto real que la práctica como actividad formativa tienen en la formación inicial que reciben los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

4.5.1.3 Mecanismos de seguimiento

Finalmente, al referirse al código mecanismos de seguimiento, se pretende especificar aquellos momentos centrados en la evaluación del quehacer docente que hacen énfasis en la preparación, ejecución/desarrollo y evaluación del hecho pedagógico, para los que se cuenta con sistemas de recopilación de datos, que dan cuenta del monitoreo constante de esta actividad, de manera de reunir y analizar información que permita observar el real estado de avance del proceso de práctica.

Por lo que en este sentido es posible puntar que al hablar de mecanismos de seguimiento se está haciendo referencia a los procesos de autoevaluación, evaluación participativa, realizada por los estudiantes y docentes supervisores, a través de instrumentos de información propios de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, y al proceso de evaluación externa que en este caso es efectuado por los docentes guías de los centros de práctica a los cuales asisten los pasantes. Dando cuenta, de esta forma, de las funciones de la evaluación que se visualizan en esta institución formadora, tanto para el estudiante como para el docente supervisor y docente guía representante del centro educativo. De manera de abordar, a partir de estos mecanismos, el trabajo que implica impulsar al estudiante a identificar su nivel de logro y debilidades en el proceso de práctica propiamente tal, permitir al docente supervisor reflexionar sobre el desempeño docente de este estudiante en el contexto escolar y al docente guía, quien representa al centro de práctica, ver la funcionalidad y organización del pasante en la ejecución directa del quehacer docente en aula. Contemplando como criterios: la calidad, colocando especial atención en las condiciones personales y estructurales en que se desarrolla la acción educativa de manera oportuna, efectiva e innovadora; la pertinencia que permite promover la

coherencia entre las necesidades de los estudiantes y la efectividad de los resultados alcanzados; y por último, la flexibilidad que coloca el énfasis en la apertura de los estudiantes y de los contextos en los que se desarrollan los procesos.

Este código mecanismos de seguimiento se aplica, en el análisis textual de entrevistas y grupos focales, cuando se hace referencia a aquellas propuestas de evaluación explicitadas que hacen alusión a distintos mecanismos que valoran o entregan información respecto del proceso de práctica en sí mismo, enfocados a los distintos momentos del quehacer docente del alumno en práctica, a las fases de este proceso de preparación, ejecución y desarrollo, del hecho pedagógico, del contexto, del acompañamiento y del propio centro educativo.

En ese sentido, quienes se manifiestan respecto a este tema en mayor medida son los docentes directivos y supervisores, quienes reconocen estos mecanismos y los describen a continuación:

C.P: Una instancia neurálgica de lo que son las prácticas es el portafolio, ahora el portafolio igual ha tenido variaciones en el tiempo, digamos más allá de la forma como se presentaba (...) si tú revisas las orientaciones del 2011 a la fecha de lo que es el portafolio, más allá de si es digital o es en papel, fundamentalmente, buscaba dar cuenta que el estudiante digamos, junto con recopilar los antecedentes y dar cuenta de lo que había hecho en su práctica fuera capaz, digamos, de reflexionar en torno a lo que es su identidad profesional docente, ósea orientado fundamentalmente a eso digamos a eso se orienta hoy día a que el estudiante fuera capaz digamos de ir reconociendo cuales eran los valores y principios que animan su quehacer que son principios y valores que de alguna u otra forma están insertos en el quehacer propio de la profesión también (...) si revisamos el plan de evaluación de la práctica el portafolio tiene u ocupa un porcentaje importante, un treinta y cinco por ciento, no deja de ser, por tanto ahí, ahora para construir un portafolio hay una serie de tareas intermedias, no cierto que uno como profesor supervisor le va entregando a los estudiantes desde la planificación, desde la entregas previas, digamos al portafolio, los comentarios, las recomendaciones que uno tiene con los estudiantes cuando

se reúne con ellos, entonces desde ese punto de vista creo que uno podría, se va tributando y se va contribuyendo a la conformación de este perfil.

S.P/P.E.P: Yo creo que es importante, el establecer algún sistema de seguimiento, como más formal o que todos podamos vaciar la información (...) hay un registro que nosotros llenamos cuando las vemos, y después yo lo converso con ellas y vemos la parte como un compromiso, pero eso queda en poder de ellas forma parte de su portafolio (...) pero para la universidad, por ejemplo, eso podría ser un sistema más organizado y que no se lo llevarán las estudiantes, sino que permaneciera independiente de que el profe siga o lo cambien, pero que desde el sistema nosotros, entonces podríamos tener información del desempeño de ellas en estos cuatro años, podríamos tener información de los centros (...) tenemos pautas, pero yo siento que no están esos hilos conductores, no están evidentes y eso debiera mejorarse porque ahí realmente podríamos hacerle el seguimiento a la estudiante.

Dando cuenta, desde sus declaraciones, de una visión de evaluación orientada al desempeño, que requiere ser redimensionada, desde posiciones que permitan tributar al mejoramiento de la práctica docente, tal como la supervisora de pedagogía en educación parvularia señala al proponer conservar los registros de retroalimentación de las estudiantes, visualizando esto como una oportunidad de hacer patente en ellas el proceso de monitoreo y seguimiento que se instala en la práctica, y resignificar, de esta manera, la utilidad de estos mecanismos, como herramientas de aprendizaje que les permitan a los pasantes mejorar su propia práctica. Pues en la actualidad, tal como se ha visto en el análisis del enfoque de práctica, el seguimiento y monitoreo se percibe como una exigencia externa, que no se vincula directamente con la propia actividad profesional, y que lejos de ayudar a los practicantes, sienten que los obstaculiza en su práctica.

De ahí la necesidad de instalar una perspectiva reflexivo crítica, que permita que tanto estudiantes pasantes, como docentes supervisores y profesores guías, pertenecientes a los centros de práctica, conciban el seguimiento y monitoreo del proceso de práctica como una posibilidad de articular y desarrollar aquellas competencias propias del desempeño docente, a partir de una concepción distinta de evaluación a la que está instalada en la Escuela de Educación Inicial

actualmente, que implica interpretar la evaluación como un proceso continuo, formativo, flexible e integral, cuya característica principal sería el dinamismo, elemento que permite se generen múltiples interacciones e influencias entre los actores de la triada que favorezcan el análisis del quehacer docente, el replanteo de su actuar y la transformación de sus prácticas, de manera creativa e innovadora, como consecuencia de los espacios de reflexión y sistematización que se abran respecto del aprendizaje en la práctica, a partir del seguimiento y monitoreo que en esta actividad se aplique.

Observando estos mecanismos como insumos para la toma de decisiones que apunten a la mejora de la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje en la práctica, considerando todos los aspectos que intervienen en la formación docente, que van desde las personas y sus particularidades, la situación del proceso de práctica y el contexto inmediato en que esta se desarrolla. De manera de instalar esta mirada en el estudiante como objeto de atención individual, potenciando estrategias de autorregulación y auto-control, y que a partir de ello le permitan finalmente analizar y redimensionar su propia práctica. Validando la capacidad de crítica y autocrítica, la emisión de juicios y la toma de decisiones en relación a lo que sucede en este contexto concreto que es la práctica, potenciando así habilidades que van desde el desarrollo cognitivo, afectivo hasta el desarrollo ético, como elementos críticos que tributan a la formación integral de este estudiante. Promoviendo situaciones que favorezcan la participación colectiva, la praxis social de los pasantes, como una oportunidad para conjugar teoría práctica de manera articulada y ajustada a las condiciones cambiantes que se suceden en el proceso de aprendizaje, enriqueciendo y mejorando la realidad de la propia formación profesional.

En ese sentido, es que hablar de acompañamiento en los procesos de monitoreo y seguimiento es un asunto relevante, pues permite sin lugar a dudas, generar un aprendizaje cooperativo, que impulsa la propuesta de mejoras en el quehacer pedagógico, las somete a ajustes y permea la toma de decisiones que implican enfrentar la situación de práctica en el entorno específico en que esta se desarrolle. Por tanto la calidad de este acompañamiento, su temporalidad y contextualización son asuntos que preocupan a los docentes de la Escuela de

Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, como puede apreciarse en las siguientes citas:

C.P: Tres supervisiones que tú tienes que realizar en la práctica profesional, una en las experiencias de práctica temprana o inicial y dos supervisiones en las experiencias intermedias (...) la idea no cierto, es que allí el estudiante en práctica tres, el profesor guía, el profesor supervisor negocie entre comillas con el profesor guía que en las dos oportunidades que lo va a ir a ver el estudiante intervenga en algún momento de la clase y eso es lo que se califica por parte del profesor supervisor y es lo que se, y también eso se conversa después cualitativamente con el profesor guía (...) cuando supervisas en terreno del taller mismo de la práctica, creo que eso es un haber en la facultad, digamos, que además de la experiencia práctica y además de la supervisión, de la retroalimentación que el mismo profesor supervisor realiza hay una instancia de taller en la cual tú puedes retroalimentar (...) creo que la supervisión de esas prácticas, debiera por una parte de un supervisor que sea de la especialidad que el estudiante está teniendo o va a sacar, o en su defecto que el profesor de la especialidad también acompañe en la supervisión, ósea que esa supervisión sea pedagógica si son dos y la otra sea eminentemente de la especialidad, en el modelo de dos supervisiones en práctica intermedia, y en práctica profesional debiera ser al revés una pedagógica y dos de la especialidad

S.P/P.E.P: Entre educación básica y educación parvularia hay una diferencia bien importante, yo en básica podría a lo mejor ir a ver la clase de matemática ya que incluso el estudiante me puede decir profe es de nueve a diez cuarenta y cinco, pero en educación parvularia es diferente, porque el desempeño de la educadora parte desde que los niños llegan y hasta que los niños se van, o hasta que los niños se acuestan a dormir siesta ella tiene que ir demostrando su capacidad y competencia en diferentes momentos cuando estamos en la sala, cuando vamos al baño, cuando los alimentamos, todo eso tiene intención educativa (...) aquí en el taller hay que trabajar temas que están puestos por el programa de manera general, pero la estudiante también requiere de un tiempo personal que uno no lo puede hacer en el jardín porque ella está ocupada, no hay espacio ningún lugar, desde la

privacidad también que el estudiante se merece, que uno lo pueda abordar entonces yo aquí, por ejemplo, cuando voy a terreno a las tres terminamos de tres a tres y media me quedo con las personas que fui a ver entonces aquí les hago su reporte vemos las cosas que yo vi como muy bien instaladas, las que me preocupan, ya y ahí lo conversamos, pero eso es tierra de nadie.

Ellos, a partir de sus declaraciones, le otorgan un papel muy relevante a la supervisión de las prácticas, a la contextualización de esta supervisión y al proceso de retro-alimentación que de ellas surge. Rescatando entonces, elementos referidos al modelaje activo participante, a la observación y reflexión de los procesos de transformación y a la socialización propiamente tal, de la experiencia de práctica que es la que permite la construcción conjunta de conocimiento pedagógico y la valoración de aciertos, desaciertos, fortalezas, debilidades y oportunidades que son los aspectos a retroalimentar en el desempeño del pasante. Expresando, a su vez, la necesidad de que en cada uno de estos pasos se considere la observación y autoobservación del desempeño de este futuro profesional, la retro-alimentación del proceso, la socialización de la experiencia, el registro de progreso y la auto-evaluación como elementos fundamentales en la estructura de estos mecanismos.

De manera tal que pueda darse cuenta de la calidad de la enseñanza ofrecida a partir del proceso de práctica, de su efectividad como actividad formativa, de las dificultades que se presenten en ella y de las reales posibilidades de conducir a los estudiantes hacia la formación de una comunidad reflexiva en torno a la práctica. Con el objeto de favorecer el mejoramiento del desempeño docente y la calidad del aprendizaje de la formación inicial de estos profesionales, instalando al estudiante como un participante activo en el proceso, resignificando la utilidad de los mecanismos de seguimiento instalados en la práctica a partir del sentido y finalidad que estos asumen, simplificando el proceso, dinamizándolo y perfeccionándolo.

Instalando una cultura evaluativa donde el sujeto de aprendizaje es seguido y monitoreado durante toda su trayectoria de aprendizaje, acompañado y retro-alimentado. Llevando registros de aquello, de manera que se produzca una evaluación sistemática, cualitativa, que ya no habla de la puntuación o calificación

obtenida, sino que enfatiza en cuanto ha sido capaz el estudiante de transferir aquello que ha aprendido a su quehacer pedagógico en pos de su desempeño efectivo. Planteando la evaluación como una herramienta de análisis del proceso de práctica en sí mismo y concebirla como una actividad continua y sistemática que procura el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, más aun cuando se pretende visualizar su impacto en ellos.

4.5.2 Evidencia del impacto del proceso

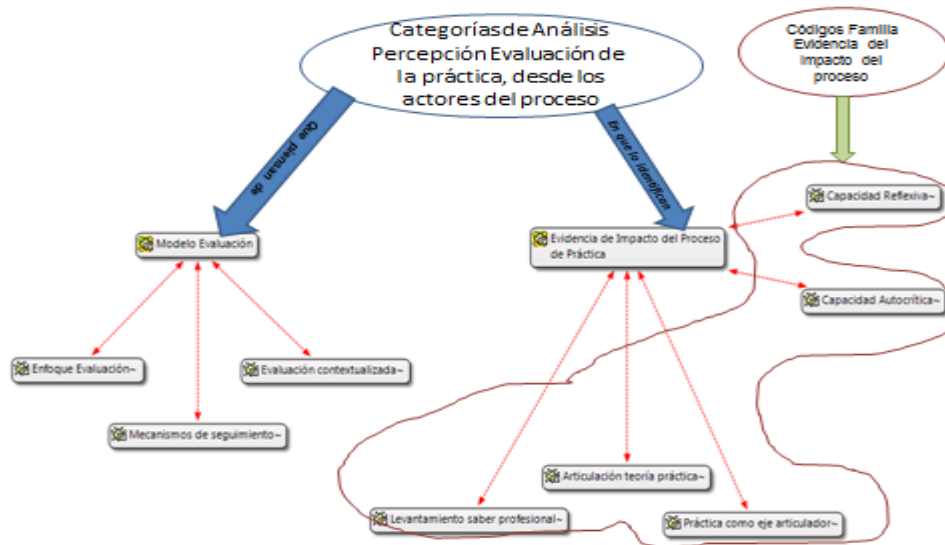


Figura 17 Código de la Familia Evidencias del Impacto del Proceso de Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Al hablar de evidencia de impacto como familia, esta intenta hacer referencia a la postura que implica centrarse en identificar aquellos cambios sustanciales que pudieran ocurrir tanto a nivel de pensamiento pedagógico como en las acciones pedagógicas que el futuro profesor realice o implemente en los contextos escolares donde se desenvuelva. Incorporando en ello, también, la privilegiación que este haga de los aprendizajes que adquiere en la actividad de práctica, al incorporarlos en las tareas docentes cotidianas que desarrolla en el contexto concreto de la cultura escolar, y por último, en el nivel de reintegración que este haga al ver modificada su actividad, dándole un uso creativo a las herramientas que adquiera en su proceso de práctica en contextos diferentes, y dotándolas de nuevas funciones de manera tal que transforme su propia manera de pensar y actuar, representada en nuevas acciones y contextos de uso, a los que inicialmente se privilegió.

De manera tal que sea posible comparar el grado de realización alcanzado a partir de la participación del estudiante en el proceso de práctica, con el grado de realización deseado que se expresa en los resultados de la ejecución de esta actividad de práctica, incorporando aquellos efectos secundarios que pudiesen observarse a partir de la planeación y ejecución del programa de práctica. De tal manera que sea posible registrar y analizar todas las experiencias de práctica, evaluar el contexto en que se dan estas experiencias, identificar a los actores involucrados y su posible injerencia en los resultados obtenidos, así como también, identificar la real articulación interinstitucional que debiese darse en este ámbito, e instalando la retroalimentación como un elemento clave en el proceso mismo de evaluación.

Situación que en términos generales, se aprecia como un elemento presente dentro del discurso, ya sea como una necesidad o como la instalación de alguna acción específica que apunta hacia la descripción de esta categoría, al menos por parte de los docentes directivos:

C.P.: Entrevistarse con los sostenedores, Directores, Jefes Técnicos porque en cada colegio las realidades son distintas, en algunos colegios la contraparte no es el jefe técnico es la inspectora general, en otros es directamente el Director, entonces entrevistarse con ellos a como ellos evalúan las experiencias de que tuvieron con los estudiantes.

D.D: No hay como una reunión posterior para evaluar el efecto o impacto que tuvo la práctica de equis estudiante, de manera que la universidad también reciba desde los profesores ciertas observaciones o comentarios de lo que estamos haciendo bien y de lo que estamos haciendo no tan bien, para a su vez también lograr establecer un vínculo mucho más protocolizado con la escuela y no como tú señalabas de buena voluntad.

D.E.E.I: Mira esto es lo que vamos a evaluar aquí, a ver esto como lo podemos ver qué crees tú, de hecho en educación parvularia lo que hacemos es que cada uno, como te evaluarías tú acá, por qué , cuál es tú debilidad y señalar antes de la calificación. Lo que nos importa es como se evalúa él en el rol docente que corresponde a cada una de las prácticas, porque en realidad la calificación si bien es cierto es un factor importante

para la toma de decisiones, si aprueba o no aprueba, lo que nos interesa justamente es la evaluación más que la calificación.

Dimensionar el impacto de la práctica, implica dimensionar aquello que producen los conocimientos adquiridos durante el proceso en acciones futuras, observar el dominio, apropiación e internalización de acciones y conductas profesionales como consecuencia de la formación recibida y el uso autónomo, flexible y creativo de estos nuevos conocimientos instalados en la estructura mental de los futuros docentes.

Es a partir de ello, entonces, que dentro de esta familia, evidencia del impacto del proceso de práctica, podemos distinguir los siguientes códigos que la componen: Articulación Teoría Práctica, Capacidad Autocrítica, Capacidad Reflexiva, Levantamiento saber Profesional y Práctica como eje articulador que intentan dar cuenta o evidenciar de alguna manera el impacto que la práctica como actividad formativa tiene en la formación inicial de los estudiantes de pedagogía de la escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Para luego hacer referencia a las relaciones que entre ellos se establecen, que sin duda influirán en el análisis que se realice luego de cada una de ellas.

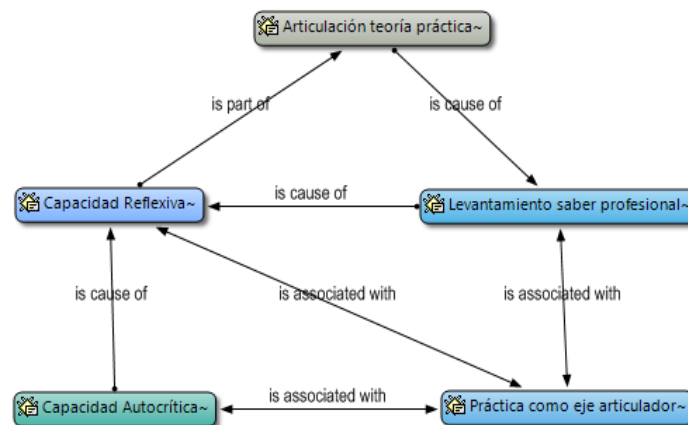


Figura 18 Relaciones entre los Códigos de la Familia Evidencia del impacto del Proceso de Práctica (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de los datos desarrollados en el programa ATLAS TI)

Como puede observarse en la red semántica, el código articulación teoría práctica es el concepto central dentro de la familia de códigos evidencia del impacto del proceso de práctica. Como parte de él se incorporan los códigos capacidad reflexiva y levantamiento saber profesional, donde este último se lee también como

una causa del desarrollo de la capacidad reflexiva durante el proceso de práctica, siendo la base para el desarrollo de esta la capacidad autocrítica, tal como muestra el esquema. Tanto la capacidad autocrítica como la práctica como eje articulador, se visualizan en cierta forma, como una base del proceso de práctica que debiese evidenciarse en el aprendizaje de los estudiantes pasantes, ambos códigos están asociados entre sí, observándose además que el código práctica como eje articulador se asocia también con los códigos capacidad reflexiva y levantamiento del saber profesional, que en definitiva debiesen dar cuenta de la producción de este conocimiento pedagógico se espera surja de la práctica como actividad formativa.

4.5.2.1 Articulación Teoría Práctica

Al referirse al código articulación teoría práctica, se está haciendo referencia a la construcción del conocimiento como un proceso que se da en la acción y que permite reorganizar lo que se hace mientras se hace, vale decir, reflexionar sobre la propia acción.

Para comprender mejor esta definición, es necesario precisar que el conocimiento en la acción de cualquier profesional, está dentro de un contexto estructurado a nivel social e institucional. Y es en este contexto donde se encontrará con situaciones, dentro del ámbito profesional que le resultarán familiares, y que como estudiante en práctica, podrá resolver aplicando reglas y procedimientos derivados de su conocimiento profesional. Donde además, se encontrará con otras situaciones que se le presentarán como más complejas, en las que probablemente perciba que no hay un ajuste entre las características de la situación, la teoría y aquellas técnicas que está aprendiendo en su formación profesional, por lo que a partir de ello se requiere que desarrolle una reflexión que vaya más allá de lo existente o de aquello que conoce, y de paso a nuevas categorías de conocimiento y de acción.

Por tanto este código se aplica cuando se hace referencia a la articulación teoría práctica, mediante la demostración en el discurso de los pasantes, de que han sido capaces de retener, comprender y usar activamente el conocimiento, mediante tesis o argumentos reflexivos que den cuenta de la relación y aplicación que establecen de los conocimientos que poseen, al interpretar las distintas situaciones

de práctica a las que se enfrentan, y por parte de sus formadores cuando señalan el nivel de coherencia que existe entre lo que hacen, lo que norman los programas de práctica y su relación con resto de las asignaturas que contempla la trayectoria académica de los pasantes.

Es así como al analizar el discurso de los estudiantes en los grupos focales que participan, ellos refieren lo siguiente respecto de la articulación teoría práctica:

E.E/P.E.P: Yo creo que las técnicas, pero lo más importante es trabajar con las personas porque ese es el problema cuando uno va a práctica es relacionarse con las personas.

E.E/P.E.G.B: E₁: Mi formación es distinta a la de ellos, fue muy teórica y en la práctica no se ve nada de lo que te entregan en la universidad (...) E₂: Ahh, claro que sí, pero aplicado a la práctica con la forma que tiene uno de hacer las cosas, buscar en internet, la forma que tiene uno de hacer las cosas (...) E₃: A uno en la universidad le enseñan miles de cosas, pero uno llega a la realidad y son cosas distintas, a veces las teorías no son aplicables a todas las realidades (...) E₄: Que las didácticas estuvieran más conectadas desde el 1er año.

E.P VI/P.E.G.B: La profesora, me toco una prueba en que ella no había leído el libro, no tenía la pauta para corregir, todo bien de fuera, del departamento, es casi al azar, el departamento tiene la prueba, el departamento tiene la pauta. Entonces, yo en ningún momento yo he podido aplicar lo que me enseñaron acá, he tenido que guiarme por lo que aplican en el colegio.

E.P VI/P.EP: E₁: Cuando empezamos la primera práctica ahí tuvimos que hacer intervenciones con planificaciones, y yo me acuerdo que yo tuve un gran problema porque yo no sabía planificar y eso me asusto mucho, entonces yo le pedí ayuda a mi profesora de ese entonces, pero ella planificaba muy mal, entonces el referente era muy malo, y como acá no nos enseñaban a planificar, todo ese año era muy malo, muy mediocre, ahora si yo lo miro hoy eran muy malas, pero yo en ese momento tenía la certeza que eran muy buenas, entonces ahí hay un problema que debería tenerse en cuenta (...) E₂: Nos pasaba que teníamos que hacer algo en el jardín y la

enseñanza del ramo en la Universidad venía después y eso igual nos perjudicaba (...) E₃: Sí, estábamos en primer ciclo y teníamos ramos del segundo ciclo y al otro año teníamos ramos del primer ciclo, eso igual a uno le jugaba en contra (...) E₄: De repente lo teórico que nos puedan enseñar aquí no se utiliza en la práctica, es muy efectivo el tema de la práctica (...) E₅: Es muy distinto lo que se dice a lo que uno ve al interior del aula.

E.P IV/P.E.P: E₁: Ahora nos está pidiendo que evaluemos, yo no tengo experiencia en evaluaciones, de hecho yo aplico la lista de cotejo porque es como lo más recurrente que yo he hecho, en realidad me faltan esos ramos porque los tengo que pasar, pero eso como que uno no sabe cómo aplicar el instrumento y tampoco quizás como interpretarlo (...) E₂: Nosotros tenemos metodología del primer ciclo y del segundo ciclo en diferentes años. Vamos en diferentes años, primero y segundo semestre, pero lo que ella está pidiendo me lo pasaron a mí en metodología del segundo ciclo más encima, fue ella misma, no sé entonces como meter eso que ella me enseñó para segundo ciclo en primer ciclo.

E.P II/P.E.G.B: E₁: Se supone que el taller de práctica uno es de gestión, pero tenemos ahora gestión, no en el semestre pasado (...) E₂: Ahora estaría asimilado a evaluación, si es que tuviéramos una cátedra, porque nos fijamos como aprenden los niños, como se les evalúa (...) E₃: Decía anteriormente que uno no siempre tenía el conocimiento exacto para dar la respuesta adecuada, yo tampoco le puedo decir al niño yo estoy en esto, porque a él no le interesa en lo que yo estoy y eso igual nos juega en contra y nos deja desprotegido frente al contenido que hay que manejar (...) E₄: Yo siento que la teoría en eso no funciona, es la realidad diaria, hoy me tocó enfrentar a dos apoderados que hasta demanda ofrecieron, la teoría puede decir "tú tienes que tratar a los apoderados así" pero cuando estás ahí ni te vas a acordar, tenés que adaptarte a lo que tienes al frente, explicarle que pasa con su hijo porque actuó así y ahí la teoría no funcionó (...) E₅: El tema de los contenidos, yo estuve en otra universidad, y en primer año le enseñaban los contenidos de psicología y otros, pero además le enseñaban CPC donde, por ejemplo, nos enseñaban cositas de historia que nos servían para enseñar a los niños, pequeñas unidades de lenguaje, de matemáticas,

como lo básico de lo básico, porque de repente le dicen, pero si ella paso por la enseñanza básica tiene que acordarse, pero no siempre es así, igual es complejo porque es agregarle carga a los ramos que ya tenemos (...) E₆: Hay que enlazar más. Para que la teoría tenga sentido y no que quede como algo aislado

E.P II/P.E.P: E₁: Yo creo que la realidad, porque a veces le enseñan mucha teoría y uno la quiere llevar a la práctica y no es posible, y uno tiene que buscar la estrategia, solo para amoldar esa teoría al contexto donde uno esta, igual yo creo que es súper importante (...) E₂: Yo creo que está muy lejano, los profesores dicen mucho, hablan mucho, pero ellos no saben lo que pasa en los jardines, lo que pasa dentro del equipo de trabajo, ellos no saben (...) E₃: El tema de las planificaciones, debieran ya enseñarnos a planificar para que el próximo semestre no se nos haga más complejo, ya que el próximo semestre comenzamos a planificar y a ser más activas, desde ya debieran enseñarnos a planificar (...) E₄: Lo que pasa que nos enseñan por etapas, por ejemplo este portafolio pertenece a gestión y a eso se avocan, el próximo semestre va a gestión y proyectos, yo creo que va a ser igual, el portafolio será de planificación y habrá una cátedra donde nos enseñe a planificar, no va como antes.

E.P VI/P.E.G.B: A mí no me sirve lo que enseña para el aula, yo necesito la ciencia para un niño y no para mí.

De acuerdo a Shön (1987, citado en Calderon, Soriano & Meza, 2016), el conocimiento en la acción de un profesional, se ejercita en los ámbitos institucionales que le son propios a su profesión, generando desde esos espacios formas de conocer naturales que destacan dentro de la práctica como actividad formativa. Y es dentro de este contexto que en las declaraciones de los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, es posible distinguir como forma de conocimiento predominante, aquella que hace mención a la exposición del pasante a situaciones que el considera más bien familiares, como es su paso por la escuela debido a su propia experiencia escolar, y que por tanto, ante la presencia de cualquier problema, puede resolver mediante la aplicación de acciones rutinarias, procedimientos o algunas reglas propias de su profesión que el mismo ha observado. Dando cuenta

del desarrollo de un conocimiento disciplinar más bien frágil, que lo que coloca en evidencia, es que aún cuando los estudiantes alguna vez hayan tenido el conocimiento necesario en algún área de acción específica, finalmente no lo recuerdan y actúan sólo amparados por el uso del sentido común. Situación que implica, a su vez, la presencia de un conocimiento inerte en ellos que lo que advierte es que si bien estos estudiantes pueden recordar aquello que se les enseña en el aula, son incapaces de usar esos conocimientos adquiridos en situaciones que realmente lo necesitan o que permiten más de una respuesta. Lo que se complementa con la presencia de un conocimiento ingenuo que visibiliza la superficialidad con la que captan la mayor parte de los conocimientos teóricos disciplinares que reciben; lo que da pie para que legitimen aquellas ideas ingenuas que tienen instaladas, desde el sentido común, como respuesta a los fenómenos que los afectan.

Exhibiendo, como consecuencia de todo lo anterior, un conocimiento tipo ritual, que es donde queda de manifiesto que no entienden por completo lo que se les enseña en la academia y por tanto compensan esa insuficiencia con rituales que les funcionan y resuelven, de manera superficial, el problema abordado. Reafirmando la presencia, en esta Escuela, de estudiantes que no organizan sus conocimientos mediante argumentos reflexivos que no saben relacionar, ni aplicar los conocimientos que poseen, tal y como ellos mismos lo reconocen.

Lo anterior, sin duda, deja en evidencia problemas de articulación entre la teoría y la práctica, especialmente por lo que refieren los estudiantes respecto de las asignaturas que constituyen su malla curricular, y que ellos advierten están desfasadas con las prácticas; respecto de las actividades que se les pide que desarrollen en la práctica, a las que les falta sentido y significado; y respecto de sus propios profesores, tanto de aquellos ramos disciplinares como de los talleres de práctica, que se perciben como alejados de la realidad, y por tanto dan pie a la lectura que estos estudiantes realizan de la teoría como algo utópico que no es posible de aplicar a la realidad.

Ahora bien la visión de los docentes, tanto directivos como de aquellos encargados de la supervisión y talleres de práctica, no dista mucho de lo que los propios estudiantes han declarado a este respecto, tal como puede observarse a continuación:

D.D: Yo tengo en frente de mí a un profesional, a un futuro, por lo tanto yo tengo que revestirlo de ciertas seguridades, darle confianza a él por lo tanto las discusiones grupalmente tienen que ser a través de debates, a través de argumentaciones, de estudios de casos en donde ellos logren proponer soluciones, entregarles herramientas para que ellos establezcan los problemas efectivos, argumenten sus puntos de vista, pongan en común para enriquecer sus puntos de vista y experiencias, eso yo no veo mucho y al no tenerlo presente el alumno sigue con un punto de vista muy conductista, muy memorístico de las cosas (...) profesor es que tenemos que estudiar para la próxima clase y tenemos todo este libro y es de memoria, son preguntas de alternativa, entonces no hay tampoco argumento no hay una pregunta que le diga el profesor oye, pero tu desarrolla este punto o este caso, cuál es tu opinión que decisión tomaría, ósea, no lo pone tampoco en ninguna simulación al estudiante, no tenemos una mirada integradora sino que sigue siendo desagregada de la práctica que hace el estudiante, y yo le desagrego también o me desafecto de la asignatura que viene después, entonces estoy con una mirada totalmente muy única, muy sola muy solitaria y no colectiva y ahí yo lo tomo con este debe de nosotros, es decir nosotros no hemos sido lo suficiente capaces para poder revertir esta situación seguimos con una formación tradicional nuestro desempeño es totalmente tradicional y muy clásico (...) lo conversaba con el curso que me tocó esta vez y me decía bueno pero yo lo que no aprendí fue a planificar y es la planificación lo que más está en evidencia, entonces cuando un estudiante hace esa declaración uno comienza a decir pero a ver cuáles fueron las asignaturas que debíamos haber generado un conocimiento acabado de una planificación (...) yo siento que cuando las Universidades van a hacer perfeccionamiento también hay de parte de los profesores un dejo de desconfianza y que me van a venir a enseñar si ellos están en una línea teórica no tienen nada que ver con la práctica y eso también a mí me no me habilita ósea no me van a dar nada nuevo.

C.P: Generar este vaso comunicativo entre lo que es la teoría y la práctica, yo creo que esa articulación, esa articulación no se da, digamos de cómo visualizar digamos lo que el estudiante pudo haber aprendido en la práctica con su experiencia en práctica o con la reflexión del taller, de cómo tributa

digamos, por ejemplo, en seminario de tesis al final esa relación no, no hay ningún mecanismo que tú puedas, a través del cual tú puedas digamos visualizar si hay algún elemento o un vaso comunicante (...) igual depende digamos de, yo creo que depende mucho del supervisor, porque a la hora que uno realiza el taller y cuando uno reflexiona con los estudiantes, lo que uno le pide al estudiante es, por ejemplo, estamos revisando la planificación en grupo en formato taller no cierto, es que el estudiante me dé razones fundadas de porque está tomando esa decisión pedagógica y esa razón entre esas razones fundadas, el estudiante tiene que darme razones de que es lo que me dice la psicología educacional ósea porque el estudiante está en tal estadio, no cierto, de acuerdo a Piaget, en tal estadio evolutivo por tanto no cierto lo que correspondería sería esto, porque de acuerdo a lo que señala Ausubel ósea la idea es que el estudiante de razones al igual que un médico, eso es, ese es el parangón que les hago a los estudiantes al igual que un médico, que si tú le preguntas a un médico porque me está recetando este remedio, el médico te da razones fundadas y científicas de porque te está recetando el remedio tu igual debes ser capaz de generar, dar razones fundadas y teóricas de porque estas entonces ahí habría una articulación (...) ahí lo que habría que hacer es que habría que revisar los programas de estudio y en las tareas que se le asignen, por ejemplo si un estudiante está en práctica dos supongamos y están viendo justamente psicología o están viendo un tema de administración y gestión educacional, como las tareas que tu das en el taller también sean coherentes con lo que los estudiantes están viendo en otras asignaturas, porque esa es otra forma de ligar (...) las tareas que se le den para responder a ciertas unidades como parte del programa estén articuladas con las asignaturas que se están impartiendo en ese minuto a lo menos un par de tareas a lo menos con un par de asignaturas que son fundamentales (...) quizás el dispositivo desde el cual se articule todo esto es que yo creo que la forma que habría que hacerlo es que los seminarios de titulación ya no sean, no se asignen digamos a las tradicionales concepciones investigativas de Sampieri Hernández Bautista, y se ciñan a las concepciones, más bien no cierto, de la investigación acción donde tu justamente puedes concatenar lo que es teoría y práctica, esa sería la forma más inteligente pensando en lo que tú me preguntas, hacer la modificación desde ahí y de ahí meter digamos, de ahí meter algunas en la

rúbrica final, de ahí meter digamos algún elemento que permita valorizar justamente esto la reflexión y el dominio y el manejo digamos de las bases.

D.E.E.I: Claro y con un fundamento de por qué lo haría así y que lo llevo a usted a tomar esa decisión y muchas veces también cuando plantean contenido la mirada del autor, cierto la visión que tiene de educación, también se puede plasmar a través de ese tipo de respuestas (...) que él tenga una visión de niño, tenga una visión de educación, tenga una visión de infancia que sea poderosa que le permita argumentar que le permita también demostrar lo significativo del rol docente en educación parvularia y básica, y eso es lo que nos falta, nos falta esa mirada de infancia esa mirada de la educación parvularia y de la educación básica que el estudiante sea capaz de defenderla con un argumento sustentable.

S.P/P.E.P: En estas dos prácticas yo percibí claramente que hay una desarticulación, ósea una va por un lado y la otra va por el otro, pero no las veo graduadas, el tema de la reflexión tampoco está evidente si yo percibiera algo que podríamos que mejorar tiene que ver claramente con los programas de práctica ya, y un poco también con el, como con tener claridad ya a que modelo de práctica vamos a responder (...) tienen muy carente todavía o va a desfase que no tienen herramientas, por ejemplo, para observar y registrar entonces tuve que partir por ver que es la observación, que es un registro, como se hace una entrevista porque como van a entrevistar si nunca han visto los conceptos.

S.P/P.E.G.B: En práctica VI las asignaturas son de especialidad sí, los otros no, ahora si indudablemente cuando yo refuerzo estos contenidos tienen mucha relación con asignaturas de curriculum, de evaluación que se yo, entonces hay cosas que ellos indudablemente saben y manejan muchas veces (...) claro, comprobarlo que se yo, por decirte no se trabajar con materiales didácticos hablan mucho de la metodología COPISI, que se yo, y de repente llegan a un colegio y no hay nada entonces quedan ahí, no se en la mención de matemática la deben hablar supongo yo por lo que he escuchado yo, y llegan y no hay nada, entonces claro uno comienza ahí con la historia bueno ustedes tienen que buscar el plan b, que se yo, tienen que tener su plan, que eso claro que se las rebusquen un poco (...) yo creo que

ahí es donde tienen que ver su vocación por eso yo creo que el impacto es grande, ahora siempre, bueno de hecho en otras partes de la misma asignatura, siempre ellos incluso en las prácticas profesionales se sienten como que no saben.

Todos los entrevistados manifiestan la relevancia de la articulación teoría práctica, la que vinculan a la necesidad de preparar futuros profesionales con las suficientes habilidades para desarrollarse en su campo profesional de manera competente. Entendiendo como profesional competente a aquel que posee conocimientos, destrezas técnicas y capacidades prácticas/psicosociales para enfrentar las diversas situaciones propias del contexto laboral en el que se movilice. Sin embargo, también coinciden que esto no se logra con la mera transmisión de aquellos conocimientos que se consideren necesarios, sino que requiere de la enseñanza intencionada del cómo utilizar estos conocimientos de manera adecuada. Permitiendo que por un lado sus estudiantes adquieran los conocimientos considerados como básicos para la docencia y aquellos modelos y teorías que fundamentarán sus decisiones. Y por otra parte, desarrollen aquellas habilidades necesarias para aprender y re-aprender, discernir, reconocer, seleccionar y organizar la información y adaptar esta información a contextos específicos de aplicación.

Tomando en cuenta que estas competencias y capacidades se construyen y desarrollan a partir de la práctica, a partir de situaciones que demandan alcanzar un objetivo, resolver un problema, tomar decisiones siempre dentro de un contexto de acción profesional. Y que implican ofrecer instancias que no solo permitan conocer, sino también utilizar el conocimiento para resolver problemas o tareas propias de la profesión. Evidencian la necesidad de instalar de manera manifiesta metodologías de enseñanza activas, no solo desde el discurso sino que efectivamente puedan visibilizarse desde el hacer, pues la reproducción de casos reales a partir de la resolución de problemas, de simulaciones, juegos de roles, debates, análisis de casos, diseño de productos o procesos, es la que finalmente permite una adecuada articulación entre la teoría y la práctica. Dando cuenta de un proceso dialéctico y recursivo entre ambas que permita generar contextos de aprendizaje que reproduzcan o simulen al máximo las condiciones de su futura práctica profesional.

Ahora bien, los centros de práctica, que también conforman esta triada formativa, y que finalmente, son quienes acogen a estos estudiantes e intentan formarlos en la práctica, en sus relatos plantean necesidades concretas referidas al ámbito formativo fundamentalmente que relevan esta necesidad que existe de intencionar la articulación teoría práctica, en pos de la mejora de la calidad de la formación docente y cuya consecuencia directa sería entonces, la mejora de la calidad de la educación en los propios centros educativos, tal como se aprecia en las siguientes citas:

C.P.E.E.S/P.E.G.B: El profesor de ahora tiene que venir muy preparado muy bien preparado para que le dé, digamos, las oportunidades que los niños se merecen más todavía de estos sectores, yo creo que ellos son los que más necesitan los mejores profesores mucho más preparados porque tienen que mostrarles a lo mejor otra realidad lo que son capaces ellos de hacer porque el profesor en el fondo el desarrolla talentos, el profesor va descubriendo que es lo que tiene el niño, ese potencial que trae ya sea de lenguaje, de arte, de historia, de ciencias, pero el profesor es el que lo descubre entonces para eso tienen que tener vocación y saber llegar a todos los niños y en una clase, en dos, en tres es como un poco complicado.

C.P.C.P.P/P.E.G.B: Que a lo mejor la Universidad abordara de cómo trabajar con alumnos que tienen problemas conductuales, problemas de aprendizaje, en el fondo de la diversidad, porque al final he notado como que porque hay dos personas adultas dos profesores, porque nosotros siempre decimos que el alumno en práctica es ya un profesor, un profesor más, entonces a veces hay dos profesores e igual necesitan apoyo extra y que no debería, porque ya con dos profesores en aula deberían abordar como las necesidades del curso.

Haciendo referencia, principalmente, a la necesidad de redoblar los esfuerzos que las instituciones de educación superior debiesen realizar, para asegurar la entrega de una docencia de calidad, pues muchas de esas acciones son insuficientes aún, debido a la falta de un proceso de renovación del curriculum en la formación profesional de los profesores. Que debiese apuntar a una mayor cercanía al trabajo docente en aula y al desarrollo de una enseñanza eficaz que permita fomentar de manera equitativa las oportunidades educacionales de las cuales las

Escuelas son responsables. Considerando en ello la práctica docente como una parte integral del proceso formativo, en pos del trabajo eficiente de estos futuros profesores, y asegurando la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los centros educativos donde se desempeñan como pasantes.

Apuntando a la necesidad de reducir la disonancia que se observa entre las prácticas docentes y los programas de formación inicial docente, de manera que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos de pedagogía en diferentes situaciones de manera consistente con la realidad que enfrentan, como se señala a continuación:

C.P.J.I.N.A.L(D)/P.E.P: Que se preocuparan de que la profesión nuestra, si bien es básica la teoría, no es lo principal más ramos no sé, podrán llamarse ramos donde las chicas puedan desarrollar otros talentos, otra manera de ver como enseñar a un niño y una niña, no esta cosa de la lámina, esta cosa de que me aprendo los colores, que esta cosa que me aprendo las figuras, que me aprendo las formas, tratar de que las niñas tengan como te vuelvo a decir ramos más participativos, más creativos más juguetones más lúdicos.

Dando cuenta de una formación que se aprecia deficiente por las dificultades que los propios pasantes presentan al momento de efectuar el trabajo propio de la profesión que requiere de una formación en competencias y actitudes que respondan a las demandas sociales, de forma integrada y articulada, capacitándolos para responder a las demandas que su propia profesión les presenta.

No obstante lo anterior, la escuela de educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, da muestras de la importancia e intención que existe respecto de la coherencia y consistencia que se pretende lograr en este aspecto. Dando cuenta de acciones que aunque dependen de las personas, permiten potenciar esta formación articulada, que otorga herramientas a los pasantes para enfrentar las distintas situaciones a las que se ven expuestos en la práctica, desarrollar la comprensión contextual que esta actividad requiere, así como explicar y fundamentar sus decisiones, tal como como puede apreciarse en los siguientes párrafos:

E.P II/P.E.G.B: Se evidencia en la sala de clases, yo me tengo que comportar así, ver a quien hay que dirigirse, darse cuenta quien tiene problemas de aprendizaje.

E.P VI/P.E.G.B: E₁: Sí, en el caso lo que vemos acá en lenguaje, en la mención, los contenidos sirven en los presenciados que se pasan en el colegio y viendo las estrategias como lo pasan en el colegio y como lo pasan en la Universidad. Puedo ver si las estrategias que me pasan en la Universidad, si las puedo aplicar o no, si son efectivas o no (...) E₂: Ahora hemos podido implementar lo que vamos aprendiendo didáctica en el aula.

E.P VI/P.E.P: E₁: Por ejemplo, el tema de práctica nos ha servido para conocer la realidad en el aula, porque muchas veces desde lo teórico nos enseñan lo ideal a realizar, pero nosotros llegamos a práctica y muchas veces no se puede aplicar, de lo cognitivo o de lo conductista, nosotras hemos aprendido a sacar de cada teoría lo mejor, porque muchas veces estamos realizando una actividad y utilizamos señas para lograr la atención de los niños, para el manejo de grupo, el tema de la articulación no solo de nivel transición sino también de sala cuna a niveles de medio menor o medio mayor, ha sido bueno (...) E₂: He tenido cursos donde si los profesores toman todas las experiencias de prácticas y como que las usan en sus mismos ramos, por ejemplo en Literatura infantil (...) E₃: Yo baje una experiencia en literatura y después el profesor me dio algunos tips para poder trabajar mejor la experiencia, hacer expresivo el movimiento de las manos, la impostación de la voz en la misma práctica porque uno termina con la garganta muy mala, entonces eso si me sirve.

E.P IV/P.E.P: E₁: Entonces yo me he dado cuenta que hay otras estrategias como llamar la atención, controlar el grupo, pero si uno trata de implementar lo teórico tal cual en la práctica es casi imposible, entonces eso es lo que se va dando cuenta hay que flexibilizarlo y adecuarlo al lugar que se encuentra (...) E₂: Igual la teoría nos aporta a entender algunas cosas (...) E₃: Yo me he dado cuenta que a veces estoy conversando con mi familia, porque tengo muchos primos chicos, me dicen oye Ale el Felipe hizo esto y no entienden por qué, y yo como les explico porque razón los niños actúan así y me

quedan mirando como diciendo has aprendido mucho en la Universidad, me doy cuenta que ahora puedo explicar lo que le está pasando a mis primos.

E.P VI/P.E.G.B: E₁: Los talleres son para el análisis del curso, para ver el nivel de aprendizaje de los niños, las dificultades de cada niño, el método que aplica el profesor, cual es el nivel que el niño tiene en relación al currículo. Puedo decir si están a nivel del currículo o no (...) E₂: Yo he descubierto que el contenido que me entrega la Universidad es muy amplio sobre todo en Ciencias tanto Sociales como Naturales. En la práctica y en el colegio con un concepto se puede hacer una clase

Lo que ha permitido securizar a los estudiantes, invitándolos a la reflexión de sus propias acciones, desarrollando la comprensión y significado de los contenidos académicos recibidos en esta casa de estudios como herramientas propias de su profesión que dan cuenta de su preparación pedagógica como garantes de la promesa de una educación de calidad para todos los niños y niñas a los cuales atienden.

4.5.2.2 Capacidad Autocrítica

Cuando se hace referencia a la Capacidad Autocrítica, como código de análisis, se está haciendo referencia a la capacidad de considerar la profesionalización del oficio docente como un proceso de perfección progresiva, donde se asume un compromiso permanente a partir de la propia reflexión que se realice del quehacer pedagógico, así como también, respecto de la actualización y preparación continua que el profesor en formación realice. Enmarcando esta acción en el contexto de instancia formativa, y abordando aquellas conductas o aspectos positivos o negativos del desempeño docente, con el proposito de mejorar y no de calificar.

Distinguiendo, a partir de lo anterior, la capacidad autocrítica como una oportunidad que se enfoca en la detección de las propias fortalezas y debilidades en el ejercicio docente, de manera que el pasante pueda valorar su propia práctica. Con el propósito de mejorarla a partir de la observación de sus pares, de la discusión con otros, y de la experiencia común que se comparta al interior de las comunidades de aprendizaje docente de las cuales se forme parte. De tal forma, que el futuro profesor, pueda desarrollar la auto-concientización como una herramienta que le otorga la posibilidad de tomar mejores decisiones en el

ejercicio de su profesión, le permita aprovechar las experiencias de práctica como apoyo entre pares para aprender a ser mejores en su quehacer, para aprender a trabajar juntos, para aprender de la perspectiva del otro y para aprender a buscar soluciones de manera profesionalizante, transformando aquellos factores que se observan como limitantes del proceso enseñanza aprendizaje en oportunidades de mejora y perfeccionamiento.

A partir de lo descrito anteriormente, es posible señalar que este código se aplica cuando en el discurso de las Autoridades de la Escuela de Formación Inicial de Universidad Bernardo O'Higgins, Docentes, Docentes en formación y Centros de práctica, se hace referencia a la práctica como un proceso que permite analizar y reflexionar sobre el propio quehacer de forma individual y colegiada, con el objeto de perfeccionarse de manera progresiva a partir de la formación pedagógica a la que se acceda. Dando cuenta, a partir de esa afirmación, de la autogestión del propio aprendizaje.

Capacidad acerca de la cual, los docentes directivos de esta casa de estudio, refieren lo siguiente:

C.P: La reflexión pedagógica tiene que realizarse en función de lo que el estudiante revisa, ve, no cierto, y evalúa en sus experiencias prácticas y que el profesor supervisor acompañe (...) Ahora yo no quiero decir que el vídeo sea la única forma, pero es una forma es un dispositivo una herramienta, pero claro lo que yo hacía era video grabarlos y en función de eso pasábamos a una guía de análisis del vídeo de desempeño docente y hacíamos la reflexión pedagógica (...) en términos de reflexión pedagógica la teoría pedagógica no ha sido clara en definir qué es lo que es la reflexión pedagógica, no hay claridad todavía, pero Schön se aproxima y es un autor obligado que hay que revisar, entonces esa es otra manera a partir de un texto breve tú puedes también iniciar digamos una conversación una reflexión en donde básicamente tú vas reconociendo inicialmente que hay poca capacidad para mirarse y volver digamos a la acción pedagógica que tú realizaste

D.E.E.I: Nos falta, si nos falta trabajar la mirada crítica y sobre todo la mirada reflexiva en los estudiantes, porque son muy autocomplacientes, nos falta

potenciar esos dos aspectos, a pesar de que salió bien valorada en la acreditación, desde el punto de vista de la escuela nosotros no creemos que este bien logrado creemos que le falta reflexión, le falta análisis crítico, le falta un análisis, una autoevaluación que sea efectiva y no complaciente (...) la micro clase no se comienza hay un trabajo previo donde se profesionaliza un poco al estudiante, donde también es importante que ellos sean capaces de ser evaluados por sus compañeros desde la co-evaluación, de la heteroevaluación (...) la auto-evaluación al final del semestre finalmente no es una mirada crítica.

S.P/P.E.G.B: Yo también, yo creo que ha medida que van avanzando es necesario establecer un poquito más de porcentaje en su autoevaluación, porque ellos, también es una forma de darles a ellos, también su responsabilidad, su peso.

Dando cuenta desde sus declaraciones, de la necesidad de establecer el desarrollo de un trabajo, al interior de la Escuela, orientado a la autocrítica en sus estudiantes que se intencione explícitamente desde la práctica, fundamentalmente, por el valor que esta actividad tiene en el incremento de la capacidad de análisis y reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje respecto del rol docente y la función pedagógica que deben cumplir en los distintos contextos escolares en los cuales se inserten los pasantes. Dejando claro, también en sus relatos que si bien como Escuela de Formación Inicial, utilizan ciertas técnicas o estrategias que propenden al desarrollo de esta capacidad, como la micro clase, la grabación de clases por el supervisor y la auto-evaluación, entre algunas de las que mencionan, estas acciones no logran impactar de la manera deseada en sus estudiantes. Pues refieren la presencia de un comportamiento más bien autocomplaciente en ellos, que en nada aporta al desarrollo de la capacidad de mirarse a si mismos y volver a la acción pedagógica realizada para analizarla críticamente, de manera que este análisis les permita identificar fortalezas y debilidades en su propio desempeño, y orientar esta acción a la detección de aquellas necesidades profesionales reales y propias que les permitan desarrollar una reflexión pedagógica útil y significativa como aporte a la realización de un cambio relevante en su actuar.

De la misma forma, al revisar los relatos de los estudiantes de la Escuela de Formación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, es posible observar que lo que ellos han instalado como concepto de autocrítica hace referencia a lo siguiente:

E.P II/P.E.P: Lo que evalúa la profe y nosotros es lo mismo no hay variación, entonces es complejo evaluarse como lo hace uno en el jardín. Uno lo toma como estudiante y ella como educadora. Es difícil hacer una autocrítica con esa pauta de evaluación.

E.P VI/P.E.G.B (V): Tenemos el cinco por ciento de auto-evaluación.

E.P VI/P.E.P: No quedarse con el error que cometió y no tener que buscar al profesor, y si no lo encuentra uno se queda con eso y sigue haciéndolo así.

Y por tanto al leer las declaraciones de los estudiantes, lo primero que se percibe es que desde su rol, como estudiantes, ellos se refieren a la autocrítica como aquella capacidad para asumir las precisiones que un otro, más capacitado que ellos, hace de su desempeño (en este caso el supervisor de práctica) a la base de una pauta de evaluación establecida por la institución que los forma, y que en síntesis, define los errores que ellos cometieron en el desarrollo de una acción específica, definida como la clase que se les supervisa durante su práctica. Percepción que sin duda le resta significado a la retroalimentación que reciben de su supervisor en esta instancia, pues la mirada que ellos verbalizan esta situada desde la sanción de los errores que otro identifica en su desempeño. Visualizando esta acción como un acto más bien punitivo que se centra en la calificación y por tanto no promueve la formulación de opiniones valorativas por parte de los propios pasantes respecto de su propia práctica y como consecuencia de ello tampoco permite asentar la idea de auto-mejora de sus propios procesos. Si no que, por el contrario, los estudiantes sienten que la responsabilidad de mejorar su quehacer y su propio actuar es de ese otro, de ese otro que los evaluó, quien en definitiva, debiese resolver o solucionar el error para que ellos no vuelvan a cometerlo de nuevo.

Reafirmando, a partir de lo anterior, la presencia de un locus externo pronunciado en estos estudiantes, situación a la que ya se ha hecho referencia en apartados

anteriores, y que los insta a observarse como estudiantes pasivos y con una concepción escolarizante de su formación a partir del sistema educativo del cual formaron parte antes de su ingreso a la universidad. Razón por la cual esperan respuestas y soluciones provenientes desde sus formadores para los problemas o situaciones que les atañen directamente a ellos, y que además, entienden que la autocrítica desde su perspectiva solo esta presente en aquellas acciones que desarrollan como parte de las tareas o evaluaciones que conciernen a la práctica como asignatura dentro de su proceso formativo, y no logran visualizar de manera global lo que significa su quehacer docente en el contexto escolar.

Manifestando explícitamente, como consecuencia de lo anterior, la ausencia de una auto-imagen de profesional en formación, que si bien esta siendo mediado o modelado por un otro con más experiencia y conocimiento pedagógico, a quien le corresponde finalmente identificar sus necesidades, carencias y potencialidades es a él mismo como estudiante, de manera de resolverlas a partir del desarrollo de una actitud de reflexión e indagación permanentes respecto de su futuro rol y función profesional.

Lo anterior indudablemente afecta el avance y desarrollo, en estos docentes en formación, de procesos que sean positivos dentro de la comunidad educativa de la cual formen parte, pues se inhibe su capacidad de hacerse responsable de sus propios actos, de conocer y corregir sus cualidades profesionales en pro del bienestar colectivo y de su perfeccionamiento profesional. Incrementando, de esta manera, las posibilidades de verse expuestos a caer en vicios propios de la profesión, e incurrir en aquellas malas prácticas observadas que indudablemente tienen repercusión en la calidad de los procesos de aprendizaje que instalan en sus aulas y en la calidad de los resultados de aprendizaje que obtienen aquellos estudiantes a los que atienden y atenderán.

Sin embargo, algunas de las reflexiones que los mismos estudiantes hacen, dan cuenta de que hay posibilidades de abordar el desarrollo sistemático y permanente de esta capacidad, porque aún cuando es de manera incipiente, ellos mismos la vislumbran como una necesidad que debe ser instalada en su quehacer, tal como puede verse a continuación:

E.P VI/P.E.G.B (V): Yo creo que estamos en una etapa en cuarto que debiéramos ser sinceras con nuestras evaluaciones, por ende yo creo que es importante ver cómo nos evaluamos nosotros y la reflexión que hacemos sobre la práctica. Lo bueno, es que abajo hay una observación que te pide escribir como yo me auto-evalúo, y eso te hace reflexionar.

E.P VI/P.E.G.B: Siento que tanto las críticas positivas como negativas son aportes y nos permiten aprender.

E.P II/P.E.G.B: Y en este portafolio segundo tenemos que evidenciar como fue la intervención en la clase que nos fueron a supervisar, hablar de esa intervención, como nos fue, en que fallamos, hay que fijarse en el aprendizaje del alumno, que tipo de aprendizaje tienen, como aprenden, como se portan en la sala.

Instalando, a partir de estas declaraciones, una mirada que otorga mayor valor a la autocrítica desde la necesidad que cada uno de ellos, como futuros docentes, sienten de evaluar sus actos en referencia a la repercusión que estos tienen en los sujetos que atienden. Emplazando como una exigencia permanente el perfeccionamiento, observado como una herramienta que les permita aportar a la calidad de los procesos educativos en los que intervienen. Instalando el diálogo reflexivo continuo consigo mismo, como una estrategia que permita tomar conciencia de como sus actos afectan a otros, de las competencias que requieren construir para mejorar su quehacer docente en el aula. Interrogándose permanentemente respecto a las estrategias que utiliza, a los apoyos específicos que requiere para que sus estudiantes aprendan significativamente, buscando respuestas al por qué sus estudiantes no están logrando los aprendizajes esperados, tomando decisiones respecto de las modificaciones que tenga que realizar en su quehacer e incluso en aquellos recursos que utiliza.

4.5.2.3 Capacidad Reflexiva

El código Capacidad Reflexiva, en una definición breve de éste, hace referencia a la identificación de los cambios sustanciales a nivel de pensamiento pedagógico y de acción pedagógica que el docente en formación pueda desarrollar o implementar en los contextos escolares en que se desenvuelva, así como también, a la forma en que incorpora aquello que aprende en su formación profesional a las

tareas docentes que ejecuta dentro de la cultura escolar de manera de transformar fundamentadamente su propia manera de pensar y actuar en lo pedagógico.

Por tanto, esta capacidad reflexiva se aborda en los distintos niveles de análisis que surgen durante el proceso de práctica, a partir de la evaluación de los resultados que este tipo de formación genera en la construcción del rol docente y de la identidad profesional. Como una forma de dar cuenta del impacto que esta actividad, por sí misma, tiene en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía a nivel de la visión del mundo laboral que desarrollan, la madurez académica que puedan alcanzar y el desarrollo de la auto-confianza. Y por otro lado respecto del desarrollo de un razonamiento práctico y la adquisición de nuevas competencias que les permitan aplicar nuevas acciones en el contexto educativo en el que se movilizan.

Es por ello que este código se aplica, cuando se hace referencia a la capacidad reflexiva a partir del uso autónomo, flexible y creativo de los nuevos conocimientos instalados en los estudiantes. Expresados estos en el dominio, apropiación e internalización de acciones y conductas profesionales a partir de la formación práctica recibida. Observándose también, en aquellas instancias en que se explicitan los efectos de la formación práctica a más largo plazo, en distintos escenarios o facetas, a partir de la expresión de aquellas competencias instrumentales y sistémicas propias del rol docente desarrolladas como consecuencia directa de la actividad en terreno.

Distinguiéndose lo anterior en las siguientes expresiones que manifiestan los docentes directivos y supervisores de la Escuela de Formación Inicial al respecto:

C.P: Una dimensión importante es que el estudiante sea capaz de dar cuenta de su capacidad reflexiva, creo que ese y eso está presente en algunos perfiles de egreso por tanto debiera haber una instancia un instrumento final que te permita cotejar hasta qué punto el estudiante tiene internalizado esa competencia entre comillas (...) hay una diferencia en las carreras, una dimensión reflexiva eso está muy presente, digamos, en Básica está muy presente, en Historia, no así, yo no lo veo con tanta fuerza y con tanta presencia en Educación Parvularia y en Inglés, aunque la tendencia hoy día de la teoría pedagógica es que a los pedagógicos, dentro

de ellos la Facultad de Educación, generen y formen profesores reflexivos (...) hasta el día de hoy se realiza en función de lo que el programa dice, ahora lo que el programa dice (...) pero por ejemplo no está institucionalizado en esta Facultad por lo menos el hecho de realizar una reflexión (...) en formato taller, no cierto, es que el estudiante me dé razones fundadas de porque está tomando esa decisión pedagógica y esa razón, entre esas razones fundadas.

D.E.E.I: Los talleres que son reflexivos de comienzo, que son dos horas acá en la universidad, se espera que haya un análisis crítico y reflexivo y que también levanten información de mejora en sus portafolios (...) nosotros no creemos que este bien logrado creemos que le falta reflexión, le falta análisis crítico, le falta un análisis, una autoevaluación que sea efectiva.

Donde ellos hacen referencia, a la presencia de esta capacidad, como una exigencia dentro del perfil de los profesores que están formando, y a su vez también señalan que existen espacios, en el trayecto formativo que están dispuestos con el propósito de fomentar la reflexión en los estudiantes a partir de su hacer en las distintas situaciones de práctica en las que participan. Sin embargo, los mismos directivos manifiestan que aunque existen estas instancias, aún no están institucionalizadas como una acción propia de la Facultad de Educación, ya que esto depende de las personas y sus interpretaciones al respecto, pues de acuerdo a sus declaraciones, no habría un discurso común a la hora de desarrollar este aspecto en los talleres de práctica.

Dando cuenta a partir de sus propias expresiones que la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, está al debe en la promoción de un pensamiento crítico en sus estudiantes, porque aun cuando tienen instaladas técnicas que apuntan a ello, no han logrado promover, sistemáticamente, acciones que propendan a la comprensión y cuestionamiento permanente de la realidad de la práctica, con el objeto de transformarla en pos del bien común de las comunidades educativas de las cuales se forma parte. Situación que se expresa en el bajo desarrollo de habilidades, en los estudiantes, para reconocer problemas, supuestos, contradicciones y problematizar a partir de ellos, tal como se expreso en el análisis de la capacidad de autocrítica y en el análisis descriptivo de las prácticas que se desarrolla al inicio de este apartado. Estableciendo como una

necesidad propia de esta Escuela la incorporación de herramientas concretas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, de manera que sus estudiantes logren, a partir de ello, comprender la complejidad del aula y el contexto escolar de cada práctica en la que participan.

Ahora bien, la Escuela de Educación inicial, a partir de cómo aborda el proceso de práctica ha provisto a sus estudiantes de situaciones sistemáticas de vinculación con la realidad en el contexto escolar que les permitan conocer en terreno aquellos aspectos didácticos relacionados con los contenidos, la planificación, la evaluación y la dirección de los grupos de clase que los estudiantes reconocen como beneficiosas dentro de su proceso formativo, pero que también perciben como perfectibles, de manera de lograr un mejor aprovechamiento de éstas. Tal como lo señalan en los siguientes relatos:

E.E II/P.E.G.B: Graba las fases, como nos desenvolvemos, que materiales usamos y después compartir con los compañeros y eso sería.

E.E/P.E.P: Yo le agregaría a los talleres una oportunidad en ese espacio dentro de ese tiempo para poder llevarnos a mejorar las experiencias de aprendizaje, decir voy a implementar tal experiencia con tal material y nos digan algo, nos den un tiempo como para poder mejorar los materiales que hemos aplicado.

Dando clara cuenta, de que valoran el proceso como ya se señaló antes, pero que sienten que es posible optimizar las instancias para mejorar su quehacer, a partir de la generación de comunidades de aprendizaje docente explícitas en sus talleres de práctica, que les permitan compartir experiencias, sociabilizar buenas prácticas y a partir del diálogo encaminar los procesos de reflexión y autocrítica que deben desarrollar. Pues aún perciben sus talleres desde una perspectiva vertical, que los insta a asumir sus errores, pero no necesariamente a concienciarlos, tal como lo refieren los siguientes comentarios:

E.P VI/P.E.G.B (V): Él dice lo que piensa en la retro-alimentación, él nos dice todo lo que fallamos en la clase y que tenemos que mejorar. Y después nos hace comprometernos con algunos aspectos que nosotros encontremos que

hemos fallado y luego firmamos. Y ahí es como si estamos de acuerdo con lo que él dice.

E.P II/P.E.P: E₁: La verdad que llena la pauta y nos hace comentarios de lo que ella ve y habla con la educadora (...) E₂: Hacemos el portafolio, estamos viendo los componentes que tiene que tener ese portafolio que tenemos que entregar a fines de la práctica (...) E₃: También conversamos sobre las experiencias que cada una está pasando, como podemos mejorar igual, como podemos sobrellevarla.

E.P VI/P.E.G.B: E₁: Compartir nuestra experiencia con compañeras es más difícil porque todo es tan acotado. Antes era posible compartir (...) E₂: Yo creo que en ese sentido queda a criterio del profesor supervisor y es por eso yo creo que nos faltan más horas de talleres de práctica, donde uno pueda decir lo que le pasa, las dificultades que se le presentan y como solucionarlo, es cierto que el profesor de práctica viene a vernos, pero es poco rato y no alcanza a vernos en su totalidad.

Realizando alcances respecto al tiempo destinado para ello, a las pautas que se utilizan y al desarrollo del taller, como estrategia de aprendizaje, para que este sea más efectivo. De manera que estas instancias puedan ayudarlos a comprender las motivaciones que movilizan su actuar en el aula, las implicancias que tienen sus decisiones sobre los resultados que obtienen y las proyecciones de su ejecución didáctica. Con el objeto de co-construir marcos que orienten su quehacer pedagógico, y que les permitan articular la reflexión respecto de la práctica con los contenidos conceptuales adquiridos, las habilidades pedagógicas desarrolladas, el progreso de las relaciones interpersonales que instalan, las características de su personalidad y la relación que establecen con los fenómenos que observan en aula y la investigación. Situando el análisis sobre la propia práctica como un mecanismo que impulse la eficacia docente y la mejora de sus propios aprendizajes.

A lo anterior se suman, también, las observaciones que realizan los centros de práctica, refiriéndose específicamente al tiempo de duración de las prácticas y a la periodicidad de las supervisiones, como elementos claves que permiten optimizar el

proceso de aprendizaje en terreno y la real efectividad de la práctica como instancia de aprendizaje, tal como se describe a continuación:

C.P.J.I.N.A.L(D)/P.E.P: Que le agregarán unos pocos días, unos pocos meses más de práctica, el tiempo que fuera más largo, claro más largo porque a veces ellas se sienten como presionadas de que terminan su práctica, tesis, examen, como que no dan como un tiempo para como para visualizar todo lo que ellas vieron (...) sería como ideal que lo vieran de un principio hasta el final, para ver como ellas también influenciaron en los niños, y como ellas aprendieron, ellos aprendieron a través de ellas, sería bueno que dijeran chuta al niño esto le enseñé yo y lo aprendió gracias a mí que las incentiva más a seguir adelante.

Basando su apreciación fundamentalmente en la importancia que tiene la práctica como instancia de aprendizaje que de acuerdo a lo que observan los centros de práctica, en general, la presencia durante el año escolar completo de los pasantes es necesaria, para que logren imbuirse en la cultura y en los procesos propios de los contextos de los cuales forman parte. Además, de que las posibilidades que genera un período continuo y con la extensión solicitada para observar el impacto que sus acciones provocan en los niños y niñas que atienden, son mucho mayores. Entendiendo que para ello el acompañamiento que los estudiantes requieren, como profesores en formación, También debiese ser constante y en cierta medida atender también a las características y al desempeño de cada uno de ellos, de tal forma de otorgar una orientación contextualizada, pertinente y que permita prevenir cualquier dificultad que se presente en el terreno.

Y dentro del mismo contexto, la Escuela de Educación inicial, manifiesta expectativas bastante concretas que apuntan a la preparación de docentes que respondan a las nuevas exigencias que el contexto les demanda, como lo expresa su Directora:

D.E.E.I: Lo que a nosotros nos gustaría mucho es fomentar el desarrollo más reflexivo del estudiante y dentro de eso que él tenga una visión de niño, tenga una visión de educación, tenga una visión de infancia que sea poderosa, que le permita argumentar que le permita también demostrar lo significativo del rol docente en educación parvularia y básica y eso es lo que

nos falta, nos falta esa mirada de infancia esa mirada de la educación parvularia y de la educación básica que el estudiante sea capaz de defenderla con un argumento sustentable, que sean potentes y eso nos falta en la formación, nos faltan ramos de infancia.

Respondiendo a aquellas demandas que los exigen desde la interdisciplinariedad, que implican espacios más amplios de reflexión que implican coordinación entre pares, que implican tomar decisiones fundadas que den cuenta de su postura, de sus conceptos y de la ideología que han construido respecto de su rol y de la educación, de manera de impulsar la gestión del cambio, de la transformación de sus propias prácticas, con el objeto de perfeccionarse y trabajar en una misma dirección.

Elementos que los estudiantes valoran y señalan que antes se realizaban, pero que se descontinuaron en el tiempo:

E.P VI/P.E.P: E₁: En los años anteriores se trabajaba modelos de planificación, metodologías, conversábamos de las distintas experiencias que teníamos, le decíamos a la educadora me ha pasado esto como lo puedo solucionar, se solucionaban problemas, lo que nos pasaba día a día en la práctica (...) E₂: De hecho con la profe de evaluación hacemos mini clases de lo que nos pide la profesora y ahí nosotras vamos diciendo cosas que debemos mejorar, obviamente se van construyendo mejor las experiencias que uno puede aplicar en el aula.

E.E/P.E.G.B: E₁: Damos a conocer nuestras experiencias, por lo menos en mi caso, compartimos ideas, el profesor nos entrega también las experiencias que él ha tenido, nos calma muchas veces porque nosotros llegamos a veces como todos revolucionados, haga esto, él pone los paños fríos y los compañeros que también acompañan (...) E₂: De conversar, de compartir, porque los compañeros opinan andate por este camino, el profe nos guía porque ellos saben que hacer (...) E₃: Nos hacía intercambiar el portafolio y llenar con nuestra evaluación, obviamente justificando de manera súper sería no al lote, ni como amigas. Ella te decía que uno siempre tenía que encontrar algo malo, no todo podía ser tan perfecto, siempre hay algo que mejorar, sea quien sea, en el aula lleve los años que sean siempre hay

algo que mejorar. Con la misma pauta que ellas nos evaluaban, evaluábamos a la otra persona

Las instancias que generan cuestionamientos y disociaciones entre la teoría y la práctica invitan a facilitar de una manera mediada la construcción de aprendizajes, y es un hecho que los docentes en formación de esta Escuela lo perciben, constituyéndose en herramientas que les permiten profundizar su propio potencial y obtener buenos logros tanto en el desarrollo personal como en el disciplinar, instándolos a trabajar en coordinación. Potenciando procesos de innovación, de cambio y la construcción de una identificación con el rol de un profesional reflexivo visualizado como un proceso de desarrollo progresivo que se nutre desde los espacios socio-laborales que integran durante su formación.

4.5.2.4 Levantamiento del saber profesional

Al hacer referencia al levantamiento del saber profesional, en una definición breve de éste, lo que se intenta es abordar este código desde la construcción del saber y el discurso especializado de la profesión docente, en espacios de reflexión colegiada y autónoma, y respecto de las necesidades propias y contextualizadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que este profesional lidera.

Vale decir, comprender el concepto de saber profesional como un saber construido por profesores de manera individual y colegiada que no solo incorpora conocimientos académicos o disciplinarios especializados, sino que también, incorpora saberes basados en la experiencia, conocimientos acerca de la cultura del trabajo de la enseñanza y aquellos saberes propios del oficio, como parte de su desempeño como profesional autónomo que le permitan construir y reconstruir el saber y hacer pedagógico de manera sistemática, como un aporte a la propia construcción de su identidad docente y al mejoramiento de la sociedad en que vive.

Por lo que este código se aplica, entonces, cuando se hace referencia a los procesos de práctica como oportunidades de aprendizaje integrales que potencian la construcción de la identidad del docente en formación y de un saber especializado que apunta a la adquisición de significados a partir del análisis crítico que este docente en formación realiza respecto de las teorías que lo

sostienen y de las prácticas que realiza en los distintos contextos sociales y escolares en los que se desenvuelve.

Y en este sentido al analizar las entrevistas y grupos focales efectuados, lo primero que se hace necesario mencionar es que quienes hacen referencia a este código en sus relatos son solo los docentes, ya sean directivos o supervisores, dando cuenta de los siguientes aspectos que consideran relevantes al referirse a este aspecto:

C.P: Yo creo que en términos de formación práctica, creo que eso falta, porque bueno, uno, tú como investigadora, sabrás que con una unidad de investigación acción nunca es suficiente, debiera ser sistemática la formación investigativa y aquí se le da como hartó énfasis a la investigación, pero al final digamos del proceso, de acuerdo a los planes de estudio de lo que es metodología de la investigación y seminario y tesis (...) es la forma que al parecer hasta el día de hoy es la más razonable e inteligente para justamente generar este vaso comunicativo entre lo que es la teoría y la práctica, porque los estudiantes en la investigación acción digamos están obligados a detectar una problemática y en función de esa problemática no cierto hacer un diagnóstico, intervenir y después realizar digamos un post test que dé cuenta efectivamente de la evolución del camino que tuvo y lo lleve a investigar y lo lleve a reconocer elementos prácticos que él pudo visualizar y si él se responsabiliza justamente eso forma parte el dominio D de la responsabilidad profesional del marco para la buena enseñanza y forma parte justamente también de los estándares orientadores, forma parte de este profesor reflexivo que es un profesor no cierto que asume con responsabilidad su quehacer profesional.

S.P/P.E.G.B: Justamente hay un potencial ahí, la otra vez estuvimos viendo ahí, por ejemplo, un tema que es un tema de los inmigrantes, por ejemplo, que se pueden hacer muchas investigaciones, temas justamente, el tema de la cantidad de horas que los padres pasan con los hijos, que se yo, en estos colegios vulnerables en los que realmente hay un poco de privación en ese sentido, no, yo creo que ahí hay un potencial grande, mira no se si aquí será más que en otro sector, pero aquí se podrían hacer muchas más cosas,

ahora bueno yo creo que falta el tiempo para ello que se yo, pero habría que hacerlo.

Destacando en su discurso la necesidad de instalar de manera explícita y organizada, conocimiento académico referido a la investigación acción en el proceso de formación inicial de sus estudiantes, de manera de abordar aquellos saberes basados en la experiencia y adquirir herramientas para organizarlos, conceptualizarlos y teorizarlos, con el objeto de otorgarle valor científico a aquellos fenómenos que observan en el aula y que dan cuenta de distintos aspectos que implican los procesos de enseñanza – aprendizaje. De manera de generar instancias reales de construcción de conocimiento, a partir de la relación entre la teoría docente y la interacción con el medio escolar, para que luego se transformen en acción práctica que es lo que finalmente constituiría el oficio docente. Apuntando a la interrelación de este conocimiento práctico, no teórico e idiosincrásico, con el conocimiento sistemático, más teórico y organizado, que se adquiere en la universidad y con aquel conocimiento prescriptivo o normativo que se encuentra contenido en las políticas educacionales que orientan su labor, para la construcción gradual y progresiva de conocimiento, considerando las concepciones primarias de los docentes, los obstáculos y las posibles hipótesis de avance que den cuenta de la evolución de este saber.

Ahora bien para llegar a ello, existen dificultades institucionales como las que señala el Director de Docencia a continuación:

D.D: El hecho de no tener estos espacios, de no tener personas que se dediquen a tiempo completo a pensar formas de reflexiones profesionales, entre nosotros nos perdemos, cada cual sigue haciendo lo suyo, pasan los años no prosperan las investigaciones en educación, no se genera absolutamente ningún aviso de que nos estamos validando externamente no hay eventos que se organicen de manera que nosotros convoquemos también a una suerte de discusión sobre temas pedagógicos, no participamos.

Dificultades que dan cuenta de la ausencia de espacios dedicados a la reflexión, como ya se ha señalado antes, pues no es una instancia formalizada para la Facultad de Educación, y por tanto, como señala el propio Director de Docencia, la

ausencia de estos espacios es uno de los factores que no permite generar información fresca e innovadora que permita visualizar tanto a la universidad como a sus estudiantes de pedagogía en la comunidad académica nacional.

Situación que se hace aun más evidente en los estudiantes, pues ellos, como actores protagonistas de los procesos de práctica, no hacen referencia alguna a este aspecto, y aún cuando pudiera parecer infrecuente, en el caso de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, esto parece tener sentido al recordar la percepción que ellos tienen tanto de la utilidad de su formación académica, como del aporte que significan sus prácticas, las que como ya se ha mencionado antes, observan como un espacio relevante de aprendizaje, pero que no tiene conexión alguna con los sustentos teóricos que reciben al interior de la universidad. Y por tanto bajo esa lógica no les permite levantar nuevo conocimiento, sino solo mantenerse replicando aquello que observan dentro de los contextos escolares en los que interactúan, utilizando el conocimiento de otros que les han enseñado como relevante, en aquellas instancias que se les ha señalado es pertinente hacerlo.

Instalando como una necesidad, a partir de lo anteriormente expresado, el desarrollo de un trabajo sistemático y explícito respecto del levantamiento de conocimiento profesional en esta Escuela. Integrando para ello, de manera organizada y graduada el conocimiento académico relativo a las ciencias de la educación, los saberes basados en la experiencia, considerando también, el conjunto de ideas conscientes que estos profesores en formación generan durante el ejercicio de su profesión acerca de diferentes aspectos presentes en los procesos de enseñanza aprendizaje, como sus creencias, sus principios de actuación y aquellas imágenes o representaciones de su oficio que surgen de la experiencia o de acciones que han tenido un contenido afectivo para el pasante. Integrando aquellas rutinas o guiones de acción que hablan de pautas de actuación concretas en el oficio docente y que se van instalando por impregnación ambiental en los estudiantes, y dando cabida también a las teorías implícitas que explican las relaciones entre lo que piensan y lo que hacen los docentes en formación, de manera de caracterizar su conocimiento docente y organizar esta construcción de saber y discurso especializado, como aporte a su proceso formativo y al desarrollo de su propia profesión.

4.5.2.5 Práctica como eje articulador

El código Práctica como eje articulador, hace referencia al análisis de las formas de organización, desarrollo, repercusión y efecto de las prácticas en la formación docente. Y por tanto da cuenta de la coincidencia de esta actividad con el perfil de egreso y con los valores que la Escuela declara perseguir a partir de la formación que imparte.

Relacionando este acercamiento a la realidad socio laboral que tiene el estudiante, con el incremento de la identificación profesional que va generando en él, con la presencia de una disposición positiva ante los desafíos y retos propios que se presentan en el ecosistema del aula escolar y a la producción de conocimiento que debiese gestarse a partir de la reflexión y la integración sistemática que se realice del trabajo teórico práctico desarrollado en estos espacios

Aplicando este código, a situaciones que hacen referencia a los procesos de práctica como oportunidades de aprendizaje integradas, con una conexión intencionada entre la teoría y la práctica, de manera que se propicien procesos de articulación entre la práctica y otras áreas del conocimiento profesional docente.

Al respecto, lo que se logra recoger desde el discurso de los actores de esta triada formativa, sigue dando cuenta de una insuficiente interrelación entre la práctica y las otras áreas del conocimiento abordadas en la formación de estos futuros profesionales, tal como puede leerse a continuación en la opinión de Docentes Directivos y Supervisores:

C.P: Lo que si hacen los estudiantes y eso depende digamos del programa de estudio es que en muchas oportunidades los proyectos de articulación, por ejemplo en párvulos quedan en el colegio porque es como la tributación y lo otro es que uno como profesor digamos le pide al estudiante que por ejemplo en taller número dos que tengo yo, ahora estamos haciendo un proyecto de cómo mejorar ciertos elementos que son propios del clima y luego los estudiantes lo pueden dejar en el colegio, pero no existe la obligación dentro de los talleres de que la experiencia del estudiante se exprese en un producto que el colegio después pueda digamos hacer uso de él no eso tampoco está estipulado.

S.P/P.E.P: El tema que hay que instalar en ellas esa mirada de que la práctica es para enriquecer mi formación, no es para cumplir como una asignatura más (...) no tienen secuencialidad, una tiene unos objetivos que la otra no tiene, entonces como hacemos esta gradualidad en estos momentos si con los programas que tenemos no se da (...) esta como confuso y enredado y en ninguna parte aparecen los temas de la reflexión eso tampoco es explícito no están los temas entonces yo la otra vez leía que bueno que al final si tu vas a práctica a aplicar lo que aprendiste y nunca reflexionas nunca vas a ser agente de cambio rápidamente llegan a los lugares y siguen haciendo lo que todos hacen.

Restando significatividad al taller como estrategia instalada en esta Escuela, debido a que tal como lo señalan estos docentes, aún se funciona de manera fragmentada, no está instalado como acción concreta y generalizada, dentro de los docentes a cargo de esta actividad, el intencionar los puntos de conexión entre la práctica y los saberes de formación general y disciplinar en lo pedagógico, por lo que el constructo que se levanta sobre el concepto de práctica sigue siendo impreciso y dependiendo de la interpretación personal de cada docente. Y como consecuencia de aquello se genera cierta ambigüedad en los estudiantes, a la hora de comprender aquellos aspectos significativos dentro de su trayecto formativo como docentes que hacen referencia a la globalidad del concepto práctica de la profesión y a la concepción que presentan de la reflexión sobre la propia práctica, situación que ellos ya han hecho explícita en párrafos anteriores. Evidenciando esta fragmentación de los talleres de práctica, tal como lo señala la Supervisora de Pedagogía en Educación Parvularía. Dejando de manifiesto la presencia de dos discursos en la formación inicial docente de esta institución, un discurso que se aboca a lo teórico en el taller de práctica y un discurso que aborda lo práctico de manera individual con cada pasante en terreno, y que no logra coordinarse como un discurso único que pueda plantearse al interior de los talleres de manera de potenciar la interrelación teoría práctica como herramienta para interpretar la complejidad de la enseñanza y dotar a los estudiantes de estrategias, métodos, técnicas y modos de enseñar desde una mirada que aporte a la construcción de una profesionalidad reflexiva, crítica y analítica de su quehacer.

Y es a ese punto de vista al que hace referencia el Director de Docencia de esta casa de estudios, cuando señala que se debe:

D.D: Sentir que la práctica es efectivamente un primer paso para tener buenos profesores (...) debiese estar por sobre esos intereses personales, un interes más de país, es decir, yo estoy impulsando profesionales de calidad para mejorar los distintos subsistemas si es salud para brindar una mejor calidad en salud y con profesionales altamente calificados y capacitados o competentes y lo mismo en educación, es decir, oye mira aquí hay un profesor que sin importar el sector donde vaya puede efectivamente realizar una clase de calidad y con equidad es decir oye que el sepa en que minuto le entrega al que sabe menos y en que minuto también le sigue dando al que sabe más.

Pues sin duda las prácticas que se realizan en terreno de la profesión, debiesen estar presentes, de manera evidente e intencionada, en todo el proceso de formación universitaria, ya que en sí mismas estas integran todos los objetivos de los diferentes ámbitos de formación. Sin embargo, como ya se ha señalado antes, todavía para esta casa de estudio el marco de referencia en el hacer de las prácticas se queda sólo en el manejo de destrezas y habilidades, condición que es la que justamente la insta a perder de vista la vinculación de la práctica con los diversos componentes del currículo de la formación docente que ofrece a sus estudiantes. Manteniendo este lineamiento tradicional, pauteado, predeterminado que encamina el proceso hacia una práctica instrumental y reducida frente a las exigencias que la dinámica social, en constante cambio, instala a la profesión.

Lo que le otorga aún más sentido a las aspiraciones que los mismos docentes directivos y supervisores plantean respecto del proceso de práctica:

C.P: Todos los perfiles, como comentábamos al comienzo, en pedagogía todos dicen se va a formar un profesor que es capaz de diseñar, planificar, evaluar, entonces bueno eso en que se expresa finalmente, en que un profesor tiene que manejar al dedillo las bases, y eso, no hay una instancia final que te permita valorizar eso, entonces creo que esos dos elementos habría que incorporarlos en alguna instancia, no se llamarle defensa, pero una instancia que te permita justamente verlo (...) no existe una instancia en

la formación práctica donde uno pueda ver un producto final porque el único producto, la única instancia o producto final que uno puede ver es la apreciación que el profesor guía y el profesor supervisor básicamente se puede formar del estudiante, en donde la pauta de evaluación termina siendo un poquito más exigente de acuerdo a los estándares, de acuerdo a las dimensiones del marco para la buena enseñanza (...) cómo visualizar, digamos lo que el estudiante pudo haber aprendido en la práctica con su experiencia en práctica o con la reflexión del taller de cómo tributa digamos por ejemplo en seminario de tesis al final esa relación no, no hay ningún mecanismo que tú puedas, a través del cual tú puedas digamos visualizar si hay algún elemento o un vaso comunicante (...) debiera haber un una instancia digamos donde se pueda medir o dimensionar las capacidades más bien técnicas del profesor, como son por ejemplo que es el manejo de las bases, las bases curriculares eso creo que tampoco está digamos como claro porque eso igual da cuenta de lo que digamos el perfil declara.

S.P/P.E.P: Lo otro que yo creo que mira en la práctica profesional yo creo que debieran, siempre lo he pensado no sé nunca lo he visto, pero que debiera hacerse un trabajo más como de equipo, más colaborativo que este la educadora y que una visita la pudiera hacer por ejemplo el profesor de música entonces que también el, porque al profesor aparte de nutrirlo también va viendo a mira a ver como mis estudiantes están trabajando como van aplicando lo que trabajamos desde las diferentes actividades acá, entonces eso hace que también el equipo se enriquezca, pero para eso hay que saber trabajar en equipo confiar en el otro.

Estableciendo, o más bien proponiendo en sus declaraciones, una práctica que se observe como eje curricular y como nivel de concreción de lo teórico, al articular la reflexión durante todo el proceso de formación, con el propósito de fortalecer la relación teoría / práctica, garantizando la posibilidad de reconstruir teoría desde la acción y como consecuencia de lo anterior, promoviendo la construcción de conocimiento profesional facilitando la adquisición de competencias que consoliden la presencia de un docente crítico, reflexivo y autónomo.

Atendiendo de esta manera a las demandas expresadas por los propios estudiantes, y que pueden resumirse en estas dos intervenciones, provenientes de

los estudiantes egresados, quienes ya finalizaron su trayecto formativo y mantienen este discurso fragmentado respecto de la práctica y la teoría:

E.E/P.E.G.B: En mis conocimientos en el área profesional, como tratar a los niños, como acercarnos a ellos, ahí nos plantean los lineamientos, lo que podemos y no podemos hacer, lo que deben los no, llegamos un poquito más a la realidad, por lo menos eso es lo que yo pienso.

E.P VI/P.E.G.B: E₁: Uno se va perfeccionando con las distintas vivencias (...)
E₂: Acá (Universidad) uno aprende que la clase tiene 45 minutos, el inicio tiene tantos minutos, pero es en la sala clase donde uno se da cuenta de la necesidad del manejo real del tiempo, uno planifica pero es en la práctica donde uno se da cuenta que la planificación tiene que ser flexible y también que uno llega con metodologías, ideas nuevas y la didáctica, pero uno se tiene que adaptar a lo que el colegio pide o la línea que lleva este.

Reafirmando la percepción que presentan los demás estudiantes, de que la formación teórica recibida en la universidad está muy lejana en tiempo e interés, como para sentirla como una herramienta útil y concreta que les permita comprender la realidad de los contextos educativos con los que interactúan y como para que los oriente en la toma de decisiones que deben realizar a diario, en la inmediatez de su quehacer docente.

Y es que tal como ellos lo han señalado antes, ante la urgencia de cumplir con la práctica, su mejor opción es asumir la cultura de las instituciones en las que se insertan, sin establecer un análisis comprensivo de las implicaciones y la complejidad que esto podría significarles en la construcción de su propia identidad profesional. Estableciendo para esta Escuela, entonces, una necesidad preponderante a la que deben atender, iniciar una revisión y discusión de las orientaciones conceptuales que sustentan sus prácticas, dentro del debate pedagógico y curricular que esto requiere, además de precisar el marco de referencia que orientará el enfoque de las prácticas y su sistema de evaluación desde esta perspectiva conceptual. Y por otro lado conformando las bases para el desarrollo de una práctica en la formación inicial con una base reflexiva, crítica y que propenda a la autonomía de los estudiantes, es decir que sea pertinente con la sociedad actual en la que se desenvuelven y sus demandas.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1 CONCLUSIONES Y RESULTADOS

A continuación en este apartado se presentarán las conclusiones y resultados obtenidos en el proceso de investigación desarrollado. Las que se irán desplegando a partir de una reflexión sintética y global que dará cuenta respecto del cumplimiento de los objetivos propuestos para esta indagación y de las respuestas obtenidas a las preguntas que la orientaron. Tomando como base la revisión documental trabajada en una primera etapa de exploración, y luego los resultados de naturaleza cualitativa que se recogieron en el trabajo de campo desarrollado en ésta.

Tal como se señaló en el párrafo introductorio, durante la primera etapa de exploración, se efectuó un estudio documental respecto de los modelos de práctica y de evaluación de la misma, utilizados en la formación inicial docente universitaria a nivel nacional y a nivel local, a partir del caso en estudio abordado. Revisando para ello bibliografía e investigaciones, desarrolladas entre los años 2005 y 2016, relativas a los modelos que existen para el abordaje de la práctica como actividad formativa en Chile y respecto de los modelos de evaluación que se encuentran a la base de éstos, y que la literatura refiere como presentes desde el año 1995 en adelante en las instituciones formadoras de profesores del país.

De tal manera que en respuesta al primer objetivo específico de esta investigación que hace referencia a la acción de caracterizar el estado del arte respecto de los modelos práctica y de evaluación utilizados en el proceso de práctica, en el contexto de la formación inicial docente en Chile y de la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, puede concluirse lo siguiente:

En relación al contexto nacional, primer elemento abordado en este objetivo, lo principal que se se puede subrayar al respecto es que el enfoque de práctica como actividad formativa, desde ya hace una década, se asienta en la definición que las instituciones formadoras de profesores hacen de esta al identificarla como un eje central dentro del proceso de formación inicial docente, pues esta actividad en sí misma, es la que los formadores de formadores indican contribuye a la

profesionalización del oficio docente de todos los actores implicados en este espacio.

Definiendo la práctica docente, a partir de lo anterior, como una actividad que moviliza y renueva las competencias profesionales a partir del trabajo colaborativo que allí se genera, de las relaciones significativas que se establecen con la comunidad escolar y del compromiso que se desarrolla a partir de todo lo anterior, con el ejercicio profesional docente.

Identificando como referente, hasta ahora desde lo discursivo, la presencia de un enfoque concurrente y crítico reflexivo, en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes del país. Enfoque que esta emplazando a reflexionar a las instituciones formadoras de formadores, y a partir de ello, plantearse la necesidad de formar profesionales de la educación, que posean una visión de la realidad educativa más comprensiva, que reconozcan la multidimensionalidad del fenómeno educativo, y que se planteen el saber práctico como una construcción activa que generará conocimiento profesional, a partir de la reflexión sistemática y colectiva, que como profesional en formación, logren realizar al respecto de su propio quehacer docente, en relación al contexto social e institucional en que se encuentren insertos.

Concretando la organización del modelo reflexivo crítico que se declara, a partir de un taller o seminario de trabajo, donde el estudiante reflexiona sobre su actuación en el aula, sobre sus futuras acciones y sobre los efectos de las mismas. Estableciendo como consecuencia de lo anterior un modelo pedagógico a la base de este enfoque que es el autoestructurante, pues justamente este modelo es el que considera el saber como una construcción interna del sujeto, y es el que se centra en la generación de espacios de formación que proporcionen un aprendizaje experiencial y vivencial a los estudiantes, privilegiando la generalización de los aprendizajes a partir de la experiencia.

Resolviendo, a partir de los enfoques y modelos que la realidad nacional da cuenta, instalar la evaluación cualitativa con pregunta abierta y centrada en la opinión, como técnica de evaluación propia de la práctica, basando el modelo de evaluación desde la aplicación de la autoevaluación como un proceso reflexivo y participativo que permite describir y valorar la realidad con un carácter vivencial e

involucrando de manera activa y positiva a todos los participantes de la actividad de práctica en la mejora de la calidad de estos procesos desde su propia experiencia.

Instituyéndose como exigencia, en las instituciones de educación superior formadoras de docentes, a partir de los enfoques, modelos y principios que se declaran definen la práctica a nivel nacional, la presencia de una cultura y educación para la evaluación. Situación que los insta a establecer objetivos y metas claras, definidas que permitan utilizar instrumentos válidos y fiables para recoger información, de tal forma de propiciar una valoración crítica de los resultados del proceso de práctica para que estos influyan en la toma de decisiones orientada a la mejora de la calidad de la formación inicial docente, y al establecimiento de una mayor coherencia con los modelos planteados en los curriculum de cada casa de estudio que declara asumir este modelo como propio.

Respecto del contexto local, segundo elemento que aborda este objetivo y que está representado por la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, como caso de estudio, es posible concluir que como institución formadora de docentes esta universidad se adscribe a la figura de un modelo concurrente de práctica. Identificando este modelo como aquel que incorpora a los estudiantes de pedagogía a partir del segundo año de su formación inicial docente a esta actividad, y que extiende este contacto en terreno hasta su último año de formación, en el que se lleva a cabo la práctica profesional. Experiencia que la Escuela citada, define como un modelo de prácticas progresivo, cuyo objetivo es considerar distintas instancias de acercamiento a la realidad educativa, con una participación y conocimiento gradual y parcial de las estructuras educativas a las que concurren sus estudiantes, y que se concretiza a través de la ejecución de los llamados talleres de práctica. Los talleres de práctica que realiza esta institución se identifican como una actividad paralela y tributante a la formación disciplinar de los estudiantes y a su perfil de egreso, cuya base responde a los principios contenidos en el modelo crítico reflexivo, en función de lo que se retrata realiza el docente en formación en el taller/seminario de práctica en el que participa, el que fundamentalmente aborda la reflexión sobre su propia actuación en el quehacer pedagógico.

El modelo de evaluación que está a la base de esta estructura de práctica progresiva declarada por la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, responde también a la perspectiva de un modelo pedagógico autoestructurante, cuyo propósito es fortalecer el desarrollo integral del estudiante y aquellas competencias más específicas que lo habilitan en su rol docente, utilizando para ello referentes de la evaluación auténtica, que se instalan en esta fase, con el objeto de dar cuenta del proceso de práctica como eje fundamental de la formación inicial docente que reciben estos estudiantes.

Concluyendo por tanto en este aspecto que la realidad que describe la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins se observa alineada con la realidad que el contexto nacional declara. Siendo justamente en este aspecto donde se coloca de manifiesto la presencia de ciertos nudos críticos a nivel nacional y local que tienen relación con la disonancia que existe entre el currículo de formación inicial docente de las universidades y el currículo escolar que actualmente no contempla las necesidades reales de los alumnos y las demandas de la sociedad en la que están insertos.

Dando cuenta, a partir de lo anterior, de tensiones que hacen referencia a la falta de articulación entre las universidades, dentro de las cuales se contempla la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, y los centros de práctica y a la ausencia de consenso respecto de lo que se entiende por saber docente y el como se construye este tipo de conocimiento. Lo que denota el asentamiento del ejercicio de una formación inicial docente, a nivel nacional y local, que parte desde un curriculum fragmentado, con escasa presencia de un trabajo práctico eficiente, y que sitúa el énfasis de la práctica, como actividad formativa, en el conocimiento de una disciplina y en la forma de cómo enseñarla, sin que esto sea sinónimo, necesariamente, de que a partir de ello se generen condiciones efectivas para que los futuros docentes puedan comprender y enfrentar la complejidad que presentan las situaciones de aula a las que se ven expuestos en su proceso de práctica.

Pues aun cuando se ha introducido una práctica temprana, a nivel nacional y en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, esta no necesariamente da cuenta de la instalación concreta de este enfoque crítico reflexivo declarado, sino que lo que se aprecia sigue rigiendo hasta ahora, es la

aplicación de un enfoque mecanicista – instrumental que se manifiesta fundamentalmente en una formación que se basa en la posibilidad de transmitir información disciplinaria, didáctica y pedagógica a los estudiantes en práctica, de manera que estos transfieran la información recibida al ejercicio de la docencia. Y que evalúa su desempeño desde una perspectiva heteroestructurante, que observa el saber como una construcción externa, basada en la reproducción o copia de ciertas acciones estereotipadas que se advierten como normas, que rigen el quehacer docente, y que emanan de los órganos reguladores oficiales de esta actividad a nivel nacional, como lo son el Marco para la Buena Enseñanza, los Estándares de Desempeño Docente y los Estándares de Formación Inicial Docente.

Reforzando esta visión, que aún permanece en la actualidad de las prácticas que es vista por las instituciones de educación superior como una actividad expuesta a fuertes cuestionamientos, a partir de los bajos resultados que se observan en el desempeño que obtienen los estudiantes de pedagogía en los contextos escolares en los que se insertan y en los sistemas de medición nacional en los que participan. Dando cuenta, a partir de ello, de la presencia de ciertas debilidades observadas en la formación inicial docente centradas en la profundización y extensión del vínculo entre la realidad escolar y la formación universitaria de estos profesionales, la escasa presencia de instancias reales de articulación entre los centros de práctica y las instituciones formadoras de docentes, y las diferencias que se aprecian respecto de la concepción de práctica como un espacio de reflexión y construcción de saberes profesionales entre los mismos participantes de este proceso.

Debilidades que determinan la preferencia de un abordaje mecanicista – instrumental de la práctica por parte de las instituciones formadoras de docentes, que limita la posibilidad de instalar una formación en la acción que permita la construcción de un conocimiento profesional docente contextualizado, que genere cambios e impacte positivamente la calidad de la formación inicial de los futuros docentes chilenos y en especial de los egresados de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Respecto del segundo objetivo específico que orienta esta investigación, referido a describir los elementos teóricos representativos que permitan integrar, y

desarrollar una propuesta de modelo de evaluación del impacto fundamentada y articulada en el contexto de los procesos de práctica dentro de la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. En primera instancia se desarrolló una revisión documental que permitió extraer desde la literatura aquellas consideraciones generales que orientan el levantamiento de una propuesta de modelo de evaluación innovadora y eficiente. A partir de la observación que se hace de la práctica como una actividad formativa relevante en la preparación de los futuros profesores, en estrecha relación con la función pedagógica, con las condiciones y necesidades reales de aprendizaje profesional y con los desafíos actuales que interpelan la política educativa y definen la calidad de la educación en Chile.

Estableciendo como primera conclusión, a partir de lo anterior, la necesidad de un cambio de paradigma en el quehacer actual de la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, con el propósito de reorientar el proceso evaluativo que las prácticas poseen actualmente, hacia la valoración de nuevas competencias profesionales que son las que establecen los parámetros de formación para los docentes del siglo XXI.

Desarrollando una propuesta para este caso, desde un sentido crítico, con el propósito de que pueda constituirse en un aporte concreto para la mejora del modelo de formación inicial docente imperante en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y respecto de las políticas que orientan la práctica a partir del análisis de su abordaje actual y la reflexión que se establece a la hora de determinar el tipo de profesor que realmente se quiere o que se requiere formar.

Determinando, desde el punto de vista teórico, como uno de los factores claves para el desarrollo de un modelo de evaluación, la necesidad de que la escuela levante una visión del desarrollo profesional docente como proceso actualizada, y que esta se despliegue desde el inicio de los procesos formativos que instale. A partir de una perspectiva de formación profesional autónoma permanente que incorpora la cultura escolar en la construcción de la identidad profesional, y que se plantea como propósito la observación reflexivo/crítica y la identificación de elementos que puedan dar cuenta del impacto que los procesos de formación

práctica puedan tener en la formación inicial docente que esta casa de estudios entrega.

Definiendo como una necesidad relevante la integración de la condición del contexto escolar o centro educativo, dentro de los procesos de evaluación de la práctica, de tal forma que se haga referencia en los instrumentos que se utilicen en ella, a los ambientes que incorporan el cambio cultural y social a partir de las problemáticas presentes en el trabajo vivencial y la acción de la que participan los pasantes, la integración a equipos docentes, la comprensión del liderazgo y la función pedagógica en el cambio social y la construcción y reconstrucción de espacios socio-laborales de aprendizaje.

Replanteando la evaluación como una herramienta de análisis del proceso de práctica en sí mismo, y re-conceptualizando este proceso como una actividad continua y sistemática que procura el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en la formación inicial docente, de la Escuela Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, de manera de visualizar el impacto de la práctica en la formación de sus estudiantes.

Estableciendo a nivel de Escuela, de manera concreta, la actividad de práctica docente como uno de los momentos más importantes dentro del proceso de formación de los estudiantes de pedagogía de esta casa de estudios, a partir de la incorporación, como base de la propuesta desarrollada en esta investigación, de modelos asentados en la raíz de una evaluación de procesos holística y cualitativa que permita recoger mayor cantidad de información al respecto y que se instale como parte del proceso de práctica atendiendo a la situación dinámica que la caracteriza.

Determinando como tipo de evaluación, la evaluación de impacto, por la posibilidad que este tipo de evaluación otorga al proceso de práctica, a la hora de identificar ciertos niveles de análisis en relación a la valoración de los resultados que esta formación genera en la construcción del rol, la identidad profesional y el impacto que esta genera en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía a nivel de la visión de mundo laboral que construyen, la madurez académica que logran, el desarrollo de la auto-confianza y del razonamiento práctico entre algunos

de los elementos susceptibles de análisis que permiten valorizar la práctica como proceso formativo.

Incorporando, finalmente, como elementos relevantes dentro de este proceso, la consideración de los pre-conceptos que los docentes en formación poseen acerca de cómo funciona el mundo escolar y la enseñanza, de manera de centrar el análisis de la evaluación de impacto en los cambios sustanciales que ocurren a nivel de pensamiento pedagógico, de la propia acción pedagógica que implemente el estudiante en los distintos contextos escolares donde se desenvuelva, y de la privilegiación que haga de los aprendizajes que adquiere en la actividad de práctica, al incorporarlos en las tareas docentes cotidianas que desarrolla en un contexto concreto de la cultura escolar.

Fortaleciendo el proceso de observación respecto del nivel de reintegración que el pasante haga al ver modificada su actividad, y darle un uso creativo a las herramientas que adquiriera en su proceso de práctica, en contextos diferentes, con nuevas funciones que den cuenta de la transformación a la que se ve expuesta su propia manera de pensar y actuar, a partir de las nuevas acciones y contextos de uso que otorga a estas herramientas, generando nuevas situaciones representadas en acciones formativas, curriculares e innovadoras, como aspectos centrales que permiten evidenciar el efecto de la práctica como actividad formativa en los aprendizajes de los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

En relación al tercer objetivo que orientó el trabajo de esta investigación, y que habla de analizar la valoración que hacen los actores de la práctica (triada formativa) respecto de los procesos de práctica y de evaluación de la práctica en función de la contribución de estas experiencias de campo en la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. La información analizada que se levantó a partir de la aplicación de entrevistas en profundidad a docentes directivos, supervisores y centros de práctica participantes en el proceso y la realización de grupos focales trabajados con estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación de Párvulos y Educación General Básica de práctica inicial, intermedia y profesional de esta casa de estudios, y que se analiza de manera descriptiva con el propósito

de dar sentido a los datos en coherencia con el contexto en que estos se presentan, arrojó los siguientes resultados:

En primer lugar se pudo establecer como conclusiones de dicho análisis que la percepción que presentan los docentes directivos y supervisores de la Escuela de Formación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins respecto del proceso de práctica instalado en la institución es deficiente, afirmando desde su perspectiva que estas prácticas, que actualmente moldean el rol docente de los estudiantes, son las que de acuerdo a su opinión, inciden en los bajos resultados que estos futuros docentes obtienen en la ejercitación de su desempeño profesional y en la participación de las mediciones nacionales que se aplican para valorar la calidad de la formación inicial docente recibida. Manifestando como preocupación central, a la base de ello, el impacto que esta situación pueda tener en el prestigio formativo de la institución.

Señalando a partir de lo anterior que la Universidad, como institución formadora presenta la necesidad de profundizar y extender el vínculo con la realidad escolar, con el propósito de generar instancias concretas de reflexión y construcción de saberes profesionales contextualizados. Afirmación que es coherente con los nudos críticos descritos en el objetivo número uno que orienta este estudio, pues permite visualizar esta tensión, por parte de estos profesionales de la educación, como una manera de avanzar hacia el cambio de la visión actual que se tiene en la institución de la práctica. La que ellos mismos definen como una actividad de carácter prescriptivo, dado que el proceso de práctica relata un escaso contacto del docente guía o formador con el estudiante de pre-grado, y como consecuencia de aquello, se enfrenta a los estudiantes a resolver esta situación a partir de la recolección de información relativa al buen desempeño docente y a la presencia de buenas prácticas, a través de la revisión y de la asimilación de ciertas normas que son las que definen el conjunto de saberes necesarios del cómo enseñar, basados únicamente en la lectura de aquellos marcos o referentes nacionales de la labor docente, como el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares nacionales que definen el buen desempeño y su propia formación en el área.

Estos actores, también reconocen en sus relatos que la práctica es un factor gravitante dentro de la formación inicial docente, y que por tanto es esta actividad en sí misma, la que permite definir la calidad formativa de los estudiantes de

pedagogía. Y por lo mismo, de acuerdo a su opinión señalan que requiere de que el modelo concurrente y progresivo que la orienta, se fortalezca, para que este contacto del estudiante desde el inicio de su formación con la realidad laboral, genere una comprensión contextual y profesionalizante de su entorno.

Sin embargo, son estos mismos hablantes quienes confirman que en la actualidad en la Escuela de Formación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, aún se observa la presencia de un enfoque más bien conductista del proceso, tal como se describe en el estado del arte de este proceso a nivel nacional, que se centra en la transmisión de información, tal como se señala lo indican los programas de la asignatura de práctica. Promoviendo, a partir de los talleres que ofertan, un rol técnico en el estudiante pasante, quien debe implementar modelos diseñados por expertos que son aprendidos en el transcurso de su formación académica y que lo habilitan para transmitir conocimiento científico y cultural desde lo que conoce de su disciplina. De tal forma que pueda replicar las buenas prácticas que ha observado, y genere aprendizaje pedagógico a partir de ello, focalizando la acción de la enseñanza en la entrega de aquellos contenidos claves para el adecuado desempeño docente en el sistema escolar, junto a "algunos trucos y pistas" sobre la forma de enseñar, de manera que el pasante pueda contar con un repertorio de procedimientos factibles de reproducir en cualquier sala de clases.

Aseguran también que las prácticas dependen de las personas que participan en el proceso, y que de alguna manera, estas se basan en la figura de un formador, ya sea en la escuela o en la universidad que lo que hace es hablar de su repertorio profesional a este profesor en formación, que lo escucha como un receptor pasivo de dicho conocimiento, colocando en este caso el énfasis reflexivo de la práctica en la transmisión directa de conocimientos. Reafirmando la idea, que manifiestan los docentes directivos al respecto, de que para que la práctica sea exitosa sólo basta con ubicar a los estudiantes en un buen centro, con buenos profesores. Conceptualizando la práctica, a partir de ello como "un proceso de inducción en el que participan los estudiantes dentro del contexto y la cultura escolar".

Todo lo anterior permite identificar que uno de los problemas que se vinculan al proceso de práctica como espacio de aprendizaje en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, se debe precisamente al bajo nivel de estructuración que posee la actividad de práctica como tal, a la escasa formación

supervisora que se aprecia en los docentes que participan en ella y a la falta de condiciones para mejorar esta etapa de la formación inicial en la administración de esta Universidad, de manera de garantizar la calidad de la experiencia, su éxito y la adecuada organización de la actividad centrada en el desarrollo de las habilidades técnicas propias de la profesión docente.

Ahora bien, de acuerdo a la visión que expresan los estudiantes, como segundo elemento de análisis dentro de la tríada formativa, al hablar del encuentro con la práctica real ellos refieren que este hecho lo perciben como perjudicial, pues afirman no tener evidencias de haber logrado construir su propio conocimiento respecto de la enseñanza a partir de la experiencia que les proporciona este proceso, ni sentir que han logrado construir su propio conocimiento respecto de cómo gestionar o tomar decisiones fundadas en el aula, o incluso respecto de sentirse parte de un equipo de trabajo, como factor clave de su socialización profesional.

Los estudiantes, como consecuencia de lo anterior, perciben la práctica como un espacio al que asisten a observar aquello “que no deben realizar como profesionales”, y por tanto para ellos esta actividad no constituye un espacio de aprendizaje enriquecido que les permita adquirir conocimientos para el dominio de los principios de la enseñanza y el aprendizaje, ni adquirir conocimiento respecto de los niños y niñas que atienden, o gestionar adecuadamente los procesos de aprendizaje, u organizar eficazmente su sala de clases, señalando, incluso al respecto que la práctica desde su experiencia no logra constituirse en una oportunidad que les permita desarrollar aquellas habilidades relacionales necesarias tanto para con sus pares como con los niños y niñas que atienden, de manera que esto les permita de crecer profesionalmente. Por lo que no logran valorizarla adecuadamente, ni mucho menos llegar a una definición de esta como espacio de aprendizaje.

Los estudiantes, además refieren que observan falta de orientación en sus prácticas, pues ellos no logran dar cuenta del conocimiento que han desarrollado respecto del oficio de enseñar, ni de la apropiación de las normas y valores propios de la cultura escolar. Por lo que sienten inhibida su posibilidad de participar activamente en la construcción de su propio conocimiento profesional, de mostrar autonomía en su proceso formativo y de valorar su aporte al quehacer

educativo y al trabajo que desarrollan en el aula. Observando, además, la práctica como una actividad aparte dentro de su formación profesional universitaria, con la que no logran integrar ni cognitiva, ni reflexivamente todo el sustento teórico que reciben desde lo académico y mucho menos los conocimientos prácticos derivados de su paso por los centros de práctica a los que asisten.

Afirman también que no existe articulación de la teoría abordada en su formación universitaria con lo que vivencian en la práctica, situación que confirman los inseguriza frente a las exigencias de las situaciones de enseñanza a las que se ven expuestos en los contextos educativos en los que están inmersos. Incrementando esta percepción de inseguridad, a partir del acceso fragmentario del conocimiento de la disciplina especializada que relatan ocurre en sus clases, y que en definitiva no les permite reflexionar ni individual ni colectivamente, ni elaborar teorías sobre su propia práctica, ni mucho menos tomar decisiones pedagógicas a partir de ello. Perpetuando esta sensación de ineficiencia y falta de conocimiento a la hora de encarar el contexto socio laboral al que se verán enfrentados como futuros profesores, e inhibiendo su capacidad de respuesta a las demandas exteriores y su propio protagonismo, en este, su proceso formativo. Por lo que finalmente terminan asumiendo un rol de profesor más bien ejecutor de instrucciones, lo que visualizan como un acto individual, que carece de una cultura reflexiva respecto de su propio quehacer, y que por lo mismo limita sus posibilidades de mejora en esta actividad.

Como consecuencia de lo anterior, manifiestan una sensación de incomodidad y bloqueo en esta instancia, puesto que toman conciencia de aquellos vacíos que ellos experimentan, tanto en su capital cultural como pedagógico, así como también, en aquellas herramientas que han ido adquiriendo en su trayecto formativo para enfrentar las demandas sociales que se les presentan en el contexto de práctica. Situación que redundo, finalmente, en una nula percepción de articulación entre las prácticas y los saberes pedagógicos que se establecen en los programas de formación inicial docente que se imparten en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, como ya se ha mencionado antes.

Concluyendo, como protagonistas del proceso, que las experiencias que se les han ofrecido hasta ahora, no necesariamente les generan aprendizaje, que no

necesariamente las han sentido como experiencias formativas, y que por tanto, resienten el hecho de percibir la falta de cuidado que la universidad, representada en la coordinación de prácticas, ha tenido a la hora de escoger los centros de práctica. Pues, desde su visión, la universidad no ha dado cuenta de articulación ni coherencia con los lineamientos declarados para el proceso práctica, dejando en ellos la sensación de que “a la práctica se va a aprender lo que no hay que hacer o ser como profesional”, y de que ellos como pasantes son “un objeto que va ayudar para sacar el cacho a las instituciones de los niñitos que atienden” Suscitando en este caso imágenes negativas del aprendizaje docente, a partir de los conflictos y dificultades que enfrentan en este espacio, y sobre las cuales en su formación docente no se les enseña a pensar sistemáticamente, y mucho menos a desarrollar estrategias meta-cognitivas que les permitan guiar sus decisiones y la reflexión sobre su propia práctica.

Interpelando, desde su condición de estudiantes, la formación inicial docente que reciben y las acciones que en ella se instalan, a partir de la falta de coherencia, consistencia y relación que existe entre el enfoque que para la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, conceptualiza la práctica y el modelo de formación docente con el que se está trabajando. Dejando en evidencia la necesidad de potenciar acciones que apunten a la instalación de una cultura de indagación, en los propios estudiantes, respecto de los factores involucrados en su quehacer docente, a la toma de decisiones reflexiva, a la construcción de conocimiento sobre educación y enseñanza y al afianzamiento de un trabajo colectivo y colaborativo durante su proceso formativo como futuros profesores.

Estableciendo como una necesidad prioritaria, para estos actores, la instalación de un proceso de evaluación de práctica bien orientado, con un evidente sentido formativo que les permita como pasantes apropiarse de las normas y valores propios de la cultura escolar y participar en la construcción social de la escuela. Contemplando como una consideración importante dentro del proceso, el hecho que “aprender a ser docente” significa mucho más que memorizar procedimientos, métodos o hechos y mucho más que sólo conocer aquello que se va a enseñar. Lo que instalaría la evaluación de la práctica como una ocasión para los estudiantes

de probarse a sí mismos, reforzar su vocación y tomar conciencia de las dinámicas que se dan en la realidad de la sala de clases.

Finalmente, la percepción del tercer actor que compone esta triada formativa, representado por los centros de práctica, no sólo refuerza los comentarios expresados por los estudiantes de pedagogía de esta casa de estudios, sino que también agrega ciertos elementos distintivos que a continuación se presentan:

Los centros de práctica, en general, de acuerdo con lo que declaran sus representantes, manifiestan altas expectativas respecto a la presencia de los estudiantes pasantes de la Universidad Bernardo O'Higgins, desde la novedad que puedan entregar sus aportes al quehacer docente que se realiza en sus establecimientos, hasta la posibilidad que ellos advierten en esta instancia para refrescar y actualizar sus propios conocimientos. Como respuesta a las necesidades que identifican existen en sus centros educativos, y que se refieren a la presencia de un futuro profesional más bien neutro que manifieste una amplia capacidad técnico - funcional en el ejercicio de su rol, a partir del dominio que demuestre en el uso del conocimiento técnico especializado que recibe en la universidad. Situación que genera una lectura dicotómica entre lo que la universidad comprende por ejercicio de la docencia, lo que la sociedad actual está demandando en este aspecto, y respecto de las mismas aspiraciones que manifiestan los estudiantes respecto de la práctica como espacio de aprendizaje, pues en su demanda no consideran el desarrollo de relaciones interpersonales, ni la necesidad de integrar equipos de trabajo que permitan desarrollar el liderazgo pedagógico que se requiere para desenvolverse dentro del ecosistema propio del aula.

Otra afirmación que se desprende de sus relatos es la responsabilidad que le atribuyen a la Universidad con institución formadora de docentes, respecto al aporte real que la actividad de práctica constituya para el centro, concretizando estas observaciones en función del tipo de estudiante que reciben y la ayuda concreta que la participación de estos estudiantes significa para su institución. Especialmente por la complejidad que ellos mismos reconocen implica el trabajo en el contexto escolar y la incorporación de estos estudiantes, como integrantes activos de un equipo de trabajo que les permita desarrollar experiencias exitosas e innovadoras de aprendizaje en el trabajo con los niños y niñas que atiendan. Sin

observar, desde su rol que la práctica es precisamente un espacio de aprendizaje donde ellos como centros educativos proveen a los estudiantes de oportunidades para desarrollar, mejorar y aprender aquellas habilidades que ellos mismos sugieren como indispensables para desarrollar un buen trabajo en el contexto escolar.

Desencadenándose, a partir de lo anterior, una solicitud directa de los centros de práctica hacia la universidad que redunde en el envío por parte de las instituciones de educación superior de estudiantes con una buena preparación para enfrentar adecuadamente un curso, que puedan dar cuenta del conocimiento que tienen respecto, de al menos, los aspectos ligados a los contenidos que enseñarán; que puedan dar cuenta del conocimiento pedagógico a partir del despliegue de sus habilidades en la gestión y organización del aula de clases; y que puedan dar cuenta de su conocimiento curricular, expresando todo lo anterior en la generación de materiales o productos concretos, como herramientas propias del oficio docente, y que aún se establece como una solicitud desde un sentido más bien utilitario.

Dilucidándose, a partir de lo anterior, otro nudo crítico importante que hace referencia a la necesidad que manifiestan los profesores y centros de práctica de recibir estudiantes pro-activos, capaces y con iniciativa para enfrentar los procesos educativos, versus la necesidad que manifiestan los pasantes de encontrar en los centros de práctica a los que asisten, profesionales cualificados y con un dominio de conocimiento efectivo que les puedan servir de modelo en la construcción de su propia identidad docente. Reduciendo, como consecuencia de lo anterior, desde los centros de práctica, el ejercicio de la docencia, a un trabajo de cooperación mecánica y aditiva, donde la interpretación que se realiza del concepto de trabajo colectivo y en equipo, está representada por la acción de sumar fuerzas en el aula para “controlar a los niños y niñas que atienden”, minimizando así la acción integradora de la práctica.

Estableciéndose, a partir de ello, una visión de la preparación profesional docente que no involucra al centro educativo en los procesos formativos en los que participan los futuros profesores. Pues tal como señalan los centros de práctica ellos desconocen elementos tan relevantes del proceso, como lo es la propia evaluación que se realiza del proceso de práctica, pues su participación es escasa

y se resume, en este sentido, al llenado de una pauta elaborada por la universidad que reciben casi al final del proceso de práctica y que no se desarrolla desde este concepto de formación inicial docente como responsabilidad colectiva.

Concluyendo, finalmente a partir de lo que este tercer actor del proceso de práctica declara, que la tarea pendiente en este aspecto, apunta fundamentalmente a aunar criterios y concepciones respecto de la tarea docente, de la profesión docente y de la participación y responsabilidades que subyacen a la construcción de estos conceptos en los pasantes, en los centros educativos y la institución formadora de la cual provienen los pasantes, de manera que todos los actores que conforman la triada formativa del proceso de práctica, se constituyan en protagonistas activos y reflexivos de las transformaciones educativas.

Valoraciones que en conjunto con la descripción del estado del arte de los modelos de práctica y evaluación referidas al estudio de casos y la descripción de aquellos elementos teóricos claves que permitan integrar y desarrollar la propuesta de evaluación de forma articulada y fundamentada, serán las bases sobre la cual se genera el modelo operativo que se propone a continuación, como alternativa para modificar la realidad evaluativa de las prácticas, existente hasta ahora, en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. De tal manera que a partir de los propios actores participantes del proceso se puedan definir intereses, jerarquizar prioridades y determinar las condiciones sobre las que se asienta el diseño del modelo de evaluación de impacto que se describe a más adelante. Y que se constituye en la acción concreta que responde a lo que se detalla en el cuarto y último objetivo específico que guía esta investigación, y que hace alusión a la acción de diseñar una propuesta de modelo de evaluación del impacto para favorecer el análisis de la eficiencia y equidad de los procesos de práctica en la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Ahora bien, en respuesta a las interrogantes que dieron origen a esta investigación, y que complementan el análisis del cumplimiento de los objetivos, es posible señalar lo siguiente:

Respecto de la pregunta ¿se están propiciando espacios de reflexión y de producción de conocimientos pedagógicos y didácticos en pos de la construcción

de un currículo integrado en la formación inicial docente de la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins?

A partir de la investigación y especialmente a partir del análisis de los relatos de los distintos actores participantes de la práctica, pudo constatar que en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, no existen espacios de reflexión y producción de conocimientos pedagógicos y didácticos, pues a pesar de que se han instalado actividades curriculares, denominadas, talleres de práctica que cuentan con treinta y seis horas pedagógicas para el trabajo directo con los estudiantes en este ámbito, no se ha logrado concretizar ni profundizar en un trabajo orientado al análisis del quehacer pedagógico desarrollado por los pasantes, pues los talleres se utilizan fundamentalmente para el abordaje de contenidos conceptuales que están determinados por los programas que la guían como actividad formativa, así como también, para propiciar el traspaso de experiencias por parte de los docentes supervisores a sus estudiantes, de su experiencia docente, como modelo, para que ellos puedan construir su propio actuar.

Los nuevos escenarios en los que se desenvuelven los estudiantes, hoy, requieren de la creación de ambientes de aprendizaje que los preparen para asumir responsabilidades en un mundo de constantes cambios que exige rapidez y eficacia a la hora de tomar decisiones. Estableciéndose como una necesidad imperiosa el desarrollo de nuevas habilidades y la producción de nuevos conocimientos, tanto pedagógicos como didácticos de manera que este profesional en formación, sienta que es un aporte que puede potenciar sus fortalezas y superar sus debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del diseño de mejoras oportunas a su propio quehacer en el contexto en que se encuentre inserto, de manera de elevar sus niveles de desempeño a partir de ello.

Generando espacios, donde los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, perciban que su formación los orienta a la concepción de un aprendizaje que se construye sobre la base de la experiencia y de aquellos logros previos que les permitan prepararse para seguir aprendiendo. Validando el conocimiento previo que ellos mismos poseen, e instándolos al afianzamiento de un rol activo y protagónico en la construcción de conocimientos, la generación de soluciones a partir de la reflexión de la realidad de

la estructura ecológica del aula en que está inserto de manera que proponga ajustes, formas de organización y adecuaciones que propendan a la mejora de los procesos que allí se gestan. Aplicando experiencias auténticas, que refuercen experiencias pasadas y que los insten a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Cambiando el concepto de estudiante como receptor pasivo de la información, para visualizarlo como activo participante en su propio aprendizaje a partir de la generación de estos espacios, con los que actualmente la escuela no cuenta de manera concreta, de construcción autónoma, colectiva y participativa de conocimiento y de comprensión de los mismos.

La segunda interrogante planteada, apuntaba a observar si las prácticas ¿contemplan la articulación entre teoría y práctica como una aporte al levantamiento del saber profesional desde la relación que se establece con los centros escolares?

Cuya respuesta al respecto también es negativa, de acuerdo a lo que se observa ocurre en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Situación que se explica al identificar las formas de conocimiento predominante en los estudiantes de esta casa de estudio, sintetizando esto principalmente en cinco formas de conocimiento que se advierten en ellos. La primera, es aquella que hace mención a la exposición del estudiante a situaciones que el considera más bien familiares, y que por tanto, ante la presencia de cualquier problema, puede resolver mediante la aplicación de rutinas, procedimientos o algunas reglas propias de su profesión que el mismo ha observado en su experiencia escolar. Lo que confirma el desarrollo de una segunda forma de conocimiento disciplinar denominado frágil, pues los estudiantes no recuerdan estos contenidos a la hora de fundamentar su actuar, y prefieren utilizar para ello el sentido común; el que sienta la presencia de un tercer tipo de conocimiento, denominado inerte, donde ellos memorizan conocimientos adquiridos en la academia que luego no son capaces de aplicar en situaciones reales, ni de distinguir cual es el conocimiento que requieren para determinadas situaciones que los afectan en el aula. Complementando todo lo anterior con la presencia de un cuarto tipo de conocimiento, denominado ingenuo que da cuenta de la superficialidad con la que captan la mayor parte de los conocimientos teóricos disciplinares que se les

entregan, deslegitimando estos aprendizajes y recurriendo a las ideas ingenuas y aquellos prejuicios que tienen instalados, como recurso para enfrentar los fenómenos que los afectan. Exhibiendo, como consecuencia de todo lo anterior, un quinto tipo de conocimiento, señalado como conocimiento tipo ritual que es donde queda de manifiesto que los estudiantes no entienden por completo lo que se les enseña en la academia y por tanto compensan esa insuficiencia con rituales que les funcionan y resuelven, de manera superficial, el problema que los afecta.

Reafirmando, a partir de lo anterior, la presencia de estudiantes que no organizan ni relacionan, ni aplican sus conocimientos mediante argumentos reflexivos, y como consecuencia de aquello no tienen posibilidad de levantar conocimiento o saber profesional a partir de su práctica. Pues los problemas de articulación entre la teoría y la práctica, restan sentido y significado a aquellos contenidos disciplinares y a su participación en los talleres de práctica, asentando la percepción instalada de que estas instancias están alejadas de la realidad, y sobre todo que no se relacionan con la realidad que afecta a los centros educativos, fortaleciendo la idea de que la teoría se constituye en algo utópico que es imposible de aplicar a la realidad.

Situación que confirma la necesidad de generar instancias reales de construcción de conocimiento, a partir de la relación entre la teoría docente y la interacción con el medio escolar que luego se transformen en acción práctica, como parte de oficio docente. Orientando finalmente, la labor formativa hacia la construcción gradual y progresiva de conocimiento, que considere las concepciones primarias y creencias de los docentes en formación, los obstáculos que les presente el contexto escolar y las posibles hipótesis de avance que den cuenta de la evolución de este saber.

Una tercera pregunta que da cuerpo a este estudio, refiere a si ¿son efectivos los mecanismos de seguimiento y acompañamiento instalados en los procesos de práctica? Y en función de lo observado y registrado en el caso de estudio analizado es posible señalar lo siguiente:

El actual sistema de supervisión carece de un sistema de monitoreo sistemático y documentado en el tiempo, a partir de las evidencias y registros respecto del desempeño del estudiante en cada una de sus prácticas que pueda ser utilizados como herramienta de aprendizaje y que permita a los pasantes mejorar su propia

práctica. Este aún se encuentra amparado en la visión que se tiene de una supervisión de seguimiento y monitoreo visualizada como una exigencia externa, que no se vincula directamente con la propia actividad profesional, y que obstaculiza la posibilidad de transformar este sistema de supervisión a uno de acompañamiento que considere el seguimiento y monitoreo como una oportunidad de articulación y desarrollo de aquellas competencias propias del desempeño docente.

Definiendo a partir de lo anterior, como una necesidad, la incorporación de una concepción distinta de evaluación, a la que aún permanece instalada en la Escuela de Educación Inicial actualmente, que implica interpretar la evaluación como un proceso continuo, formativo, flexible, integral y dinámico de manera de generar múltiples interacciones e influencias entre los actores de la triada formativa de la práctica, que favorezcan el análisis del quehacer docente, el replanteo del actuar pedagógico y la transformación de sus propias prácticas de una forma creativa e innovadora, como consecuencia de los espacios de reflexión y sistematización que se abran respecto del aprendizaje en la práctica, a partir del acompañamiento y monitoreo que en esta actividad se aplique.

Identificando, como consecuencia de ello, la necesidad de instalar estos mecanismos como insumos para la toma de decisiones que apunten a la mejora de la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje en la práctica, considerando en ello todos los aspectos que intervienen en la formación docente, que van desde las personas y sus particularidades, la situación del proceso de práctica y el contexto inmediato en que esta se desarrolla. Para así establecer esta mirada en el estudiante como objeto de atención individual, y potenciar en él estrategias de autorregulación y auto-control, que a partir de ello le permitan analizar y redimensionar su propia práctica. Haciéndose imprescindible instalar el concepto de acompañamiento, en los procesos de monitoreo y seguimiento que se desarrollan en la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, con el objeto de generar instancias de aprendizaje cooperativo, impulsar mejoras en el quehacer pedagógico, ajustar y permear la toma de decisiones respecto de la práctica en los entornos específicos en que esta se desarrolle. Estableciendo como parámetros relevantes de análisis respecto de los mecanismos de seguimiento instalados en la Escuela de Educación de la

Universidad Bernardo O'Higgins, la calidad de este acompañamiento, su temporalidad y contextualización.

Una cuarta pregunta que tensiona la discusión en este ámbito respecto del caso en estudio, es la que hace referencia a si ¿existe una auténtica tributación de la práctica como eje articulador? Y que aun cuando todos los actores de la tríada formativa consultados señalan la importancia de esta articulación y su vinculación con la calidad de la formación de profesionales competentes y de calidad, también coinciden que dicha articulación en el contexto de la práctica que desarrolla la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins no se observa, pues la práctica en sí misma, así como también sus procesos de evaluación, no propenden a la generación de instancias de aprendizaje y re-aprendizaje del quehacer docente, así como tampoco se observa que potencie el desarrollo de la capacidad de discernimiento, reconocimiento, selección y organización de la información que reciben los estudiantes, tanto desde lo académico como desde lo práctico, para que puedan adaptarla a aquellos contextos específicos de aplicación.

Situación que deja de manifiesto la necesidad de instalar metodologías de enseñanza activas que permitan la reproducción de casos reales a partir de la resolución de problemas, de simulaciones, juegos de roles, debates, análisis de casos, diseño de productos o procesos, es la que finalmente permite una adecuada articulación entre la teoría y la práctica. Y dar cuenta a su vez del ejercicio de un proceso dialéctico y recursivo entre ambas que genere contextos de aprendizaje que reproduzcan o simulen al máximo las condiciones de su futura práctica profesional.

Escenario que se complementa con esta quinta pregunta que se cuestiona respecto a si ¿existe algún mecanismo dentro de los procesos de evaluación que permita dar cuenta de la tributación de la práctica como eje articulador de la formación inicial? Y que a la luz de lo anterior da cuenta una respuesta negativa al respecto, pues efectivamente no se cuenta con ningún mecanismo que permita constatar el como tributa la práctica a la formación docente, en su carácter de eje articulador de la formación inicial de profesores.

La ausencia de una comunidad reflexiva en torno a la práctica impide favorecer el mejoramiento del desempeño docente y la calidad del aprendizaje de la formación inicial docente, desde la perspectiva de un estudiante como participante activo en el proceso. Revelando a partir de ello, la necesidad de re-significar la utilidad de los mecanismos de seguimiento instalados en la práctica a partir del sentido y finalidad que estos asumen. Requiriendo para ello que se instale una cultura evaluativa, que acostumbre a llevar registros de todo lo que hace, y sistematizar estos insumos para analizarlos cualitativamente, de manera de poder dar cuenta de cuanto ha sido capaz el estudiante de transferir respecto de lo aprendido en la práctica a su quehacer pedagógico y en los procesos de enseñanza aprendizaje de los que participa, como una demostración de un desempeño docente efectivo y del impacto que este proceso tiene en su aprendizaje y profesionalización del oficio docente.

Respecto a una sexta pregunta que orienta el estudio y que hace referencia a aquellos cuestionamientos respecto de si ¿el modelo de evaluación desarrollado por el estudio de caso abordado en esta investigación, da cuenta del impacto de los procesos prácticos en el aprendizaje de la profesión docente y en los resultados de aprendizaje de la formación docente inicial?. En función de lo analizado es posible señalar que el modelo actual de evaluación, desarrollado por el estudio de caso, no permite dar cuenta del impacto de los procesos prácticos en el aprendizaje de la profesión docente ni de los resultados de aprendizaje alcanzados, pues su base es la de un modelo heteroestructurante que plantea el saber “como una construcción externa, basada en la reproducción o copia de ciertas acciones estereotipadas que se advierten como normas que rigen el quehacer docente y que emanan de los órganos reguladores oficiales de esta actividad a nivel nacional, como son el Marco para la Buena Enseñanza, los Estándares de Desempeño Docente y los Estándares de Formación Inicial Docente” Anulando cualquier posibilidad desde esa lógica, de ir más allá del enfoque técnico que se expresa en el modelo evaluativo que se ejecuta en la Escuela.

Definiendo como una necesidad la generación de instancias de aprendizaje desde la propia experiencia, desde la investigación de los problemas pedagógicos propios y de la participación en conversaciones y reflexiones colegiadas con los

supervisores, profesores guías y pares sobre sus percepciones y suposiciones respecto de la práctica, del rol docente y de la construcción de nuevo conocimiento profesional.

Finalmente, en respuesta a un séptima pregunta, orientada a cuestionarse sobre ¿la experiencia de práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins a través de su proceso de evaluación, se constituye, hoy, en un espacio que permite al docente en formación sintonizar los pensamientos, sentimientos, preguntas y supuestos que surgen sobre el significado y la importancia de las experiencias de enseñanza – aprendizaje? Es posible señalar que debido a la poca o casi nula relevancia que se le da en la práctica en sus procesos de evaluación, a la generación de espacios para el diálogo profesional, la práctica reflexiva, la producción de conocimiento, la teorización de la experiencia y la investigación del profesorado, es que no se generan espacios conscientes, que permitan a los futuros docentes “sintonizar los pensamientos, sentimientos, preguntas y supuestos que surgen respecto del significado y la importancia de las experiencias de enseñanza aprendizaje que observan y de las que participan” Así como tampoco permite dar cuenta de la evolución de la capacidad de reflexión que estos futuros docentes puedan desarrollar respecto de sus propias capacidades, contenidos, destrezas y valores, como insumos propios de su profesión.

Todo lo anterior confirma la percepción de lo dispersa que es la comprensión e interpretación del proceso de práctica en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, y de lo imprecisa que es la conceptualización que los docentes que trabajan en el área, los centros de práctica y los estudiantes que participan en esta actividad poseen de la misma. Pues aun cuando logra esbozarse un planteamiento común, en todos los actores de esta tríada formativa, respecto a la importancia de este proceso, esto no ha logrado extenderse a toda la comunidad educativa participante en la práctica.

Tampoco ha logrado instalarse una visión que reconozca la naturaleza teórico-práctica de la acción pedagógica basada en el carácter situado y distribuido que tiene el conocimiento docente, y que implica las interacciones sociales y el contexto en el que las prácticas se desarrollan.

Y por tanto, es posible esbozar como conclusión general que el modelo de evaluación que está a la base del proceso de práctica, instalado actualmente en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, no da cuenta de una evolución en la capacidad de reflexión de los futuros profesores respecto de sus propias capacidades, contenidos, destrezas y valores, pues los futuros docentes formados por esta casa de estudios aún no logran observar estos contenidos como parte de los elementos que a futuro ellos mismos tendrán que entregar a sus estudiantes.

Por ende, a partir de ello, también puede concluirse que el proceso de evaluación instalado no se orienta actualmente a la reflexión, experimentación y valoración de la acción educativa, así como tampoco ofrece mecanismos que permitan determinar el impacto que los procesos de práctica tienen en el aprendizaje de la profesión docente como tal, o delimitar la contribución de las experiencias de campo en la preparación de los futuros docentes como una posibilidad para investigar en el aula e integrar los componentes teóricos y prácticos, considerando la práctica como un eje articulador de este proceso.

Por lo tanto, aún cuando la práctica claramente es vista como una actividad central, neurálgica y relevante para la formación de los estudiantes de pedagogía de esta casa de estudios, los alcances que existen respecto del proceso de evaluación de la práctica y de la práctica en sí misma, hacen referencia a que es necesario realizar un cambio de enfoque en esta que de cuenta de un proceso que vaya más allá de la premisa que "a enseñar se aprende enseñando", que genere instancias reales de análisis y reflexión respecto de lo que se hace, por qué se hace y las consecuencias que trae aparejada la acción en determinado contexto, revisando las actividades propias de la práctica y las posibilidades reales de ejecución de estas por parte de los estudiantes en los contextos escolares en los que se insertan, visualizadas estas como una instancia enriquecida y concreta de aprendizaje docente. Que disponga, en estos futuros docentes, la cultura de analizar lo que hacen, de mirar como lo hacen otros, y a partir de ello diferenciar distintos modelos que orienten su quehacer, de manera que puedan reafirmar su vocación profesional constantemente. Otorgando sentido al modelo de evaluación que ostente la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, generando posibilidades reales de ir más allá del enfoque técnico que actualmente

rige el proceso, de manera de instalar una comprensión más profunda respecto de la enseñanza, de manera de aprender desde la propia experiencia, investigar acerca de los propios problemas pedagógicos y participar en conversaciones colegiadas respecto de sus suposiciones y percepciones del proceso en pos de la construcción de nuevo conocimiento.

De tal forma que a partir de lo anterior pueda darse cuenta de la evolución de la capacidad de reflexión que estos futuros profesores han desarrollado a partir del análisis de sus propias capacidades, contenidos, destrezas y valores, y de la concienciación que hayan logrado desarrollar al comprender que esos son los elementos que tendrán que entregar a futuro a sus propios estudiantes.

Orientando, finalmente, a partir de la propuesta de modelo de evaluación de impacto, las acciones del modelo hacia la reflexión, experimentación y valoración de la acción educativa, como una estrategia que permita determinar el impacto que los procesos de práctica de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, tienen en el aprendizaje de la profesión docente como tal. Identificando su contribución en la preparación de los futuros docentes a partir de las experiencias de campo y la oportunidad que estas generan de realizar investigación en el aula con el propósito de integrar los componentes teóricos y prácticos que constituyen la formación inicial docente de estos estudiantes.

Como respuesta a su vez, al objetivo general que guía esta investigación y que habla de diseñar una propuesta de modelo de evaluación del impacto de los procesos de práctica en el contexto de la formación inicial docente universitaria en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Diseño que es el que se describe a continuación en el siguiente apartado. Donde se dará cuenta de qué evaluar, cómo evaluar, cuando evaluar y con qué evaluar, a partir del desarrollo de aquellos principios que orientan el modelo de evaluación propuesto, de la estructura que este contempla, de la identidad que se desarrolla a través de él, del enfoque que lo orienta, de los métodos y estrategias que se contemplan para su ejecución, y finalmente de la estructura y herramientas que considera para su desarrollo eficaz.

CAPÍTULO 6. PROPUESTA MODELO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO

CUADRO RESUMEN CAPÍTULO 6: PROPUESTA MODELO EVALUACIÓN DE IMPACTO	
PRINCIPIOS	<p>Modelo holístico de carácter sistémico que permiten visualizar la formación inicial docente como un todo integrado.</p> <p>Evaluación como <i>orientación formativa apunta a la</i> reflexión y retroalimentación constante sobre la propia acción en la docencia.</p> <p>Evaluación como <i>orientación participativa</i> tomando en cuenta las diferencias individuales tanto del que aprende como de los contextos donde ejecuta su aprendizaje.</p> <p>Evaluación como <i>Evaluación y Formación contextualizada</i> tomando en cuenta para ello, el modelo curricular, el modelo pedagógico, el perfil de egreso y las políticas y metas institucionales.</p>
ESTRUCTURA	<p>En una primera instancia explicitar la construcción teórica que avala el modelo otorgándole identidad al proceso de evaluación.</p> <p>En una segunda instancia la definición de un enfoque de evaluación que permita el diseño de un modelo de evaluación de impacto, con la utilización de métodos cualitativos, para establecer la relación de causalidad entre la acción de formación, los resultados de aprendizaje de la misma y las condiciones iniciales de los beneficiarios.</p> <p>En una tercera instancia el establecimiento de métodos y estrategias de evaluación de carácter cualitativo, recolectando información en el lugar donde se han desarrollado las acciones de formación práctica, orientando el papel del evaluador hacia el análisis del comportamiento de los pasantes y el desarrollo de competencias o habilidades propias de la profesión docente.</p>
MÉTODOS ESTRATEGIAS	<p>Y Portafolio único desde la práctica inicial hasta la profesional: identidad docente, función pedagógica y condiciones profesionales.</p> <p>Micro – clases: construcción de conocimiento pedagógico y capacidades profesionales.</p> <p>Modelo de Supervisión Colegiado: función pedagógica y construcción y reconstrucción de los espacios socio-laborales.</p> <p>Autoevaluación: desarrollo profesional docente, trabajo vivencial y la acción, saber pedagógico.</p>

6.1 DISEÑO PROPUESTA MODELO EVALUACIÓN DE IMPACTO

Lo esencial de la evaluación de impacto nos remite a la actuación personal, profesional e institucional de los participantes de la formación en contextos específicos, fuera ya del programa desarrollado. Es en este contexto de actuación, donde hay que hacer hincapié en la verificación de la satisfacción de necesidades, si hay transferencia de lo aprendido, y si se producen cambios significativos en la actuación personal y profesional de los destinatarios de la formación y los no destinatarios de la misma. (Tejada & Ferrández, 2007, p. 10)

La evaluación en sí misma, siempre se constituye en un elemento clave dentro del proceso formativo de cualquier estudiante, y especialmente, cuando se habla de la formación práctica de los estudiantes de pedagogía, puesto que los procesos de revisión, de análisis continuo y de seguimiento, son los procesos que posibilitan el encaminar y orientar el proceso de aprendizaje, así como el crecimiento personal de sus participantes, generando de esta forma las condiciones necesarias para provocar la construcción de saber pedagógico. Instalando una valoración progresiva de la integración de los estudiantes en las funciones que les corresponden desarrollar a futuro como profesor, así como también, respecto de su capacidad de respuesta ante situaciones inciertas y cambiantes en el contexto de práctica y cuyas capacidades, a la base de este proceso, se constituyen en el objeto prioritario del proceso de evaluación. Siempre en coherencia directa con el modelo de práctica que se tenga instalado.

Ahora bien, al hacer referencia al caso en estudio, la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, se observan conviviendo dos realidades, contrapuestas entre sí que describen la práctica como actividad formativa. Una, que es la que se aborda a continuación, y que hace referencia a un enfoque que esta presente de manera evidente en el discurso, tanto a nivel verbal, a partir de lo declarado en las entrevistas en profundidad por las autoridades de la Escuela, como a nivel escrito, a partir de las descripciones oficiales que se han desarrollado de la actividad de práctica como tal.

Esta primera realidad, denominada realidad discursiva, se instala desde la perspectiva de un modelo concurrente que es el que da cuenta de una práctica progresiva que se desarrolla a partir del segundo año de las carreras de pedagogía, y que se observa como una actividad paralela y tributante a la formación disciplinar de estos estudiantes y a su perfil de egreso. Respondiendo, en gran medida, a los principios declarados dentro del modelo crítico/reflexivo, pues esta se organiza a partir de un taller o seminario de trabajo, de 36 horas semestrales, donde el estudiante reflexiona sobre su actuación en el aula, sobre sus futuras acciones en ella y sobre los efectos de estas acciones en su quehacer pedagógico. Instalando, de esta manera, como modelo pedagógico a la base de la evaluación de los procesos de práctica, el modelo autoestructurante. Modelo que en su definición considera el saber cómo una construcción interna del sujeto, centrada en la dinámica e interés del propio estudiante y que procura un aprendizaje experiencial y vivencial que privilegia la generalización a partir de la experiencia.

La composición de este enfoque, presente en el discurso de la Escuela de Educación Inicial de la universidad Bernardo O'Higgins, verbalizado esencialmente por sus autoridades, reúne tres modelos como son el concurrente, crítico/reflexivo y autoestructurante, los que desde su combinación posibilitan observar la evaluación como un proceso de revisión, de análisis continuo y de seguimiento que propende a la construcción de conocimiento pedagógico. Visión que se refuerza de manera concreta en los siguientes párrafos, extraídos del documento oficial que describe tanto la práctica como su forma de evaluación:

Desde esa perspectiva es que la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins plantea su modelo de práctica, como un modelo de prácticas progresivo que se incluye en las carreras de Pedagogía en Educación de Párvulos y Pedagogía en Educación General Básica, desde el segundo año de formación académica de sus estudiantes (tanto de la jornada diurna como vespertina), considerando en ello diversas instancias de acercamiento a la realidad educativa, con una participación y conocimiento gradual y parcial de las estructuras educativas, lo que se realiza a través de sus talleres de práctica; estableciendo una participación orientada a la observación – acción como práctica de intervención pedagógica parcial hasta

una participación íntegra y total expresada en la práctica profesional de ambas carreras. Cautelando de esta forma el equilibrio entre la tensión de lo disciplinar y lo pedagógico, y promoviendo gradualmente los conocimientos, habilidades y actitudes como tributo al desarrollo del perfil de egreso de ambas carreras.

Respecto del modelo de evaluación que está a la base de este modelo de práctica progresiva, el propósito orientador de todas las actividades que están a la base del proceso de práctica como actividad formativa, apunta a fortalecer el desarrollo integral del estudiante y de aquellas competencias más específicas que lo habilitan en su rol docente. Por lo tanto para ello se utilizan como base algunos referentes de la Evaluación auténtica, para el desarrollo del proceso formativo que permiten dar cuenta del proceso de práctica como eje fundamental. (Fuente: Documento Escuela Educación Inicial, Universidad Bernardo O'Higgins, Descripción Prácticas Escuela Educación Inicial, año 2013).

Sin embargo, es justamente en este aspecto donde se identifica una disonancia importante, entre los procedimientos instalados en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, y los procedimientos declarados por la misma, surgiendo a partir de ello, una segunda realidad contrapuesta a la anterior, que se refiere a la presencia de un enfoque o modelo de hecho que es el que logra observarse con claridad en las narraciones de los distintos actores de la triada formativa que participan de la práctica, y que da cuenta de las acciones concretas que confirman el marco epistemológico a partir del cual se desenvuelve, realmente, esta escuela en el proceso de práctica.

Evidenciándose a partir de ello que el caso en estudio evalúa en lo concreto desde una perspectiva heteroestructurante. Perspectiva que se contradice con los modelos crítico/reflexivo y autoestructurante declarados en los párrafos anteriores por las autoridades de la Escuela y la descripción oficial de los procesos de práctica. Pues desde el enfoque heteroestructurante que manifiesta la escuela en su hacer, se observa el saber cómo una construcción externa, que se basa en la reproducción o copia de ciertas acciones visualizadas como normas e informaciones específicas del quehacer docente propiamente tal, y que emanan de los órganos reguladores de esta actividad a nivel nacional como el Marco para la

Buena Enseñanza, los Estándares de Desempeño Docente y los Estándares de Formación Inicial Docente. Tal como lo confirman los supervisores en los siguientes relatos:

S.P/P.E.P: Lo que estamos evaluando, simplemente, es estar recogiendo información sobre la responsabilidad, la participación y el compromiso claro y punto, pero eso no tiene nada que ver con los objetivos de la asignatura y tampoco tienen mucho que ver con el perfil que está declarado, entonces es como tenemos pautas, pero yo siento que no están esos hilos conductores, no están evidentes y eso debiera mejorarse porque ahí realmente podríamos hacerle el seguimiento a la estudiante.

S.P/P.E.G.B: En la práctica IV, ya tienen que hacer intervenciones, intervenciones en cursos de primero a cuarto básico, ahí ya hay una evaluación donde se utilizan todos los criterios dentro del marco de la buena enseñanza y este otro libro que es el de los estándares.

Encaminando, de esta manera, la evaluación hacia la memorización más bien mecánica y rutinaria de la información que se recibe, y no al análisis e interpretación de la misma, transformándola en una actividad pasiva donde el estudiante pasante pasa a ser un sujeto neutral que se limita a adquirir información, acumularla y reproducirla, sin reflexionar necesariamente sobre ella.

E.P.I(VI)/P.E.G.B: En comparación a lo que pasamos de evaluación para el aprendizaje acá, yo lo he visto en otras partes y ninguna se da, se evalúa con la evaluación condensada para poner nota, casi para castigar, no para tomar decisiones.

E.P.I(II)/P.E.P: Hay una pauta con la que nos evalúa, el semestre pasado la entrego casi cuando estaba terminando práctica y este semestre la entrego al principio de año.

E.E.P.F/P.E.P: Que más que nada se dedican a revisarnos los portafolios, a comentar lo que estaba bueno o malo en la supervisión, pero de ahí no más, nada más, básicamente eso.

Recogiendo información de las prácticas, fundamentalmente, a través de listas de cotejo, escalas de apreciación o cuestionarios que persiguen valorar la adquisición o no de conocimientos por parte de los estudiantes pasantes, y que no necesariamente permiten analizar la calidad de la formación inicial docente, con consecuencias escasas o nulas para la mejora de la calidad de la misma. Congregando en ello, básicamente, tres modelos en su estructura el concurrente, el mecanicista/instrumental y el heteroestructurante, modelos que dan cuenta de la vereda epistemológica desde donde la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, observa e instala los procesos de práctica y de evaluación propiamente tal.

Dejando de manifiesto, de que si bien la Escuela, mantiene tanto en lo discursivo como en su quehacer, la presencia de un modelo concurrente como parte integrante de la estructura y organización de la práctica que desarrolla como actividad formativa, los otros dos modelos que forman parte de esta mirada de hecho, sitúan la evaluación bajo un enfoque más bien sancionador o fiscalizador que poco aporta a la toma de decisiones válidas y oportunas para la valoración y posterior mejora de la calidad en la formación inicial docente. Contradiendo, entonces, aquella perspectiva a la base del modelo autoestructurante declarado anteriormente que señala la necesidad de una cultura y una educación para la evaluación, con el establecimiento de objetivos y metas, claras y definidas; y la utilización de instrumentos válidos y fiables para recoger información de la práctica, que propicie una valoración crítica de los resultados del proceso como tal.

Por ello es que a partir de lo anterior válido es preguntarse ¿qué se necesita?. Y una primera respuesta entonces, sería establecer un mínimo de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, de manera de orientar el modelo de práctica y de evaluación que se promulgue hacia una perspectiva más consistente, tanto con los objetivos que esta actividad persigue, como con los planes o programas que la guían, con el perfil de egreso que la misma Escuela de Formación Inicial pretende, así como también con el modelo de formación que la Universidad, de la que se forma parte, impulsa y cuyo centro es el estudiante.

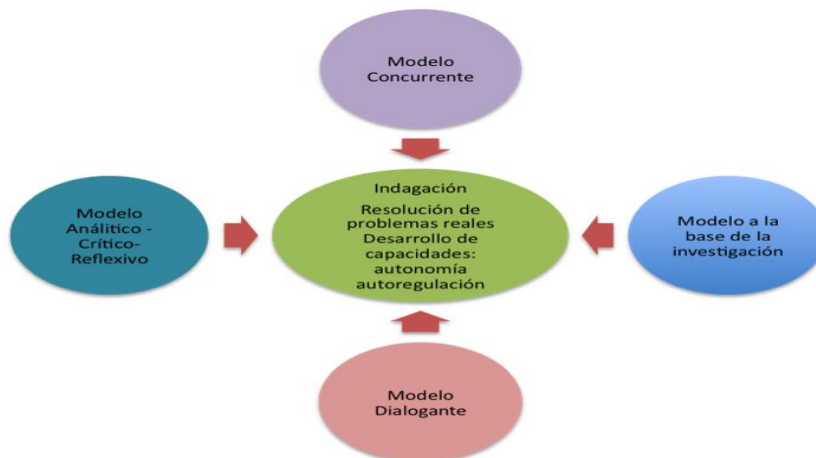


Figura 19 Modelos a la base de la propuesta (Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de resultados de la investigación)

Por lo mismo, es que a partir de esa perspectiva, es posible señalar que no basta con el modelo de práctica instalado por la Escuela, sino que se requiere de una combinación de modelos que mantenga el modelo concurrente enclavado por la Escuela de Educación Inicial, pero que además considere la incorporación de un modelo basado en la investigación donde el estudiante se vea enfrentado a la realidad con una actitud de pregunta, de manera que sea capaz de conocer, entender y explicar lo que sucede en el aula. La incorporación de un modelo pedagógico a la base, de carácter dialogante, cuyo objetivo sea buscar el desarrollo integral del estudiante, identificando la potenciación de tres dimensiones humanas básicas, como son la dimensión cognitiva, la dimensión práxica y la dimensión valorativa. Donde si bien, el conocimiento es más general, más abstracto, es el trabajo integrado de estas tres dimensiones lo que le permitirá al estudiante pasante apropiarse de la cultura y de los conocimientos propios del contexto donde se encuentra desarrollando su actividad de práctica. En pos de la consecución de un propósito clave que es lograr que el estudiante pueda interpretar de manera reflexiva, participativa y crítica el conocimiento pedagógico adquirido e interrelacionarlo con sus conocimientos previos, permitiendo de esta forma la modificación de sus estructuras mentales primarias. Fomentando, así, el desarrollo de operaciones e instrumentos intelectuales, el desarrollo de relaciones intra e interpersonales y mejorando los niveles de reflexión y análisis del entorno,

reconociendo el papel preponderante de todos los actores participantes de este proceso educativo en el logro de este objetivo.

Transitando, en consecuencia, desde el actual modelo de evaluación hacia un modelo de evaluación centrado en una reflexión analítica y crítica de la realidad, donde la indagación y la resolución de problemas reales sean los elementos claves del desempeño del estudiante pasante; potenciando un modelo inserto en el desarrollo de sus capacidades de autonomía y autorregulación como procesos propios de su formación profesional, y un modelo donde el énfasis de la evaluación se centre en la identificación del desarrollo de ciertas competencias profesionales que involucran el desarrollo de los tres niveles o dimensiones humanas mencionados anteriormente.

Contemplando como objeto de la evaluación aquellas capacidades o competencias comunicativas, de relación en los contextos profesionales, de articulación de los saberes como respuesta a las necesidades, intereses y capacidades de los actores beneficiarios de su quehacer, además, de aquellas habilidades para motivar, aprovechar los intereses y provocar aprendizajes. Así como la incorporación de estrategias para atender a las diferencias individuales, evaluar los procesos y los aprendizajes, e integrar el desarrollo de actitudes de cooperación y sensibilidad pedagógica para comprender y compartir los procesos evolutivos de sus aprendices, a partir, de la selección y utilización de técnicas, recursos didácticos y de seguimiento. Que pueden sintetizarse en el dominio, apropiación e internalización de acciones y conductas propias de la profesión docente y en la observación mutua y el análisis de evidencias y resultados de la propia práctica.

Aspectos, que en sí mismos, constituyen aquellas competencias profesionales sobre las cuales la evaluación de la actividad de práctica necesita centrarse para valorar los conocimientos, habilidades, actitudes y sensibilidades que se van desarrollando y manifestando durante la participación de los pasantes en esta actividad, con respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje y con respecto a todos los agentes implicados en dichos procesos, desde una perspectiva reflexivo - crítica que apunte a instalar herramientas que permitan al estudiante auto-gobernar su propio proceso de auto-formación y de permanente desarrollo profesional. Focalizándose de manera central, en la actividad del estudiante ya sea con respecto a sus adquisiciones a nivel de conocimiento o respecto de la

adquisición o desarrollo de ciertas competencias que lo habiliten para el ejercicio de la profesión docente como tal, y le permitan desarrollar habilidades reflexivas como herramientas para la construcción de su propio conocimiento profesional.

Sintetizando, de esta manera, aquello que se espera de una buena formación docente, en lo que plantea Escudero (2002, citado en Torrego, 2005) que distingue como características relevantes en este proceso, la formación y cambio desde el análisis del propio perfil de la práctica; la reconstrucción de propuestas externas en el propio contexto del centro educativo y del aula; la observación mutua y el análisis de evidencias y resultados de la práctica, y en ese mismo contexto el intercambio de éxitos y fracasos; la discusión de problemas y soluciones en relación con estudiantes con dificultades, contenidos, metodologías, ritmos de aprendizaje; la variedad de actividades para el desarrollo profesional que impliquen el acceso a conocimiento teórico, realizaciones prácticas, trabajo cooperativo, redes, entre otras; y por último el desarrollo de disposiciones y capacidades para determinar las propias metas y horizontes del desarrollo profesional. Elementos que son los que sustentan, en definitiva, la necesidad de diseñar un modelo de evaluación de impacto de la práctica en la formación inicial docente, cuya estructura conduzca a enriquecer la capacidad de gestión y aprendizaje en la propia práctica inicial docente.

6.2 PRINCIPIOS DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO PROPUESTO

El problema que se presenta en la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, implica la ausencia de una construcción teórica que permita fundamentar y representar el proceso de evaluación de desempeño del docente en formación de esta institución, en los procesos de práctica. Situación que pone de manifiesto, entonces que el ejercicio de la evaluación como proceso en esta casa de estudios, se desarrolla con objetivos y dimensiones que actualmente se encuentran poco definidas, y que a partir de lo mismo, estas potencian un alto nivel de ambigüedad en los criterios de evaluación que se utilizan, debido a los amplios márgenes de interpretación a los que estos se ven expuestos.

Generando a partir de ello, una percepción de incertidumbre frente a la información que se recoge respecto de la práctica como actividad formativa, y de escasa confiabilidad en los datos que esta arroja. Revelando la heterogeneidad de los

objetos de evaluación de este fenómeno (determinado por los contextos de práctica en los que se insertan los estudiantes) en contraposición con la homogeneidad que presentan las pautas de evaluación que se aplican en el proceso, y por último exponiéndose a la multiplicidad de percepciones y apreciaciones que fluyen del entorno social y de los distintos actores involucrados en el contexto de práctica.

Por tanto la necesidad de transparentar el proceso de evaluación en este ámbito es elevada, de manera tal que a través del modelo que se proponga, sea posible asegurar claridad respecto de los métodos de análisis en la interpretación de la información y en la formulación de conclusiones respecto de la práctica, su campo de aplicación y los alcances de los resultados que se obtienen en el proceso propiamente tal. Definiendo de manera clara los niveles de aspiración que se tienen respecto del desempeño ideal y el desempeño realizable o alcanzable en la actividad de práctica, de manera gradiente y en función del nivel que los estudiantes cursen dentro de su trayecto académico. Estableciendo la evaluación ya no solo desde la perspectiva de satisfacción, como se establece hoy en día, sino que pensándola en términos de optimización del propio proceso y en función de los niveles de aspiración establecidos, a priori, en la propia evaluación, de manera de garantizar la calidad del proceso. Fundando el diseño de un proceso de evaluación centrado tanto en la efectividad de las herramientas e instrumentos de evaluación como en la efectividad de los resultados del proceso.

De manera tal que el modelo diseñado permita registrar y analizar todas las experiencias positivas y negativas del proceso de práctica, evaluar el contexto en que se da la experiencia práctica, identificar la serie de eventos o acciones que conducen a un resultado en particular durante el proceso y establecer su relación de causalidad. Facilitando, a partir de ello, la descripción de las condiciones iniciales que presentan los pasantes y la identificación de la serie de eventos que ocurren en diferentes momentos de la práctica y que conducen a determinado resultado o impacto, incorporando aquellos factores externos que permiten observar las interacciones que ocurren entre los pasantes y su proceso de formación en un contexto geográfico, cultural, organizacional e histórico particular.

Utilizando como base para ello, algunos principios claves del modelo holístico en cuanto a su carácter sistémico que a partir de lo mismo permiten visualizar la

formación inicial docente como un todo integrado. Y que a partir de esta manera sistémica, además, permiten observar el fenómeno de la práctica docente y resolver aquellas situaciones que en ella se presenten desde una variedad de puntos de vista, utilizando diferentes enfoques y combinándolos entre sí. Intencionando la relación de los contenidos de la formación inicial docente con la experiencia real de la práctica docente y las motivaciones propias de los estudiantes, haciendo de esta experiencia de práctica algo gratificante para los pasantes, como una alternativa real que permita solucionar creativamente los problemas propios de su profesión y de esta visión de mundo mecanicista que aún domina, ciertamente, su formación profesional.

Aprovechando este enfoque, como una estrategia comprensiva que permita reestructurar la visión de su profesión en todos sus aspectos, su naturaleza, su formación curricular, su función profesional y social y su propio proceso de aprendizaje. Impulsando al futuro docente a construir una percepción de mundo, en términos de relación e integración, a partir de una mirada organizada de la vasta red de interrelaciones que le permitan visualizar el desarrollo de su profesión como una comunidad de aprendizaje. En respuesta a aquellos propósitos que reconocen en el ser humano una capacidad ilimitada para aprender que señalan que el aprendizaje es un proceso vivencial, que existen múltiples caminos para obtener conocimiento que es necesario internalizar el aprender a aprender como metodología de aprendizaje y que el aprendizaje sólo puede tener lugar en un ambiente de libertad.

Valorando el proceso de práctica en términos sociales, así como también, el grado en que esta formación logra dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, en cuanto al tipo de profesor que se requiere y su traducción en términos cualitativos a partir de la actualización del perfil de este profesional. Haciendo énfasis en la función pedagógica de la evaluación de manera de verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación y en la función social de la evaluación que persigue verificar la adquisición de los aprendizajes declarados por parte de los estudiantes practicantes, dándole sentido al proceso evaluativo, en cuanto a la aportación de información que oriente la toma de decisiones y la introducción de mejoras en el proceso formativo de la actividad de práctica como tal.

A partir de ello la evaluación de impacto, que es el tipo de evaluación que propone este diseño, se centrará en determinar las repercusiones que la práctica tiene en la formación inicial docente, acrecentando estas repercusiones como una acción formativa, como respuesta a las necesidades que la formación docente actual demanda, orientada a la resolución de problemas que se presentan en la formación inicial docente, y como una contribución al alcance de los objetivos estratégicos representados en el perfil de egreso que la institución formadora tiene planteados para sus estudiantes. Sustentando este planteamiento en los siguientes principios:

Evaluación como *orientación formativa: de manera* que el modelo permita al futuro profesor reflexionar y retro-alimentarse sobre su acción en la docencia, y plantear acciones para la mejora de la misma. Aplicando la evaluación a todos los factores que inciden en los procesos formativos y del aprendizaje, y constituyéndose en un proceso continuo de retroalimentación permanente para reorientar el proceso. Entendiendo que la evaluación es un medio y no un fin en sí misma, y que por lo tanto también debe evaluarse.

Evaluación como *orientación participativa*: La evaluación y formación en el contexto de la práctica docente, se elabora e instrumenta a partir de los parámetros que el conjunto de autoridades y docentes de la institución entrega. Considerando en ello el proceso de evaluación como una parte integral e integradora de los procesos globales a la base del aprendizaje en todos sus niveles, tomando en cuenta las diferencias individuales tanto del que aprende como de los contextos donde ejecuta su aprendizaje. Ampliando esta participación de los distintos actores que conforman la triada formativa en este proceso, no sólo docentes, sino que involucrando a estudiantes y centros de práctica en ello. Y admitiendo finalmente que la evaluación carece de técnicas, procedimientos e instrumentos infalibles y por tanto es modificable y perfectible a partir del aporte de distintas visiones.

Evaluación como *Evaluación y Formación contextualizada*: Considerará que la evaluación debe efectuarse de acuerdo a los objetivos propuestos. Visualizando la práctica del docente como una actividad que en ningún caso es neutra, ni está aislada, y por lo mismo deberá incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera dicha actividad. Tomando en cuenta para

ello, el modelo curricular, el modelo pedagógico, el perfil de egreso y las políticas y metas institucionales. Así como también, es necesario considerar la institución educativa en la que se lleva a cabo esta práctica docente. Pues dicha institución tiene una historia, lineamientos y formas de trabajo que influyen sobre el ejercicio docente y que por tanto permean la evaluación que se haga de este desempeño. Comprendiendo que la evaluación a partir de lo anterior requiere de una gran variedad de tipos, formas, técnicas, herramientas e instrumentos para recoger información respecto de la práctica, y que su fin último no es recompensar o castigar los aciertos o errores presentes en este proceso, sino más bien, investigar respecto de cómo mejorar los procesos de formación y aprendizaje, sus resultados y validar o sistematizar aquellas experiencias exitosas.

Orientando su acción a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué o cuáles impacto(s) produjo el programa?; ¿Qué significados tienen estos impactos para los beneficiarios?; ¿Cuáles fueron los mecanismos que generaron estos impactos?; ¿Cuál es el contexto o entorno en que se generaron estos impactos?

De tal manera que pueda identificarse el impacto en aquellos cambios que se observan como consecuencia del aprendizaje obtenido en la práctica, a partir de la transferencia que los propios estudiantes de pedagogía hacen de estos conocimientos a su rol docente y a la reflexión académica, como consecuencia del uso de las competencias adquiridas en su proceso práctico de formación. Enfatizando en un análisis cualitativo de este impacto que permita identificar las reacciones de los estudiantes participantes de los procesos de práctica, en función de los aprendizajes desarrollados por ellos, y en la expresión de nuevas competencias obtenidas a partir de este proceso, reflejadas en la conducta de los estudiantes en sus ambientes de trabajo y estudio, como expresión de la transferencia de este aprendizaje a su futuro rol docente. Situación que en definitiva permitirá levantar recomendaciones y desarrollar aportes a las políticas de la Escuela de Educación Inicial respecto de las prácticas docentes, respecto de la formación inicial docente y respecto de la construcción de conocimiento pedagógico que se desarrolle a partir de la práctica como actividad formativa.

6.3 ESTRUCTURA DEL MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO

El propósito fundamental de la evaluación, como fase, es tomar conciencia del proceso de aprendizaje, valorando las dificultades que se presenten en el periodo, generando oportunidades para la toma de decisiones que permitan establecer cambios, y a partir de ello, mejorar cualquiera de los procesos que estén presentes en la práctica como actividad formativa. Es por ello que desde esa perspectiva, la evaluación, debe constituirse en un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los docentes en formación como a la revisión de la propia práctica docente de quienes los guían o supervisan. Instaurándose como un medio que va más allá de la calificación, y que por ende, se orienta hacia la retroalimentación de los mecanismos de aprendizaje. Permitiendo, así, plantear nuevas experiencias de aprendizaje, mantener consciente al estudiante de su nivel de logro y reforzar oportunamente sus debilidades.

Constituyéndose en un proceso continuo y global, que permita sistemáticamente, recoger información relevante respecto de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes pasantes como de la propia intervención docente en el proceso de práctica, de manera de reorientar el proceso en función de los aprendizajes reales y las necesidades de los docentes en formación. Como una forma de ayudar a los pasantes a encontrar vías que desarrollen sus destrezas profesionales, tanto individual como colectivamente, e identificar sus potenciales en coherencia con el programa, los objetivos y el perfil de egreso declarado como fruto de esta formación profesional. Fomentando así la función analítico/reflexiva de la evaluación, respecto del quehacer docente, en todos los momentos que este implica.

Ahora bien, para levantar la estructura del modelo de evaluación propuesto, se ha tomado en cuenta la estructura actual que la Escuela de Educación Inicial presenta. El sistema de evaluación que aquí se describe, fundamentalmente, da cuenta de los instrumentos de evaluación que se utilizan en la revisión de la experiencia de práctica y de un único procedimiento que es la supervisión en terreno de los estudiantes pasantes.

A partir de ello la Escuela determina una estructura de trabajo que debe desarrollar el estudiante que se inicia con el portafolio, instrumento de evaluación común a los tres niveles de práctica que se desarrollan, y cuya orientación está determinada en función de las asignaturas que se ligan a la práctica, de acuerdo al tramo académico en el que se encuentre el estudiante. De manera tal que el estudiante de cuenta de las evidencias que recoge a partir de la práctica en función de las asignaturas que la rigen, vale decir, información respecto del proyecto que orienta al centro educativo en el que realiza su práctica inicial, y luego, en las prácticas intermedias y profesional, utilizando el portafolio como repositorio de las planificaciones que desarrolla, a modo de intervención en el nivel y centro educativo que le haya sido asignado. Este portafolio que se describe como parte de la estructura de evaluación implementada por la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, es desarrollado en cada una de las prácticas realizadas por los estudiantes, de manera anual, pero no se mantiene en el tiempo, por tanto con cada taller de práctica el estudiante desarrolla un portafolio distinto, en el que no conserva ninguna evidencia de sus prácticas anteriores.

El segundo instrumento de evaluación que se describe en este sistema es la micro-clase, actividad propia de los talleres de práctica intermedia y final, que hace referencia al registro videográfico de una clase desarrollada por los estudiantes pasantes, de manera graduada y asistida por los docentes supervisores, donde el futuro docente selecciona momentos de su clase, los que edita en un vídeo final, producto que muestra tanto al docente supervisor como a sus pares, en el taller de práctica, con el fin de analizar la experiencia y contrastar los elementos teóricos que sustentan su práctica educativa en el aula y complementarlos con la retroalimentación que recibe en esta instancia.

Finalmente, se da cuenta del procedimiento de supervisión que es permanente durante todos los niveles de práctica que curse el estudiante, y que entrega testimonio de tres grandes acciones que se implementan para su desarrollo. La primera acción, orientada al seguimiento de aspectos formales referidos a la asistencia, puntualidad y presentación personal del estudiante en práctica, lo que se realiza telefónicamente. La segunda acción, que da cuenta de las visitas que se realizan, para práctica inicial orientadas a entrevistarse con los profesores guías y detectar cualquier anomalía que se presente a nivel actitudinal en el estudiante, y

para las prácticas intermedia y final, orientadas a la evaluación del desempeño de los estudiantes en el desarrollo de una clase. Y posteriormente, una tercera acción que tiene que ver con la calificación del desempeño de los estudiantes, la que se realiza a través de pautas de evaluación trabajadas como escala de apreciación, a partir de las cuales el supervisor da cuerpo a la calificación que asigna a los estudiantes por su desempeño en este proceso.

Entonces, ¿qué es lo que se propone? en primera instancia lo que se propone es trabajar y hacer explícita una construcción teórica que permita fundamentar y representar el proceso de evaluación implementado en esta casa de estudios. Otorgándole de esta forma, identidad al proceso de evaluación, al representarlo de manera conceptual y práctica, de manera de entender la lógica que el modelo propone, y orientar tanto a sus usuarios y a quienes aplicaran los instrumentos de evaluación, analizaran y procesaran la información proveniente de él.

Simplificando la acción de los pasantes conforme las capacidades que deben lograr en la dirección de procesos educativos en el aula, para descubrir sus características y cualidades de desempeño, de manera tal de investigar la realidad del docente pasante y sobre esta base diagnosticar y evaluar el nivel de desarrollo profesional alcanzado a partir de su desempeño en la actividad de práctica propiamente tal.



Figura 20 Propuesta Modelo Evaluación Prácticas E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Otorgando un lenguaje común y una misma base conceptual a todos los actores que conforman la tríada formativa de las prácticas, de manera de conferirle la potencia necesaria para su funcionamiento y para que como modelo resulte un

instrumento idóneo de formación. Una segunda instancia que defina un enfoque de evaluación que permita el diseño de este modelo, y que en este caso hace referencia a la evaluación de impacto con la utilización de métodos cualitativos, dada las características del programa de práctica, que más que nada, requiere establecer la relación de causalidad entre la acción de formación, los resultados de aprendizaje de la misma y las condiciones iniciales de los beneficiarios, incorporando aquellos factores externos a la práctica que permiten observar las interacciones que ocurren entre los pasantes y su formación, en su contexto geográfico, cultural, organizacional e histórico.

Y por último, una tercera instancia, que establece métodos y estrategias de evaluación de carácter cualitativo, de manera de recolectar la información en el lugar donde se han desarrollado las acciones de formación práctica, orientando el papel del evaluador hacia el análisis del comportamiento de los pasantes y el desarrollo de competencias o habilidades propias de la profesión docente expresadas en el comportamiento, expectativas y motivaciones de los pasantes, como factores relevantes de análisis a la hora de establecer el impacto de la práctica como programa formativo.

6.4 IDENTIDAD DEL MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO

Para la elaboración del modelo evaluación que se levanta como propuesta en esta investigación, se asume como referente teórico central, el planteamiento del modelo holístico, que se apropia de la realidad como una totalidad, visualizada para este caso, desde dos dimensiones fundamentales; una visión de red o interconexiones entre los elementos del proceso de evaluación y práctica; y otra visión, que se posiciona en torno a la integración, en el interior de cada elemento de esta visión de red, en el proceso formativo.

Levantando una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce de manera simplificada la realidad. Fundamentándose en aquellos criterios de profesionalidad que implican la noción de desarrollo profesional como constructo referencial de lo que es un buen docente, desde una perspectiva multidimensional e integral, para caracterizar la profesión pedagógica del futuro docente, desde su desempeño. Optimizando la actividad de práctica en la transformación de su propio proceso y

del proceso de formación inicial docente, como instrumento de perfeccionamiento y mejora del desempeño profesional de los futuros profesores.



Figura 21 Identidad Modelo Evaluación Prácticas propuesto para la E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

El modelo holístico en el centro de esta propuesta, se establece como base epistemológica, y por tanto supone referirse a cuatro perspectivas teóricas en torno al modelo de evaluación de impacto que se propone en este caso. Las que definen estrategias y técnicas de enseñanza/aprendizaje y evaluación propias del modelo central, que apuntan a la colaboración, a los principios de igualdad, a la proyección social y a la interrelación socio laboral que se genera a partir de esta perspectiva.

Por tanto la actividad de práctica, en el contexto del modelo holístico, como actividad formativa requiere potenciar la integración de saberes, estimulando la comprensión de este aspecto desde el auto-conocimiento, como base del saber ser. La que se proyecta en el saber conocer, a partir del incremento de la motivación en el estudiante de pedagogía para mantenerse en la perspectiva del aprendizaje continuo, que finalmente, se reflejará en el saber hacer de este futuro profesor, a partir del impacto que provoque su quehacer pedagógico en el desarrollo de su entorno inmediato, repercutiendo éste, no solo en el centro educativo en el cual se encuentre inserto, sino que también en la sociedad en la cual se desenvuelve el pasante. Emplazando valores, en su formación práctica, que le permitan comprender, enfrentar, resolver e impulsar con éxito sus acciones pedagógicas en el sistema escolar actual y a futuro, de manera que se inserte en

el mundo laboral con el propósito de enriquecerlo y transformarlo, a partir de una concepción multidimensional de ser humano que impulsa la búsqueda de una identidad profesional, que se traduce finalmente en acciones que promuevan el desarrollo y bienestar de las comunidades educativas de las cuales forma parte. Potenciando su vocación y descubriendo sus habilidades e intereses dentro del contexto escolar y social en el que se moviliza, impulsando el desarrollo y formación de profesionales íntegros y comprometidos con ellos mismos y con otros.

La visión holística, que es la que ampara esta propuesta, es una concepción filosófica que tal como señala Briceño (2010, citado en Fitch, Parga, Sánchez & Barrios, 2015) obedece a una noción de totalidad e integralidad que observa cualquier fenómeno como una “totalidad integrada y multidimensional”, y que por tanto describe la identidad del modelo a partir de la comprensión del fenómeno de práctica docente, desde la concepción de ésta, como una realidad compuesta por una diversidad de variables que interactúan entre sí que van tejiendo una trama compleja que requiere ser comprendida de manera integral.

Aspirando de esta manera a la formación de futuros profesionales íntegros, con valores y actitudes que los distinguen como expertos, vinculados al sentido humano de la vida, y que expresen esto de manera concreta en su quehacer docente. Y a la fundación de una Escuela de Educación inicial que fomente valores y actitudes coherentes con los conocimientos que imparte y el perfil de egreso que declara. Enriqueciendo la educación que entrega a sus estudiantes, con experiencias de aprendizajes que promuevan e impulsen la práctica desde el desarrollo personal de sus pasantes, como parte de su formación integral que los predisponga a preguntarse por la realidad y buscar respuestas al respecto, con el fin de mejorar y avanzar en su propio proceso de aprendizaje, potenciando sus capacidades para articular e integrar sus conocimientos disciplinares junto con aquellos conocimientos prácticos que le permitan formar una visión de realidad global, preparándose así, para su inserción en el mundo laboral, con una visión de colaboración que les permita levantar acciones que apunten a la mejora del mundo que los rodea a partir de su labor como docente, tal como lo plantea Ortega (2008, citado en Margalef García, 2011), en la visión formativa que expresa este

paradigma a partir de la interrelación de los procesos de aprendizaje antes mencionados.

Distinguiéndose cuatro pilares fundamentales en el levantamiento de este modelo que dan cuenta de su abordaje. Un primer pilar que da cuenta de la necesidad de interrogarse respecto de la realidad que rodea al pasante, de manera que a partir de ello, él levante o construya conocimiento pedagógico que le permita conocer, entender y explicar aquello que sucede en el aula. Formándose así, como futuro docente, para investigar, pensar, comunicarse, ser pro-activo, autónomo y constituirse en un aporte en el desarrollo de su comunidad. Descartando aquella premisa que señala que un buen docente es aquel que acumula conocimientos y los replica cuando es oportuno hacerlo. De manera tal, que asuma un papel protagónico en su propia formación, con el propósito de transformar el sistema educativo, en el cual se insertará a futuro, a partir de su participación activa en la propia práctica docente y en la resolución de problemas que le plantea su entorno social.

Observando la investigación, desde esta perspectiva, como un elemento clave para el desarrollo de competencias orientadas al cambio educativo, como un proceso creativo, autónomo y autorreflexivo, que genera instancias de crítica respecto de las propias interpretaciones sobre valores, creencias y costumbres presentes en el sistema educativo del cual forma parte y como puente para la construcción de su propio conocimiento profesional. Promoviendo un aprendizaje funcional que potencie el trabajo en equipo o colegiado por parte de los pasantes, y los haga transitar desde la presencia de un curriculum fragmentado hacia la presencia de un curriculum integrado, cuya base este sentada en el estudio de los problemas que son vitales para la comunidad educativa de la cual forma parte este estudiante. Entregando oportunidades ciertas, a los futuros docentes, para la construcción de su propio conocimiento a partir de sus experiencias, por sobre el escenario actual que los orienta como usuarios del conocimiento de otros, y que resta, muchas veces, de significado y utilidad a su propia formación.

Visualizando la investigación, a partir de lo expresado anteriormente, como un proceso pedagógico que valora la experiencia como fuente de conocimiento, que implica curiosidad, aciertos y equivocaciones, y que instala el conocimiento como algo ético, que implica autonomía, diversidad y compromiso, advirtiendo el

conocimiento como algo inacabado, tentativo y perfectible. Elementos que se vinculan directamente con la presencia de un modelo dialogante dentro de este planteamiento, que se instala como un segundo pilar de esta propuesta, y que lo que busca es el desarrollo integral de los estudiantes, en al menos tres dimensiones claves, como son la base cognitiva, práxica y valorativa de éste como ser humano. Permitiéndole así, al pasante apropiarse de la cultura y de los conocimientos propios de su contexto de práctica, de manera que pueda interpretarlos reflexiva, participativa y críticamente, con el objeto de interrelacionarlos con los conocimientos previos que este posea, y favoreciendo la modificación de sus propias estructuras mentales, a partir de la generación de nuevo conocimiento.

Fortaleciendo esta concepción de evaluación que incorpora la reflexión analítica y crítica de la realidad, y que instala la indagación y la resolución de problemas reales como elementos claves del desempeño del estudiante pasante en esta actividad, a partir de las capacidades de autonomía y autorregulación que se vislumbran como procesos propios de su formación profesional. Expresado, todo lo anterior, en aquellos conocimientos, habilidades, actitudes, sensibilidades que se desarrollan y/o manifiestan durante el proceso de práctica y que permiten, al futuro profesor, auto-gobernar su propio proceso de aprendizaje y de desarrollo profesional. Distinguiéndose esta mirada más comprensiva que reconoce la multidimensionalidad del fenómeno educativo, en este concepto de aprendizaje realista, identificado como un tercer pilar dentro de esta propuesta, y que está propulsado por la presencia de un modelo analítico, crítico y reflexivo que plantea el saber práctico como una construcción activa que genera conocimiento a partir de la incubación de instancias sistemáticas de reflexión colectiva respecto del quehacer docente, en un contexto social e institucional determinados, y que permite la reconfiguración del saber teórico adquirido.

Situando este modelo como una oportunidad para que los profesores en formación puedan conocer muchas maneras de actuar, y no solo ejercitarlas en la práctica, sino que además, puedan establecer criterios orientadores para sus decisiones respecto de qué, por qué y cuándo hacer, desde la reflexión sistemática como una herramienta que permita el establecimiento de este vínculo activo y concreto, entre teoría – práctica y la personalidad de los propios docentes en formación. Tomando

en cuenta para ello, las observaciones que realizan los pasantes de las situaciones de aula en las que participan y las representaciones que elaboran respecto del proceso de aprendizaje y enseñanza, de manera de provocar aprendizaje a partir de la propia experiencia, como motor del ciclo reflexivo en el que participan. Potenciando instancias de discusión, que impulsen la estructuración de la propia experiencia, la comparación del análisis de la propia práctica con otros, accediendo, de esta manera, a instancias de retroalimentación entre pares que intencionen un aprendizaje profesional de reflexión y construcción colectiva, contemplando en ello, al menos tres niveles en el aprendizaje dentro del proceso formativo de estos futuros docentes. Un primer nivel de representación, que de cuenta de una actuación más bien espontánea en base a las necesidades, valores, opiniones y sentimientos que los propios estudiantes pasantes experimentan ante situaciones de aula. Un segundo nivel, de esquema, que de cuenta de la reflexión que se realiza sobre la situación vivenciada y otras situaciones similares, y que permita el levantamiento de conceptos, características y principios, que describan el proceso de práctica como tal desde los pasantes. Y un tercer nivel, que se refiere a la teoría, dando cuenta de las relaciones conceptuales que se establecen en la construcción de un orden lógico que interprete los conocimientos subjetivos que surgen desde la experiencia práctica, y que permita teorizar respecto de este fenómeno de manera coherente.

Otorgando una estructura a la práctica como actividad formativa, considerando la formación de identidad docente, a partir de la toma de conciencia de sí mismo por parte del profesor en formación, como base para la construcción de su propio potencial docente a partir de la co-construcción de conocimiento, la colaboración entre iguales, la reflexión individual y colectiva, la autorregulación y el desarrollo de determinadas competencias profesionales emanadas desde el propio perfil de egreso de estos estudiantes. Focalizándose como modelo, de manera central en la actividad del pasante, fomentando una cultura y educación para la evaluación con metas y objetivos claros, definidos y que a partir de un cuarto y último pilar permita dar cuenta de la gradualidad y progresión de la práctica como actividad formativa, representado esto en el modelo concurrente que la Escuela ya utiliza como referente teórico dentro de los procesos de práctica.

Entregando una aproximación respecto de cómo el estudiante de esta Escuela va construyendo conocimiento profesional en la experiencia, desde una perspectiva cualitativa, que permita desarrollar las habilidades reflexivas necesarias en ellos, como herramientas para la construcción de conocimiento profesional, a partir del acompañamiento estructurado que la propia escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, otorgue a sus estudiantes, de manera que estos puedan observar el contexto, preguntarse y aprender de otros como una forma de obtener información acerca de las áreas del conocimiento educativo, con un delineamiento claro, que les posibilite construir conocimientos prácticos definidos a partir de tareas específicas y la generación de espacios de análisis guiados.

Dimensionando el impacto desde el dominio, apropiación e internalización de acciones y conductas profesionales como consecuencia de la formación recibida, y del uso flexible, creativo y autónomo de estos nuevos conocimientos instalados en la estructura mental de los futuros profesores, de manera tal que su participación en cada práctica que desarrollan les permita proyectarse como agentes de transformación cultural, donde cuyas acciones e iniciativas provoquen cambios sustantivos en el ecosistema escolar y a su vez efectos en la cultura global en la cual están insertos. (Colas-Bravo & Cortés, 2008)

Centrando el análisis de la evaluación en aquello que los pasantes aprenden en el proceso de práctica y en como esto impacta en la construcción de su identidad profesional, en la construcción de su conocimiento pedagógico, en la visión del mundo laboral que desarrollen y en su madurez académica al participar en esta instancia. Colocando el foco específicamente en los procesos de cambio y mejora en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo de sus capacidades profesionales. Utilizando la evaluación, tal como lo plantea Gairin (2010), para saber si se ha avanzado, como se ha hecho que efectos directos o indirectos de la intervención se han obtenido que favorece o no determinado desarrollo, comprendiendo de esta forma la intervención y posibilitando las mejoras o cambios que se necesiten. Dando respuestas a las interrogantes que hacen referencia al ¿qué evalúo? y ¿para quién evalúo? , fundamentalmente, en función del enfoque de evaluación propuesto, considerando en ello el análisis del valor total de los procesos de práctica en términos pedagógicos y sociales que permitan verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación y

certifiquen la adquisición de los aprendizajes propios de la profesión por parte de los estudiantes pasantes, de manera tal, de determinar el grado en que esta formación ha dado respuesta a las necesidades de la formación inicial docente propiamente tal, por sobre el logro de sus objetivos inmediatos.

Reforzando, finalmente, la idea que:

La calidad en educación no es un concepto neutro, su valoración está determinada por factores políticos e ideológicos, el sentido que se le asigne a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en una determinada cultura. (Blanco et al., 2008, p. 11)

Así como también, revalorizando el impacto que este proceso de inserción laboral temprana tiene en la adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y sensibilidades propias del rol en el contexto profesional, impulsando, como consecuencia de ello, el desarrollo de competencias en el futuro docente para que aprenda a gobernar su propio proceso de auto-formación y permanente desarrollo profesional. De manera de generar un plan de evaluación eficaz que contemple la complejidad del fenómeno de práctica y su aterrizaje a la realidad concreta en que se desarrolla este fenómeno, sus objetivos, programa de formación y políticas que la sustentan, como respuesta a la evidente necesidad de monitoreo, seguimiento y evaluación de esta actividad que permita generar información para potenciar el impacto de esta actividad en la calidad formación inicial docente que como institución se aspire a entregar.

6.5 ENFOQUE DEL MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO

Al hablar de evaluación en las instituciones educativas formadoras de profesores, este se considera en general un proceso que en sí mismo, es bastante complejo, y que por lo mismo, requiere de mayor prolijidad a la hora de identificar las demandas y requerimientos, especialmente en la actividad de práctica que emanan desde los diferentes actores que conforman la triada formativa. Por lo que es inevitable señalar que para que exista, entonces, un buen proceso de evaluación, es necesario visualizar esta actividad como un proceso de investigación que requiere de una mirada prospectiva de los fenómenos que contempla y que incluye como un elemento esencial el seguimiento de las

acciones que observa. Situación para la que necesariamente se requiere del apoyo político institucional, por una parte, pero fundamentalmente se necesita elaborar y mantener un marco de referencia común, que este en consonancia con los diferentes enfoques que la propia institución a considerado relevantes dentro de los procesos de formación docente que lleva a cabo.

Tal como ya se señaló en la descripción de la identidad del modelo de esta propuesta, el soporte epistemológico en este caso esta dado principalmente por la filosofía holista, que incorpora la relación de cuatro modelos a su haber, investigativo, analítico-reflexivo-crítico, dialogante y concurrente que operan como aquellos pilares que van dibujando el proceso de evaluación de la práctica como un todo integrado. Surgiendo desde esa visión teórica, la evaluación de impacto, como el tipo de evaluación a instalar en este proceso, dado que de acuerdo a lo que plantea Pineda (2000, citado en Tejeda 2011), ésta es una modalidad de evaluación que busca comprender las repercusiones que ciertas acciones formativas tienen al interior de las organizaciones, y el cómo estas acciones formativas se constituyen en respuestas frente a las necesidades de formación, resolución de problemas y alternativas que contribuyen al logro de los objetivos estratégicos que la propia organización tenga planteados. Considerando que la práctica como actividad formativa, se plantea dentro de sus pretensiones cambiar las concepciones que traen los estudiantes, como una manera de promover en ellos acciones para el cambio dentro de los contextos educativos en que estos se movilizan, a partir de la transferencia de los aprendizajes adquiridos en este proceso, y contemplando el grado de aplicación de lo aprendido a nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que incrementen su propio nivel de competencias a la hora de ejercer el rol docente, tal como lo plantea Veredas (2005).

Dentro de ese marco de referencia, el término evaluación de impacto, hace referencia a la medición cualitativa de la intervención de práctica, en un grupo poblacional específico constituido por los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, cuya pretensión es indagar en las consecuencias que este proceso tiene en la formación inicial de estos estudiantes. Representado esto en la construcción de su identidad profesional, en la construcción de conocimiento pedagógico y en la visión que

levanten, a partir de lo anterior, del mundo laboral al cual se insertarán a futuro, determinando la repercusión de esta actividad en la calidad de los procesos formativos a nivel académico durante y después de la participación de los pasantes en la actividad de práctica. De manera de definir categorías y formas o modos de ser evaluados que respondan a las intervenciones y problemas relacionados con la actividad de práctica.

Citando a Pereda y Berrocal (2006), lo que se pretende entonces al instalar esta modalidad de evaluación es: “

Conocer hasta qué punto las competencias adquiridas, desarrolladas, activadas y/o inhibidas a través de los programas y acciones formativas, han podido aplicar los formados a su trabajo diario y, como consecuencia de ello, si ha mejorado su eficacia, eficiencia y/o seguridad. En definitiva, en este caso se trata de evaluar la aplicabilidad y utilidad de los contenidos formativos al trabajo diario. (citado en Gairin, 2010, p. 29)

Haciendo referencia, específicamente al hablar de la práctica, a la valoración del dominio, apropiación e internalización de acciones y conductas propias de la profesión docente que los pasantes desarrollan como consecuencia, por un lado, de la formación teórica que han recibido, y por otro, a partir del uso autónomo, flexible y creativo que estos mismos pasantes hagan de estos elementos en el ecosistema escolar, aplicando estos nuevos constructos en la apropiación de un nuevo rol, como consecuencia de lo anterior, el de agente de transformación cultural del contexto escolar, a partir de su propia actividad de práctica.

Definiendo, a partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, un concepto de evaluación de impacto común para la Escuela de Educación inicial, que hace referencia a la presencia de “un proceso orientado a medir los resultados generados (cambios y causas) por acciones formativas desarrolladas en el escenario socio – profesional originario de las mismas al cabo del tiempo”. (Ferrández Lafuente, 2006, citado en Tejeda & Ferrández, 2007, p. 6) Cuyas mediciones se desarrollen desde una perspectiva cualitativa, focalizada en los resultados de los programas aplicados y en el grado de realización alcanzado a partir de ellos. Contemplando en ello el nivel de satisfacción de los usuarios y los

aprendizajes conseguidos, así como el análisis de los efectos que estas acciones formativas producen en el desempeño profesional de estos estudiantes.

Instalando una lógica evaluativa potenciada desde el análisis y la reflexión, respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje al que se ven expuestos los pasantes en la situación de práctica, de manera de dar cuenta del cambio, evidenciado en el resultado y en el o los productos que generen a partir de este proceso, con miras a su mejoramiento como algo perdurable y sustentable en el tiempo. A partir de una evaluación integral, continua que incluye las expectativas de sus usuarios, que identifica oportunidades y amenazas presentes en el entorno y que reconoce la complejidad del fenómeno en el que se constituye la práctica como actividad formativa. Determinando si el programa de formación sobre el cual se instala la actividad de práctica, produce los efectos deseados tanto en los pasantes como en las instituciones a las que estos se integran, y si además, estos efectos se pueden atribuir al proceso formativo declarado por la práctica.

Estableciendo como tipo de evaluación de impacto, en este caso, aquella evaluación que incluye datos no numéricos, y que enfatiza en la relación de causalidad entre las acciones formativas sin la necesidad de controles experimentales en la o las acciones evaluadas.

Por tanto la evaluación de impacto, en este caso, tendrá un enfoque cualitativo que propenderá a la identificación de eventos o acciones que conducen a un resultado de aprendizaje particular de manera de establecer su causalidad en función de la participación del evaluado en la actividad de práctica. Facilitando a partir de ello el reconocimiento y descripción de las condiciones iniciales de los pasantes, que luego permitan identificar la serie de eventos, acaecidos en distintos momentos de la práctica que conducen al resultado o impacto que esta tiene en la formación inicial docente de los estudiantes participantes en el proceso. Exigiendo desde esta perspectiva, a la Escuela de Educación Inicial, determinar con claridad aquello que se desea saber a través del proceso de evaluación e involucrando a todas las partes contribuyentes en este proceso, de tal forma de conocer la cantidad y calidad de la información que se desea recopilar, la profundidad del análisis a los que se requiere someter dichos datos, y por último, definir el uso que se le dará a esos resultados. Democratizando el proceso evaluativo, dialogando su construcción e incorporando de manera activa a todos los participantes del

proceso de práctica que conforman esta triada formativa. Asumiendo esta concepción física de causalidad que da cuenta de la relación de la práctica y la formación académica, como dos eventos conectados entre si y que permiten afirmar que a partir de la participación de los estudiantes de pedagogía en la práctica como actividad formativa, estos mejoran su nivel de comprensión y articulación de la formación académica que reciben en la institución, redundando esto, en un profesor de calidad y acorde con el perfil declarado por la Escuela, como resultado final de su proceso formativo.

Contemplando como métodos de acercamiento a la realidad de práctica, a partir de esta perspectiva cualitativa, por un lado el estudio de casos, visualizado como un método que permitirá examinar el efecto del programa a partir del conocimiento que se tenga respecto de lo que piensan los pasantes, como beneficiarios del programa, y de las necesidades que tengan al respecto, a partir de la elaboración del portafolio, herramienta que al utilizarse como instrumento para la recolección de información como evidencia de su labor a lo largo de todas las prácticas, permitirá conocer el impacto del programa. Y por otro lado utilizando la técnica de análisis contextual, como forma de seguimiento y evaluación participativa que ocurre durante todo el ciclo del programa y a partir de ello proporcionar información sobre el resultado del programa de práctica y su impacto de manera de ayudar a evaluar el desempeño del programa en su conjunto. Recopilando aquellos cambios más significativos que provienen de las situaciones ocurridas en terreno y de la selección sistemática de aquellas que se vislumbran como las más importantes a partir del debate o discusión con la participación activa de los actores de la tríada formativa que conforman la práctica. Extrayendo la información desde el lugar donde se realiza la práctica con una cobertura ampliada que incorpora a toda la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, de manera de analizar el comportamiento, expectativas y motivaciones de los participantes del programa de práctica y el desarrollo de habilidades y competencias propias de la profesión Docente. Y utilizando la técnica de análisis de contenido que permitirá describir, interpretar y examinar los patrones observados en la información proveniente de la práctica y los mecanismos y relaciones de causalidad que desde esa información es posible identificar.

6.6 MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MODELO PROPUESTO

Al tomar como base la necesidad fundamental de formar profesores que tengan conciencia de sí mismos, de modo que puedan constituirse en el pilar para la construcción de su propio potencial, fomentando la autonomía y la construcción autorregulada de su propio desarrollo profesional, es necesario motivarlos, y desarrollar en ellos el interés por la construcción de su propia identidad docente. Y por tanto los métodos y estrategias propuestos para el modelo de evaluación de impacto que aquí se aventura, deben considerar como elementos constituyentes la colaboración entre iguales como factor clave, por el gran potencial que esta estrategia ofrece a la hora fomentar el desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. Al igual que la co-construcción de conocimiento docente práctico, a partir de la interacción entre los actores de la tríada formativa, de manera de establecer un diálogo más simétrico, y generar instancias de trabajo colaborativo bien guiado, con el propósito de propagar procesos reflexivos respecto de las ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno, por parte de la comunidad educativa a la cual se pertenece. Potenciando la reflexión individual y grupal en el proceso formativo que implica la práctica, disponiendo de un acompañamiento colaborativo que permita hacer emerger inquietudes y necesidades desde los pasantes, para construir desde su propio aporte y propiciando el traspaso paulatino del control del proceso de aprendizaje a estos como sujetos en formación.

Desarrollando una dimensión autorreguladora, a partir del proceso evaluativo, que permita al estudiante enfrentarse a su propia actuación, a su realidad, a sus problemas y a las propias circunstancias que lo rodean desde el inicio de una reflexión continuada de su quehacer pedagógico, basada en la observación, el análisis crítico y la autoevaluación, como herramientas que le permitirán desarrollar el aprendizaje autónomo, en complemento con la incorporación de instrumentos como el portafolio, las micro clases, y la supervisión, visualizada como proceso de acompañamiento colegiado.

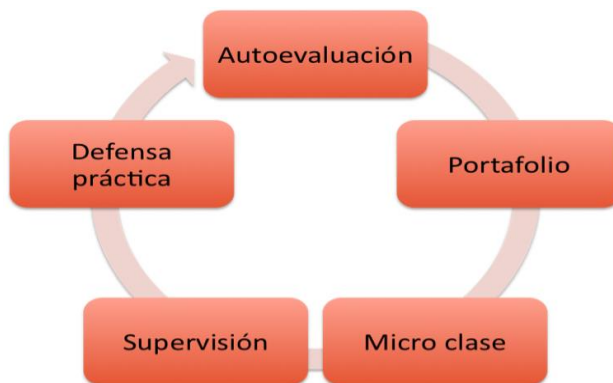


Figura 22 Componentes de la Evaluación Impacto propuesta para la E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Utilizando la autoevaluación como motor de transformación, de manera que los futuros docentes puedan reconocer su postura frente a lo que comprenden como educación de calidad y a las exigencias que esto conlleva, con el objeto de mejorar su propio desempeño profesional, a partir de una mejor lectura de aquellos indicadores con los cuales se evalúa su quehacer pedagógico. Generando a partir de ello su propia imagen de su realidad docente, en los distintos momentos de práctica por los que transita que irán dando cuenta de su evolución y mejoras a través del tiempo, a partir de la información que el mismo pasante consigne en su portafolio como resultado de un proceso reflexivo constante en función de su quehacer docente. Cuyo objetivo es impulsarlo a descubrir aquellos aspectos que debe cambiar o mejorar, a buscar soluciones frente a las situaciones problemas que enfrenta y evaluarlas, de manera de orientar la toma de decisiones a partir de la reflexión respecto de sus propias necesidades, y respecto de su compromiso profesional en relación al rol que ejecuta. Contribuyendo de esta forma a su desarrollo profesional, a partir de su participación activa y consciente en el proceso de evaluación, en función de su reflexión como pasante y en función del desarrollo de su capacidad de actuar en coherencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia en la solución de problemas que desde él mismo demanda la práctica de su rol profesional.

Dando sentido a aquella afirmación que señala que:

Aún cuando muchas de las acciones evaluativas que diseñamos responden al paradigma clásico de evaluación = calificación, sería reduccionista pensar que la evaluación tendrá solo esa finalidad. Por el contrario, la evaluación con un sentido comprensivo nos permitirá hacer de las situaciones de evaluación también una instancia de aprendizaje, de reconocimiento de errores y fallas en el proceso, de reflexión individual y colectiva, de crecimiento personal y de restitución oportuna de aprendizajes descendidos. (Pérez Lorca, 2013, citado en Santos Guerra & Urbina Hurtado, 2013, p. 109)

Dentro de ese contexto, es que el propósito que se persigue a partir de la implementación de la evaluación de impacto como modelo evaluativo de las prácticas en la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, es cubrir el proceso de formación a través del impacto que las prácticas tienen en la formación inicial docente, instrumentando el proceso de manera de orientarlo a la búsqueda de la mejora y perfeccionamiento continuo del quehacer pedagógico y su proyección en los programas que orientan esta actividad como recurso para elevar la calidad en la formación inicial docente.

Considerando para ello como contenido de la evaluación de impacto aquellas dimensiones que se establecen para evaluar el desempeño docente y que modelan su quehacer pedagógico.

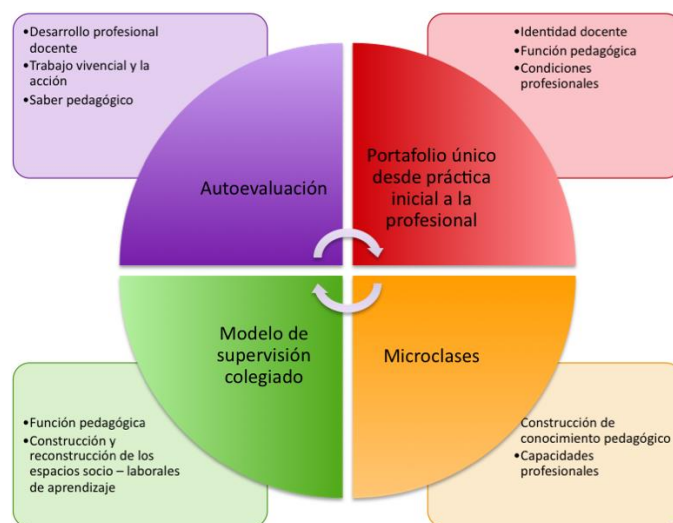


Figura 23 Contenidos de la Evaluación Impacto propuesta para la E.E.I. Universidad Bernardo O'higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Distinguiéndose entre ellos el análisis de la identidad docente, la función pedagógica y las condiciones profesionales como elementos centrales de la elaboración del portafolio; la construcción de conocimiento pedagógico y el desarrollo de las capacidades profesionales a partir de la implementación de las micro-clases; la reflexión crítica respecto de la función pedagógica a la base de su rol profesional y la construcción y reconstrucción de los espacios socio-laborales de aprendizaje como foco del modelo de supervisión colegiado; y el desarrollo profesional docente, el trabajo vivencial y la acción, así como también la reflexión del saber docente a través de los procesos de autoevaluación que se instalen.

Todos estos entendidos como elementos organizativos para la realización de la evaluación, pues precisan aquello que se desea evaluar, las manifestaciones que se requiere observar y el resultado que se espera obtener a partir de la participación de los pasantes en la práctica. Y a su vez, concebidos como una forma de ofrecer información relevante, significativa y fácilmente comprensible de este proceso como reflejo del trabajo docente, objetivando la mirada a partir del contenido crítico y ético que este tipo de trabajo implica y del contexto organizacional donde se interactúe.

Por tanto, el modelo de evaluación de impacto propuesto, tiene un carácter de proceso, a partir de los distintos componentes e instrumentos que integran su dinámica, desde la autorreflexión e identificación de necesidades, el descubrimiento de fortalezas y debilidades, la conciliación de problemas comunes y la toma de decisiones respecto del desempeño profesional y su mejora, tal como puede apreciarse en el siguiente diagrama que sintetiza de alguna manera el diseño del modelo evaluación de impacto propuesto en esta investigación.

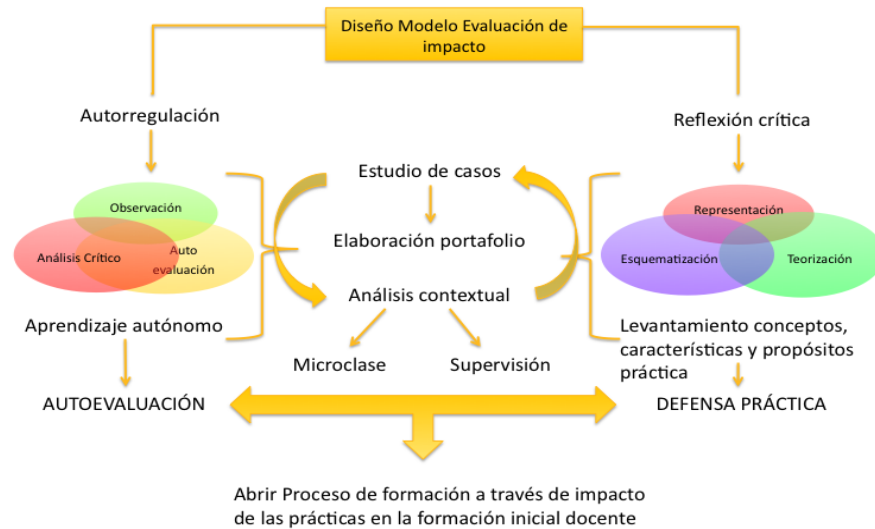


Figura 24 Diagrama Diseño Evaluación Impacto propuesta para la E.E.I Universidad Bernardo O'Higgins (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

En síntesis, el modelo de acuerdo a lo planteado apunta a mejorar el desempeño de los estudiantes de pedagogía y como consecuencia de ello mejorar la calidad de la formación inicial que reciben, instalando la evaluación como una herramienta que permita a los pasantes mejorar su propia práctica pedagógica, reconocer aquellas experiencias exitosas y generar nuevo conocimiento profesional a partir de la propia experiencia de práctica. Fundando un concepto de evaluación de práctica, con un direccionamiento claro que permita a los futuros docentes visualizar su proceso de evaluación desde un marco de autonomía y autorregulación que les posibilite asumir responsabilidad y riesgos en su propio proceso de aprendizaje, de manera de garantizar un desempeño adecuado en función del objetivo de la práctica como actividad formativa.

Definiendo un perfil profesional que favorezca la pro-actividad, la capacidad organizativa, la flexibilidad, el crecimiento profesional, la renovación de conocimientos, la reflexión y autocrítica respecto de la propia práctica pedagógica, la internalización respecto de su rol social y la concienciación de su protagonismo en la elevación de la calidad educacional a nivel local y nacional, tal y como se encuentra expresado en el perfil de egreso que la propia Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins declara:

	Pedagogía en Educación Parvularia	Pedagogía en Educación General Básica
Conocimientos	Teóricos, metodológicos y prácticos en el diseño, implementación y evaluación de estrategias de intervención pedagógica para niños de 0 a 6 años de edad	Conceptuales, metodológicos y prácticos en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de procesos de aprendizaje para estudiantes de primero a sexto año básico
Capacidad para	Aplicar diversos modelos pedagógicos, adecuándose al contexto educativo y sociocultural, aportando a los aprendizajes de los niños y niñas, en base a la implementación de programas e intervenciones innovadoras que fomenten la creatividad y la experiencia pedagógica en el centro educativo. Establecer una estrecha relación educador – educando, capaz de ejercer su liderazgo de manera responsable y orientando este a favorecer la transformación educativa a partir del trabajo en equipo.	Ejercer la docencia en distintos contextos socio-educativos, respetando los aprendizajes de su grupo, aplicando estrategias didácticas integrales e innovadoras en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales, con preocupación constante en el fortalecimiento de la relación profesor – estudiante Ejercer liderazgo de manera responsable orientado a favorecer la transformación educativa, a partir del trabajo en equipo.
Actitudes	Reflexiva y crítica de su quehacer pedagógico, orientado tanto al auto-aprendizaje como a la actualización permanente de sus conocimientos, comprometido, en este aspecto, con el desarrollo educativo de su entorno laboral, social y nacional.	Reflexiva y crítica de su quehacer pedagógico, orientado tanto al auto-aprendizaje como a la actualización permanente de sus conocimientos, comprometido con el desarrollo educativo de su entorno laboral, social y nacional.

6.7 Estructura y herramientas de evaluación modelo propuesto

El modelo de evaluación de impacto, propuesto para la escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, está ordenado sistemáticamente, de manera tal que su estructura considere diferentes elementos que en su interacción constituyan un sistema, amparado en un marco de referencia como base teórica – conceptual y metodológica que debe ser común a todos los actores de la triada formativa de la práctica en esta casa de estudios. De manera que permita diagnosticar la situación real de los docentes en formación que se incorporan a la práctica y la situación de los centros de práctica que los acogen, con el objeto de elevar el nivel de concienciación de los problemas propios de la práctica educativa en el contexto de práctica, potenciando la búsqueda de posibles soluciones con la implicación profunda de todos los actores que componen la tríada formativa, de tal forma que asuman la responsabilidad que implica el modelaje en la práctica. Desplegando, a partir de ello, un punto de vista filosófico que concibe la educación como un proceso en continuo progreso que valora aquellas acciones orientadas a estimular el crecimiento individual de los futuros docentes y que considera la evaluación como un proceso decisivo que permite dar cuenta de la calidad de la

formación docente inicial, a partir del rol profesional que ejercen los pasantes en los distintos espacios de práctica.

Es en este contexto que lo primero que se requiere definir o más bien describir, como parte de la estructura y organización del modelo de evaluación de impacto propuesto, son los instrumentos que se utilizarán como herramientas de evaluación, para luego dar cuenta de los énfasis que cada nivel de práctica tendrá y su articulación con las asignaturas que conforman el trayecto formativo de los estudiantes de pedagogía de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, incorporando finalmente los contenidos asociados a cada herramienta de evaluación y la estructura y propósito del taller de práctica en sí mismo.

Los instrumentos que se han definido como elementales en este modelo son: el portafolio, la autoevaluación, la micro clase, la supervisión colegiada y la defensa de la práctica, cada uno de los cuales se describirá brevemente a continuación, con el objeto de contextualizar su uso en función de los contenidos que se les asocian y a los énfasis que cada nivel de práctica tiene y que se abordarán más adelante.

Portafolio: este instrumento para efectos del modelo de evaluación de impacto que aquí se propone, será definido de acuerdo a lo que plantea Careaga (2007), como un espacio dedicado a la escritura o registro de prácticas pedagógicas con su respectiva reflexión sobre la misma, de manera de favorecer el análisis y reflexión sistemática de los procesos de práctica en los que se participa, y la construcción de la propia identidad docente. Observando el portafolio no sólo como una herramienta de evaluación, sino como, un elemento que posibilita una mejor enseñanza y por ende redundará en mejores logros de aprendizaje por parte de los estudiantes pasantes, en tanto se constituya en un medio eficaz para reflexionar sobre la propia práctica pedagógica.

Reafirmando el planteamiento de Peña (2005, citado en Mellado, 2010), respecto de visualizar el portafolio como un poderoso recurso de enseñanza por su carácter formativo. Entendido, tal como lo plantea González (2008, citado en Mellado, 2010), como un proceso simultáneo de evaluación formativa y continua, que promueve tanto la implicación reflexiva del pasante como su autorregulación

dentro del proceso de aprendizaje, de manera tal que al final del proceso este estudiante pueda argumentar de manera reflexiva, crítica y creativa el uso de este instrumento, a partir de las evidencias que incorpora en él, utilizando el error pedagógico como una oportunidad de aprendizaje que le permita analizar las causas, las consecuencias que genera el error y las alternativas de mejora que sustenta teóricamente. Instando de esta forma a este futuro profesor, a asumir el error como una fuente de aprendizaje, tal como lo plantea Mellado (2010), graficando el portafolio como herramienta, de la siguiente forma:

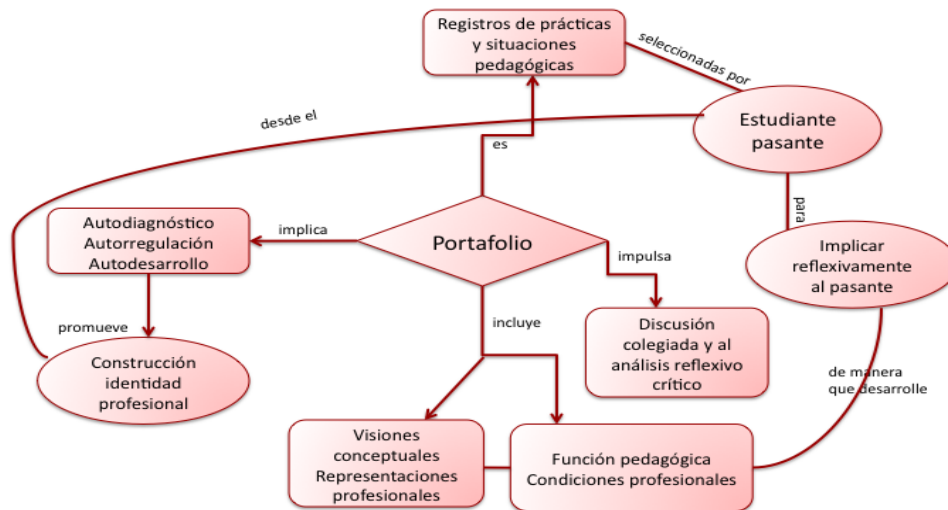


Figura 25 Diagrama conceptualización del portafolio dentro del modelo de evaluación de impacto (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Derribando, de esta manera, la concepción de portafolio colección que se ha utilizado hasta ahora en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Avanzando hacia la construcción de un portafolio reflexivo, como concepto, dinámico e indispensable a modo de herramienta en la formación docente, desde el inicio y hasta el término de esta de manera continua. Incorporando las siguientes tareas de aprendizaje, como contenido del mismo:

Una visión socio-antropológica de educación y de infancia.

La construcción de representaciones profesionales como parte de la identidad docente.

El análisis del ejercicio de tareas pedagógicas con fundamento especializado.

El desarrollo de nuevas formas de trabajo y del sentido de visión de trabajo.

La identificación del propio discurso pedagógico.

El desarrollo de la idea de mejora escolar a partir del cuestionamiento autocrítico de la propia labor.

El levantamiento de una construcción de identidad profesional.

El análisis del ejercicio docente a partir del dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimiento como herramientas para el desarrollo de explicaciones de la realidad y posibles transformaciones de las intervenciones pedagógicas y los acontecimientos pedagógicos en los que participa.

Basando la evaluación del portafolio en la negociación e intercambio comunicativo entre docentes y estudiante, durante el desarrollo del mismo, de manera de mantener el papel activo del estudiante pasante en el proceso evaluativo, con el objeto de desarrollar la conciencia del propio progreso y aprendizaje, de manera que pueda identificar aquellos aspectos que domina y aquellos que debe mejorar en el transcurso de su formación inicial.

Autoevaluación: este proceso se entiende como la instancia en la que los pasantes formulan opiniones valorativas sobre su propio desempeño como profesionales de la educación, de manera de reflexionar críticamente, y a partir de ello, mejorar paulatinamente sus propios procesos educativos. En definitiva, los pasantes de manera individual y/o colectiva con sus pares, llevarán a cabo un auto-examen o auto-diagnóstico, para detectar necesidades, fortalezas y debilidades, de tal forma que puedan orientar su propio desarrollo profesional. Para mejorar lo que ocurre en el aula, e identificar su saber docente desde lo pedagógico y lo experiencial, desarrollando una capacidad de autocrítica, sistemática y permanente en el tiempo. Propiciando la auto-valoración, el auto-conocimiento y la autorregulación, a partir del diálogo reflexivo continuo que cada futuro docente consigo mismo, de manera que tome conciencia de aquello que necesita construir a medida que va descubriendo debilidades en los distintos ámbitos de su quehacer en el aula, y a partir de la interrogación constante que realiza de su realidad. Cuyo foco principal es mejorar la enseñanza y por ende los aprendizajes de sus estudiantes.

Esta introspección sobre la propia práctica docente, da cuenta de un proceso de autocrítica que genera hábitos enriquecidos respecto de la reflexión que se haga sobre la propia realidad, a partir de la problematización que se realice sobre la misma, y que en el caso puntual de la evaluación de impacto propuesta para esta investigación, se centrará en los siguientes contenidos:

Auto-diagnóstico para identificar necesidades, fortalezas y debilidades que le permitan orientar su desarrollo profesional.

Identificación del saber pedagógico a partir de lo experiencial y lo pedagógico.

Identificación del saber docente desde lo disciplinar y pedagógico.

Identificación del saber docente desde lo disciplinar y curricular.

Desarrollo de un rol de agente social de cambio en el pasante.

Análisis y reconstrucción de la propia práctica, interrogándose sobre el trabajo profesional.

Análisis y reflexión respecto del dominio del contenido temático, pedagógico, del conocimiento de las características de sus aprendices, del contexto educativo y de los fines, propósitos y valores de la educación, a partir de la propia práctica.

Observando el proceso, como un proceso meta-cognitivo por parte del pasante, relativo a la acción que está llevando a cabo en el aula. Instalando un cambio cultural respecto de la evaluación interior e instalando prácticas evaluativas - autocríticas en cualquier situación de aula, de manera que el docente arraigue la costumbre de interrogarse y hacer reflexión sobre lo que acontece al interior de su sala de clases. Reafirmando lo que plantean Airasan y Gullickson (2000, citado en Guerrero, Vega & Serrano, 2011) que visualizan la evaluación como un proceso donde el futuro profesor, es quien recoge, interpreta y valora información relacionada con la práctica personal. Y bajo esa dinámica, es el mismo quien enmarca aquellos criterios y estándares que le permitirán valorar sus principios, conocimientos, destrezas y eficacia, tal como se sintetiza en el siguiente diagrama:

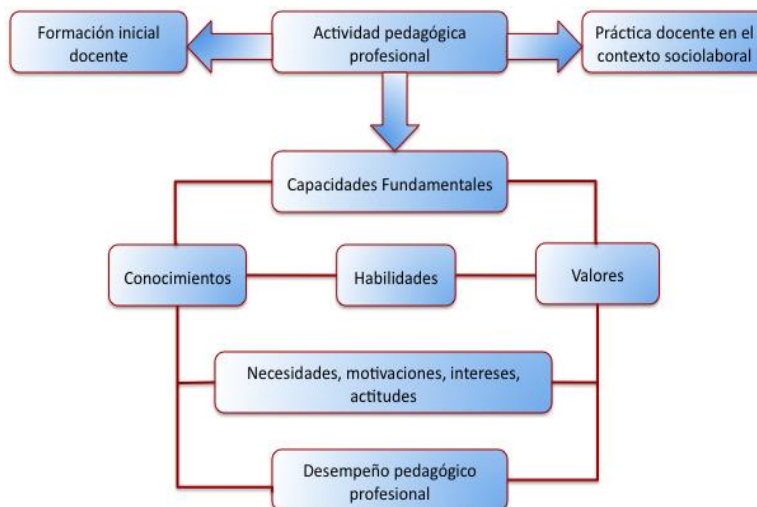


Figura 26 Diagrama papel autoevaluación dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Micro-clase: esta estrategia pretende contribuir a la formación docente desde la construcción de un quehacer reflexivo que posibilite permanentemente revisar y resignificar la acción docente, a partir del ejercicio de la auto-evaluación y la reflexión colectiva entre pares, frente a una clase vídeo grabada, que se expondrá en las sesiones de taller de práctica por cada uno de los pasantes que compongan la comunidad de aprendizaje. De manera de tomar conciencia del propio desempeño, capitalizando los logros y modificando los errores. Acercando a los pasantes a la construcción de habilidades para la reflexión crítica sobre su propia actuación docente, y convocándolos a interrogarse, a re-pensarse, a abrirse al diálogo y a la movilización hacia el cambio y la transformación de la propia práctica.

Como estrategia de desarrollo profesional docente, esta privilegia el aprendizaje entre pares, instando a los pasantes a asumir el carácter de un investigador innovador en los aspectos pedagógicos, disciplinares y didácticos a la hora de enfrentar a sus estudiantes y las necesidades educativas de los contextos donde se insertan. Reafirmando los planteamientos de Alsina (2009), quien señala que los profesores en formación deberían llegar a conocer muchas maneras de actuar y ejercitarlas en la práctica, disponiendo de criterios para saber cuándo, qué y por qué algo es conveniente reflexionarlo sistemáticamente. Otorgándole a la

experiencia de práctica una connotación de punto de partida para el aprendizaje profesional, donde este procedimiento didáctico promueve activamente el vínculo entre teoría, práctica y personalidad de los propios docentes en formación.

Potenciando la reflexión sobre las prácticas de aula, como ambiente de aprendizaje que fomenta el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de pedagogía, promoviendo una cultura de actualización pedagógica y didáctica entre los futuros profesores que se orienta para efectos de la propuesta de evaluación de impacto levantada en esta investigación, a partir de los siguientes contenidos:

Generación de conocimiento a partir de la auto-observación de la propia práctica para la producción, control y mejora de la práctica educativa.

Generación de conocimiento pedagógico, a partir de la auto-observación de la propia práctica, como función de apoyo al sistema educativo y como una forma de asesoramiento e investigación pedagógica.

Identificación del saber pedagógico en uso, a partir de las representaciones de las situaciones que ocurren en aula y las representaciones de su tratamiento.

Desarrollo de innovación en materia pedagógica y en el trabajo en aula para lograr aprendizajes efectivos.

Análisis de la capacidad de diagnóstico, de acomodación y concreción de las bases curriculares que orientan la labor docente.

Análisis de la selección e integración de procedimientos y estrategias metodológicas, de organización de espacio y tiempo, de diseño de procedimientos y técnicas de evaluación del aprendizaje.

Análisis de la interpretación de los resultados de aprendizaje, de manera de reacomodar y reformularlos conforme a la realidad y los puntos de partida que se hayan determinado.

Estimulando al pasante, a partir de lo anterior, a transformar los ambientes de aprendizaje escolar con el propósito de desarrollar una propuesta pedagógica innovadora que incremente la calidad de los procesos de aprendizaje en los que

participa, siguiendo una estructura como la que se expresa en el siguiente diagrama:

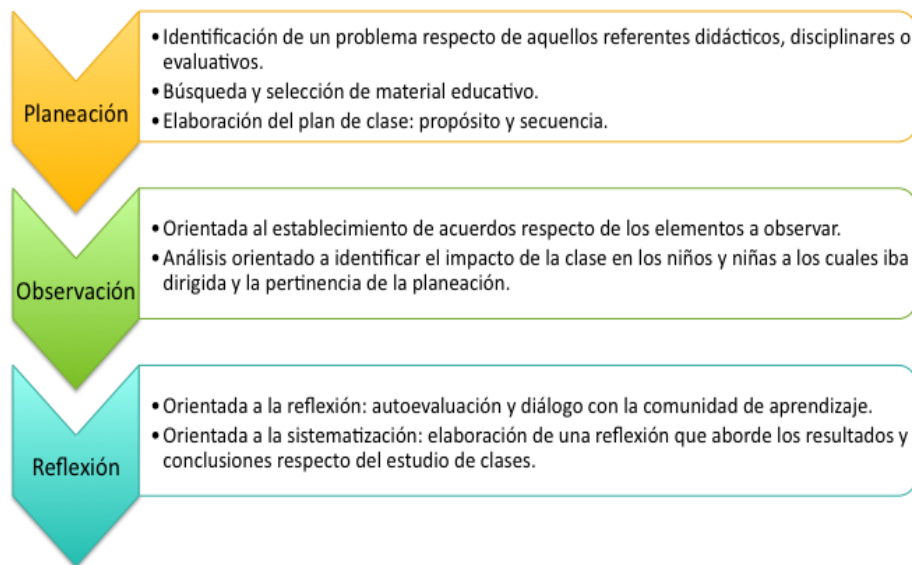


Figura 27 Diagrama estructura micro clase dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Resaltando, a partir del uso de esta metodología, el trabajo colectivo en el diseño y análisis de actividades de aula, aportando conocimientos para la implementación, planificación y evaluación de las actividades en aula y para la autoevaluación de la propia práctica educativa. Instalando el aula como un lugar de aprendizaje, abierto a la reflexión, crítica, y a partir de lo mismo reconociendo el aula como un sitio que se encuentra en constante transformación. Facilitando, de esta forma, la articulación entre los elementos teóricos que reciben los estudiantes durante el período de formación académica propio de su carrera y las exigencias de orden práctico que se expresan en la praxis educativa que vivencian a través de la práctica como actividad formativa.

Supervisión colegiada: este procedimiento se instala desde la dinámica de la observación sistemática que se realice al desempeño profesional del docente en formación, en los distintos momentos de su quehacer, de manera de obtener objetividad en el proceso y la posibilidad de integrar más de una mirada profesional en el mismo. Emplazando esta instancia desde la postura de un acompañamiento situado que implica la consideración de tres ejes claves dentro

del proceso: Estrategias pedagógicas, práctica de aula y ambiente escolar y aprendizaje, definiendo a partir de ese enfoque los siguientes contenidos a la base de este proceso:

Reconocimiento de aquellas competencias necesarias para la resolución de problemas que se plantean en el ámbito educativo que permitan explicar e interpretar la realidad educativa como elementos claves de la función pedagógica y de la construcción y reconstrucción de los espacios socio-laborales en los que se inserta el pasante.

Elaboración de conocimiento propio de la profesión docente a partir de la propia práctica, potenciando el rol de investigador en la acción con el propósito de mejorar la propia función pedagógica y de reconstruir los espacios socio-laborales a partir de la innovación educativa.

Desarrollo de la idea de pertenencia a una comunidad profesional de aprendizaje, interactiva y responsable.

Fomento de la capacidad de auto-desarrollo como proceso, para fortalecer la función pedagógica y la construcción y reconstrucción de los espacios laborales donde se esté inserto.

Desarrollo de una actitud indagatoria de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo.

Desarrollo de la capacidad de comprensión y explicación de los problemas educativos, de manera de formular conclusiones, exponer puntos de vista y opiniones profesionales al respecto.

Abordando la evaluación del aprendizaje, el uso pedagógico de los datos y las necesidades particulares de cada pasante con acciones pedagógicas, desde quien supervisa tanto en el aula (profesor guía) como desde la universidad (docentes supervisores), de tal forma que se potencie el trabajo pedagógico del estudiante en cada sesión de acompañamiento. Integrando en esta triada formativa como supervisor, no sólo al docente a cargo de los talleres de práctica, sino también a aquellos profesores del área de formación especializada que dictan las disciplinas básicas, las didácticas y aquellos que se especializan en temas de evaluación, de

manera de ampliar la visión de evaluación de desempeño de este futuro docente y avanzar hacia una visión de profesionalismo colectivo que permita instalar una cultura de trabajo en equipo desde el comienzo de la formación docente. Estructurando el proceso de supervisión colegiada con la siguiente lógica que se muestra a continuación:

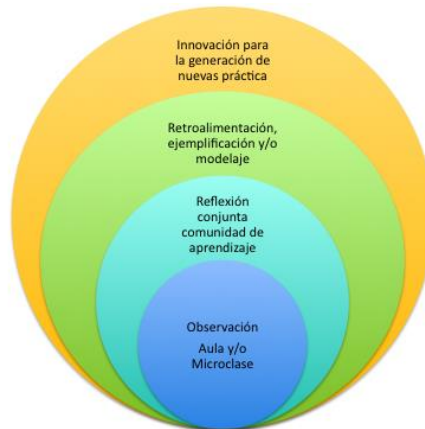


Figura 28 Dinámica Supervisión Colegiada dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Estableciendo en ese contexto la relevancia de instalar un proceso colegiado, de manera que todos los integrantes de la triada formativa puedan conocer e interpretar las distintas dimensiones de evaluación que componen este trayecto de formación. Favoreciendo en el pasante el desarrollo meta-cognitivo, el auto-conocimiento, la autorregulación y el auto-control en su propio comportamiento.

Retroalimentando de manera individual y general, conciliando la búsqueda de alternativas de soluciones frente a los problemas detectados o diagnosticados en el progreso de los estudiantes a lo largo del trayecto de la práctica, elaborando un plan de acción para enfrentar las debilidades detectadas de manera de contribuir en la mejora en la formación y el desarrollo profesional de los involucrados de manera activa, responsable y colegiada.

Defensa práctica: esta última instancia, se ha generado con la intención de que cada pasante pueda demostrar la capacidad de análisis autocrítico y reflexivo que ha alcanzado durante su proceso de práctica. Presentando como producto final los resultados del diagnóstico aplicado en su práctica profesional, seleccionando tres casos para ello, uno de sus beneficiarios que este bajo lo esperado para su edad y

nivel, uno que esté en el promedio de lo esperado y finalmente un último beneficiario que se encuentre sobre el promedio de lo esperado para su nivel y edad. Interpretando los resultados obtenidos por cada caso en estudio, de acuerdo a los fundamentos teóricos que le entrega la psicología del desarrollo y del aprendizaje como ejes orientadores. Para luego levantar una propuesta de plan de acción que aborde de manera inclusiva la estimulación y los resultados de aprendizaje esperados acorde a la realidad de los tres casos que haya presentado. Argumentando su propuesta en cuanto a las estrategias metodológico didácticas y evaluativas que expone para trabajar el proceso de aprendizaje con estos tres casos, dentro del contexto del nivel que esta atendiendo. Y la evaluación final, como herramienta que permita corroborar el impacto de su acompañamiento y el logro de los resultados esperados de aprendizaje, de manera que pueda argumentar y fundamentar su resultado, ya sea este positivo o negativo, dando cuenta de las razones que lo llevaron a lograr o no los objetivos pedagógicos propuestos, incorporando en sus argumentos el concepto de educación e infancia que ha ido levantando y su constructo de identidad docente, como factores que favorecen o no el logro de sus objetivos en este proceso de práctica final.

Estableciendo como contenidos clave las construcciones relativas a identidad docente, función pedagógica y saber docente, tal como se detalla en el diagrama:

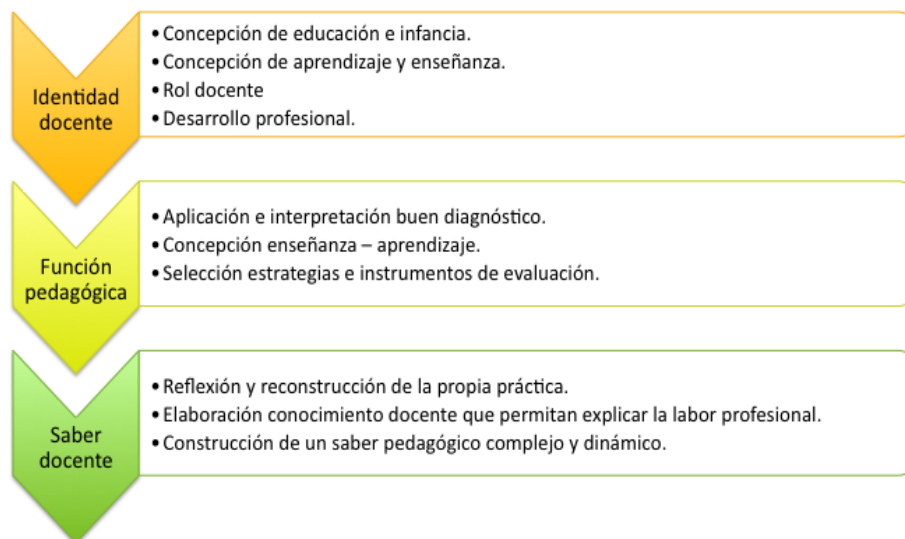


Figura 29 Contenido Defensa Práctica del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Generando, a partir de esta actividad denominada “Defensa de Práctica”, la oportunidad para que los docentes, que ya están finalizando su proceso formativo, articulen sus conocimientos previos en un proceso de diálogo reflexivo, que les permita cuestionar esos conocimientos, discutir nuevos conceptos, principios y prácticas que orienten su quehacer y amplíen los recursos de los que ya disponen, mejorando sus condiciones para integrar aquello que van aprendiendo, asumir riesgos y experimentar con aquello que les es desconocido, incrementando el conocimiento distribuido y contextualizado sobre el que basan sus decisiones profesionales.

Ahora bien, para poder integrar y articular todas las técnicas y herramientas de evaluación propuestas, es necesario definir el énfasis o foco que cada nivel de práctica presentará, en cuanto a la articulación directa de estas con la malla curricular que cursan los estudiantes durante su trayecto formativo y con los contenidos de la evaluación de impacto que constituye esta propuesta. Organizados en función del nivel de práctica que corresponda a los estudiantes, tal como se muestra a continuación:



Figura 30 Énfasis Práctica Inicial dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

En este primer nivel de acercamiento a la realidad socio-laboral, que tienen los estudiantes de la Escuela de Educación inicial de la Universidad Bernardo O’Higgins, la articulación propuesta contempla las asignaturas del área de formación básica (definidas por el color rojo) y una asignatura del área de formación de la especialidad (definido por el color celeste). Permitiendo a partir de

ello establecer objetivos que intencionen claramente la utilidad de las asignaturas en la construcción de la identidad profesional, del conocimiento pedagógico y de los espacios socio-laborales como elementos claves dentro de la práctica desarrollada en este nivel.

Pues se espera que en el taller de práctica I y II, el estudiante pasante pueda levantar un concepto respecto de educación e infancia, desde su perspectiva como futuro docente, y desarrollar un perfil del sujeto de atención con el que trabajará posteriormente como profesor. Tal como se representa a continuación:

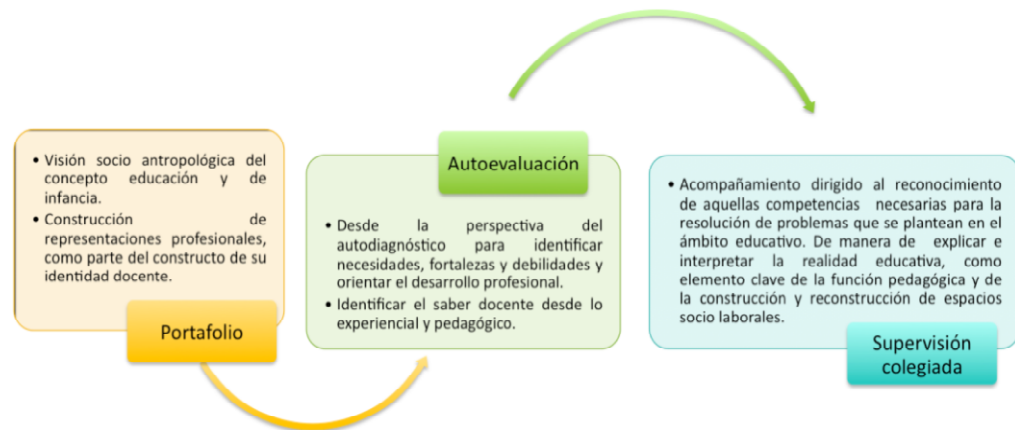


Figura 31 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo en práctica inicial. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

De manera de fomentar futuros docentes participativos y con un rol protagónico en su quehacer pedagógico, en interacción con el contexto social y educativo en el que se desenvuelven.

Práctica intermedia pedagogía en educación parvularia y pedagogía en educación general básica

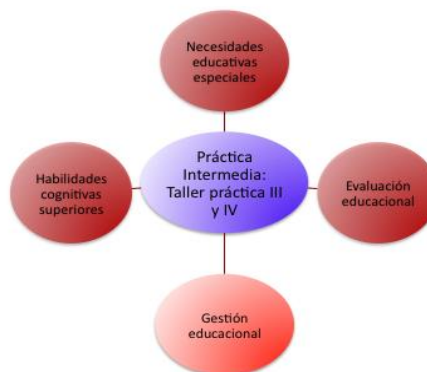


Figura 32 Énfasis Práctica Intermedia dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

En el segundo nivel de acercamiento a la realidad socio-laboral, denominado práctica intermedia, la articulación propuesta contempla, específicamente para el tercer año de carrera de pedagogía en educación parvularia y pedagogía en educación general básica, aquellas asignaturas del área de formación básica (definidas por el color rojo). Permitiendo el establecimiento de objetivos que intencionen la utilización de dichas asignaturas, principalmente en el análisis y reflexión respecto del ejercicio docente, la construcción de la identidad profesional como agente social de cambio, la generación de conocimiento pedagógico como apoyo al sistema educativo y la reconstrucción de los espacios socio-laborales observados a partir de la propia práctica pedagógica, en los distintos contextos escolares en los cuales se insertan. Pues a partir de lo anterior, se espera que en el taller de práctica III y IV, el estudiante pasante pueda desarrollar nuevas formas de trabajo, identificar el saber docente desde lo disciplinar y lo pedagógico, generar conocimiento para la producción y mejora de la propia práctica educativa y elaborar, a partir de ello, conocimiento propio de la profesión docente. Tal como se representa a continuación:

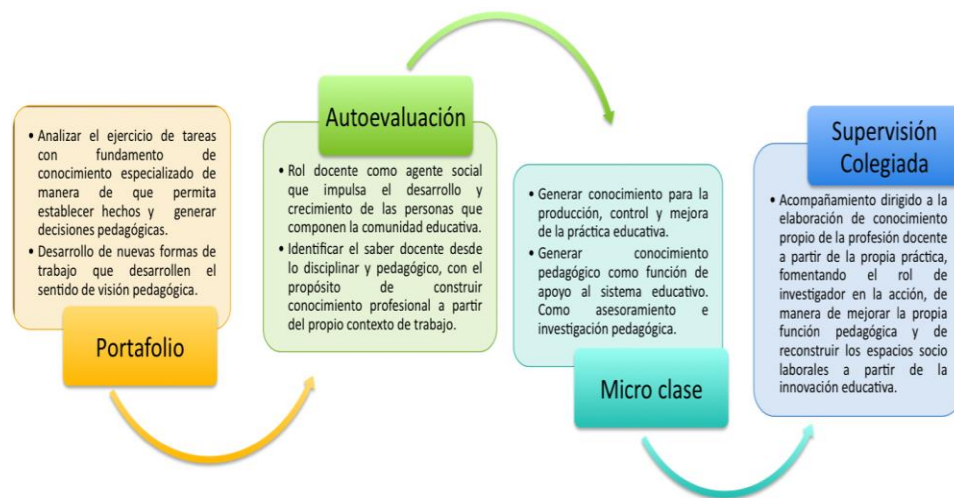


Figura 33 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo en práctica intermedia. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

De tal forma que los pasantes valoren la realidad de los diferentes contextos educativos en los que se insertan, determinando aquellos problemas relevantes que se les presentan y aquellas oportunidades que puedan favorecer mejoras en la calidad del aprendizaje de los contextos escolares de los cuales forman parte.

Visualizando el cambio como un proceso continuo y sistemático, que implica aprendizaje y cambio cultural en la comunidad educativa, a partir del ejercicio de un liderazgo educativo que integre la visión y acción pedagógica como elementos base y que le otorgue relevancia a los procesos de autoevaluación para la participación y mejora continua del desempeño profesional del propio pasante.

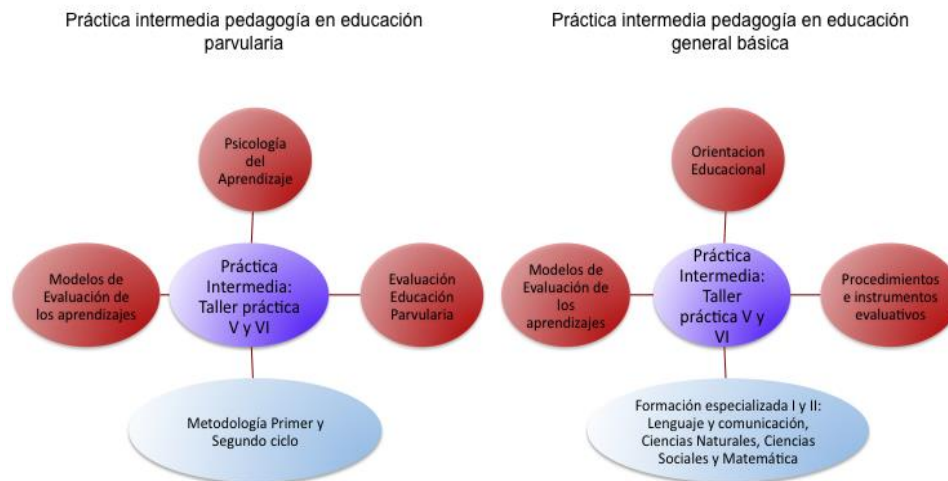


Figura 34 Énfasis Práctica Intermedia dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

En los talleres de práctica V y VI, también ubicados en el tramo de práctica intermedia, la precisión se realiza por carreras, pues sólo comparten una asignatura común en formación general, y la formación especializada ya comienza a marcar diferencia en función de los grupos objetivos de atención que cada pedagogía tiene. Posicionando este tercer acercamiento a la realidad socio-laboral, desde aquellos objetivos que apunten a potenciar el análisis reflexivo crítico de la construcción de la profesión docente, por parte de los propios pasantes, a partir del conocimiento que han adquirido en las experiencias de práctica como oportunidades de ampliar la visión de su propio desarrollo profesional y del ejercicio de su autonomía profesional en el ecosistema escolar. De manera tal que en estos talleres el estudiante sea capaz de identificar su propio discurso pedagógico y los avales teóricos que lo sostienen, cuestionando lo que observa y existe como referente de su práctica educativa y atreviéndose a innovar, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes que entrega. Y a partir

de ello que sea capaz de construir saber profesional desde el análisis y reconstrucción de su propia práctica, generando sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje docente, activa y responsable, de manera que fortalezca la capacidad de auto-desarrollo como herramienta clave para el fortalecimiento continuo y de calidad de su formación como docente. Reconociéndose a sí mismo como un aprendiz permanente, que investiga la propia realidad, fortaleciendo el desarrollo de las competencias técnicas necesarias para el ejercicio de la profesión e incrementando el desarrollo de su capacidad reflexiva respecto de los fines, procesos, contenidos y resultados de su trabajo. Tal como se representa a continuación:

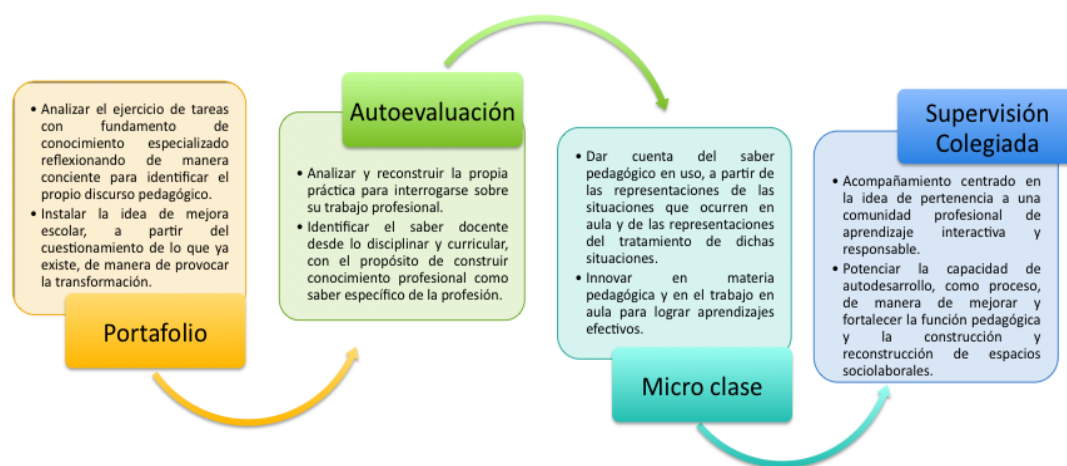


Figura 35 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo en práctica intermedia(Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Instalando una orientación de la formación docente, que avance a la reflexividad, al desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico, a la presencia de un estudiante de pedagogía que se implique en las cuestiones educacionales y sociales, con la intención de promover el cambio cuando sea preciso. Y desplegando aquellas competencias intelectuales que les permitan plantear una crítica abierta y constructiva respecto de aquellas realidades sobre las que reflexiona, ejerciendo su liderazgo profesional, demostrando su integridad y su capacidad para tomar decisiones en el ámbito pedagógico. Incrementando su compromiso profesional y ejerciendo su rol de un modo responsable.



Figura 36 Énfasis Práctica Final dentro del modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

En relación con la práctica profesional, como puede observarse, en ambas carreras de pedagogía, el foco se ha centrado en aquellas asignaturas del área de formación especializada o profesional, como aporte articulador a este proceso de práctica. Pues en este nivel, el pasante ya trae un cúmulo de herramientas y contenidos que ha adquirido y trabajado indistintamente en las prácticas anteriores, y que se han ido perfeccionando y sumando a aquellos elementos que conforman su saber profesional y disciplinar en esta última práctica. Instalando este cuarto y último acercamiento a la realidad socio-laboral, como un espacio potencialmente favorable para su desarrollo profesional docente, el que se entiende como un espacio de transición que permite el encuentro entre el mundo profesional y el universitario de manera de que el pasante construya y manifieste las competencias propias de su profesión, integre saberes de distinta naturaleza y se apropie de un modelo que defina su identidad profesional, enfrentando y resolviendo las distintas tensiones a las que se ve confrontado en este período y a las exigencias que ambos medios de formación le realizan.

Siendo necesario precisar, que este espacio de práctica profesional, requiere que el estudiante se implique en el desarrollo de sus propias competencias profesionales, y visualice la práctica profesional como un motor de desarrollo, que le posibilite dedicar tiempo a la reflexión, con el objeto de aprender de su propia práctica, y como consecuencia de lo anterior, desarrollar las habilidades

necesarias para continuar con su progreso una vez inserto en el medio profesional. De manera tal que pueda concienciar su propia capacidad de tomar decisiones, de armonizar y movilizar los recursos que sean necesarios para manejar eficazmente distintas situaciones y eventos que emerjan de su ejercicio profesional. Desplegando para ello recursos internos asociados a las aptitudes y cualidades que ha desarrollado a lo largo de este proceso de práctica como actividad formativa, y recurriendo a aquellos recursos externos, con los que cuenta como apoyo, como las redes profesionales que haya ido construyendo, el material de trabajo que haya ido elaborando o compartiendo con otros, o aquellos documentos de referencia que le permitan fundamentar su labor, entre otros elementos a considerar como recursos contextualizados y útiles dentro de su proceso de práctica profesional.

De tal forma que en este último tramo el pasante sea capaz de levantar una definición de sí mismo como docente a partir de su propio quehacer, constituirse en un gestor de cambios a partir del análisis reflexivo de su propia práctica, tomar conciencia del dominio que posee del conocimiento pedagógico, de las características de sus aprendices y de los contextos educativos en los que se moviliza en pos de la consecución de aquellos fines, propósitos y valores que orientan la educación. Analizando, a partir de ello, su capacidad de diagnóstico, de selección de e integración de procedimientos y estrategias metodológicas, de organización de tiempo y espacio, de diseño de procedimientos y técnicas de evaluación y de interpretación de los resultados de aprendizaje como insumo para reformular y reacomodar esta realidad, conforme a sus propósitos iniciales y el logro de resultados que apunten a la mejora del proceso de aprendizaje.

Robusteciendo, como consecuencia de lo anterior, su capacidad de comprensión y explicación de los problemas educativos a los que se enfrenta, desde la indagación, la experimentación, la innovación y el compromiso con su propio aprendizaje profesional. Tal como se representa en el siguiente diagrama:



Figura 37 Contenidos instrumentos de evaluación del modelo de práctica final. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Instalando la práctica final desde la generación de posibilidades para que el estudiante se confronte con su propia acción o la acción de sus pares, de manera de reflexionar en comunidad sobre la propia práctica y la de su par, como una manera de tomar conciencia del propio actuar y como consecuencia de ello modificarlo. Impulsando el reconocimiento de la participación, la responsabilidad, la autonomía, la colaboración, la iniciativa y el trabajo en equipo, como vías para mejorar como personas y como profesionales comprometidos con la mejora social y educacional que su rol supone.

Estableciendo como estrategia, para el logro de todo lo expresado anteriormente, el taller de práctica, instancia que pretende promover la práctica como un medio idóneo para alcanzar aprendizajes significativos. Estructurándolo de acuerdo a lo que propone el siguiente esquema:

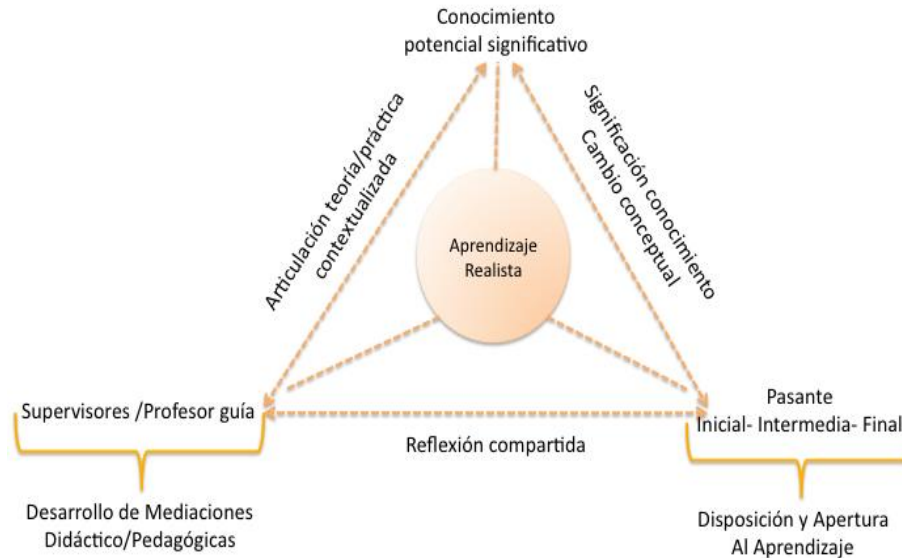


Figura 38 Estructura taller práctica desde el modelo de evaluación de impacto. (Fuente: Elaboración propia basada en propuesta de modelo de evaluación de impacto para la formación inicial docente universitaria)

Instalando el taller de práctica, en todos sus niveles, desde la reflexión sobre la construcción educativo-social del oficio docente, de manera de propiciar la adaptación del rol docente a las condiciones y exigencias que surgen de las distintas dimensiones que permean el concepto de educación en la actual sociedad, a partir de la dinámica de taller como comunidad de aprendizaje docente.

La modalidad de taller, desde la perspectiva del modelo de evaluación de impacto propuesto en esta investigación, se visualiza como una forma de organización del proceso enseñanza/aprendizaje, donde se trabaja en una tarea común, con el propósito de elaborar y transformar algo para ser utilizado en el contexto de práctica. Por tanto supone transformarse en un lugar donde se integran experiencias y vivencias relativas a la práctica docente, buscando la coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar, examinando cada una de estas dimensiones en relación a la práctica docente y el contexto escolar en el cual se encuentre inserto cada pasante. Constituyéndose, de esa manera, en un lugar de co-aprendizaje en el que todos los participantes del taller de práctica construyen socialmente conocimientos y valores relativos a la práctica docente y desarrollan habilidades y actitudes a partir del análisis de la propia experiencia en terreno. Donde docentes, supervisores y pasantes actúan comprometidos con el proceso

de mejoramiento del quehacer docente de manera colectiva, generando comunidades de aprendizaje docente que aprenden en una realidad directamente vinculada con el campo de acción profesional.

Superando, a partir de lo anterior, la división existente entre formación teórica y formación práctica, integrando conocimientos a través de un proceso que les permita a los futuros docentes elaborar esos conocimientos y no sólo recepcionarlos y repetirlos cuando sea pertinente. Instalando la formación inicial docente, a partir de la acción/reflexión colectiva, y considerando el conocimiento como un proceso en construcción donde nunca se llega a una única y definitiva respuesta.

Proceso que tal cómo está descrito, requiere de la participación de todos los miembros del taller, visualizados como integrantes activos y responsables de esta comunidad de aprendizaje docente, que pueden hacer aportes desde sus distintas posturas, para resolver problemas concretos y desarrollar determinadas tareas. Desplegándolas, de tal manera, que se integren progresivamente conocimiento, exigencias de la realidad socio-educativa y elementos teóricos y prácticos propios del quehacer docente, incluyendo las diferentes perspectivas profesionales en el análisis de esta realidad, común a todos los participantes, desde una perspectiva globalizadora como una oportunidad para derribar la perspectiva fragmentada que aún predomina en la formación inicial docente de la Escuela inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins. Generando situaciones de controversia entre los distintos puntos de vista que se confronten en el taller, de manera de intercambiar representaciones del mundo educativo, entregando e intercambiando información relevante, con significado, discrepando sin desvalorizar el planteamiento de otros, estimulando la capacidad empática de sus participantes y estableciendo relaciones cooperativas que provoquen efectos constructivos entre los participantes del taller.

Respondiendo de esta manera a la principal característica de la evaluación de impacto que hace referencia a la posibilidad de comparar el grado de realización alcanzado por los pasantes en su desempeño docente con el grado de realización deseado. Analizando la planeación, el resultado de la ejecución, así como los efectos secundarios a la planeación y ejecución del programa de prácticas, ya sean estos positivos o negativos, directos o indirectos. Valorando el proceso de evaluación, incorporado en la dinámica de taller como un proceso global, amplio

que incorpora técnicas cualitativas que facilitan el registro y análisis de todas las experiencias de práctica e identificando a los actores involucrados y su responsabilidad en los resultados obtenidos. De manera tal que pueda ser posible identificar la articulación real de la institución formadora con la institución escolar en el proceso, e instalando la retroalimentación como un elemento clave dentro del proceso formativo del cual es parte la evaluación.

Estableciendo lineamientos claros, como ya se ha descrito en este apartado, que permitan abordar el aspecto metodológico del proceso, con el objeto de responder de manera más precisa a las exigencias que la evaluación como proceso plantea, dentro de los principios básicos de objetividad y neutralidad que esta requiere. Dando cuenta de la existencia de un acuerdo previo entre los distintos actores de la triada formativa, involucrados en el proceso de práctica, respecto del contenido y alcance de la evaluación, impulsando procesos que proporcionen información útil que permita establecer líneas de mejoramiento de los programas de práctica y de la calidad de la formación inicial docente, y que como consecuencia de lo anterior permitan sistematizar la información necesaria para medir el impacto real de la práctica como actividad formativa.

Construyendo el proceso de evaluación a partir de los acuerdos, análisis y reflexiones que provengan de los participantes del proceso, y extender la elaboración de instrumentos que permitan recoger dicha información, analizarla e interpretarla, a la base del modelo holístico y sistémico que se ha desarrollado. Visualizando la implementación y gestión del modelo de evaluación de impacto propuesto, como una instancia de aprendizaje que permita mejorar la calidad del proceso de evaluación al que se expone a los futuros docentes, generando conclusiones transparentes, definiendo acciones de mejora y estableciendo prioridades frente a la propia realidad educativa en la cual se este inserto.

Favoreciendo de manera intencionada y concreta el desarrollo de la capacidad reflexiva en los pasantes y la capacidad de realizar una introspección respecto de la propia práctica pedagógica. Para que a partir de la retroalimentación y el acompañamiento colegiado en el que participen, se intercambien creencias y concepciones dentro de la práctica pedagógica. Aprovechando la diversidad de centros escolares a los que se accede, potenciando la observación, el análisis y sistematización de las experiencias como un elemento que nutre la reflexión y

potencia el cambio, en cuanto al rol docente y la función pedagógica que cumplan los pasantes en la realidad de cada contexto escolar del que forman parte.

6.8 LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL MODELO PROPUESTO

A partir del período en que se inicia la investigación y hasta la fecha, las investigaciones dedicadas a la evaluación del proceso de prácticas y al establecimiento de modelos que orienten el desarrollo de los procesos de evaluación de estos procesos son escasas, pues fundamentalmente como ya se ha mencionado antes, en otros apartados que forman parte de esta investigación, la mayoría de los estudios se dedican a registrar las percepciones que se tienen de la práctica como actividad formativa y como aporte concreto a la formación inicial docente. Revisando fundamentalmente aquellos aspectos que dan cuenta de la relevancia de esta actividad formativa, su complejidad como proceso, como espacio de aprendizaje y como experiencia personal, en la formación profesional y en la preparación de docentes competentes.

Confirmando este vacío de información que existe respecto de los procesos de evaluación de la práctica y el desarrollo de esta actividad formativa a partir de un conjunto de experiencias integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo, como elementos que en su conjunto permitan al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa en la cual se encuentra inserto para validar teorías y construir una praxis que consolide su perfil profesional. En definitiva, visualizando la evaluación de la práctica como un componente relevante dentro del proceso de aprendizaje de la misma.

Por tanto la revisión documental previa que se realizó, así como el análisis y triangulación de los datos que se efectuó para reconocer los intereses, necesidades y carencias que el modelo actual que el estudio de casos analizado presentaba, fue significativa a la hora de levantar el diseño de la propuesta de evaluación de impacto que se desarrolla en esta investigación. Constituyéndose, a su vez, en un aporte al momento de representar el significado de los datos extraídos desde los hablantes de esta investigación. Permitiendo al investigador comprender, interpretar y reconstruir el significado expresado por estos sujetos.

Validando así, el análisis interpretativo, desde un enfoque cualitativo, que fue el utilizado para estos efectos, puesto que este enfoque es el que permite reconocer aquellos aspectos propios de la realidad estudiada, que reafirman la necesidad de diseñar un modelo de evaluación, a partir de las necesidades de los propios hablantes, como actores protagónicos del proceso de práctica en sí mismo. Quienes finalmente son los que permiten determinar en qué elementos concretos se manifiesta la contribución de las experiencias de práctica para la preparación de los futuros docentes, posibilitando la distinción del tipo de impacto o efecto que esta actividad formativa tiene sobre los aprendizajes obtenidos en la FID de forma concreta.

Sin embargo, como parte de la reflexión que surge de este proceso investigativo, es posible inferir que una de las mayores limitaciones que la propuesta presenta es la disposición de la institución a efectuar el cambio conceptual y cultural que este modelo requiere en torno a la evaluación, y a lo que fundamentalmente hasta el día de hoy se entiende como práctica docente. Expresado esto último, tanto en los cambios a nivel epistemológico que un modelo de esta naturaleza requiere, como también en aquellos cambios administrativos y por consecuencia económicos que la implementación de la propuesta en sí misma necesita. Pues requiere de la generación de medios y mecanismos específicos que aporten información relevante respecto del impacto de esta actividad formativa. Así como también requiere de la generación de mecanismos de acompañamiento y monitoreo colegiados, como condiciones propias del modelo que potencien la real incidencia de este sistema evaluativo en los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de pedagogía participantes del modelo.

A partir de ello, es que la principal proyección que esta investigación debe tener es la validación del modelo por expertos y su futura aplicación como piloto en la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins, de manera de corroborar si efectivamente responde a las necesidades formativas de esta escuela, si responde a las expectativas de cada uno de los actores de la triada formativa, pero por sobre todo, si efectivamente permite recoger evidencias claras respecto del impacto de la práctica en el aprendizaje de los docentes en formación que participan en el proceso como gestores de cambio de la actual realidad educativa en la que se encuentran insertos. Y de la misma forma propiciar

el cambio en el actual enfoque formativo que aún mantiene esta casa de estudios y los centros de práctica con los que se relaciona. Los que ciertamente deben ser incorporados como agentes activos en el cambio epistemológico al cual se apuesta con este modelo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto* Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto* CEPAL.
- Aguilar, O. S. (2011). *Implementación de la estrategia gradual de incorporación de las TIC en un Programa de Capacitación Docente basada en el diseño y uso pedagógico de medios y recursos multimedia para el fortalecimiento de competencias profesionales y tecnológicas*. (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco).
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*, 6 (1), 41-56.
- Alonso, M. J., & Muñoz, F. I. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*
- Alonso, R. S., & López, J. M. T. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: La mirada pedagógica* Netbiblo.
- Alsina, À. (2009). El aprendizaje realista: Una contribución de la investigación en educación matemática a la formación del profesorado.
- Altava Rubio, V., & Gallardo Fernández, I. M. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 2003, Vol.17, Num.1, p.135-150.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* Editorial La Muralla.
- Alzina, R. B. (2009). De la investigación educativa.

- Andreucci Annunziata, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: Una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26.
- Ariza, M. B., Rodríguez, R. P., & López, F. S. Z. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. teorías, procesos, técnicas* U. Cooperativa de Colombia.
- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. *D.Rendón, L.Rojas,(Aut.), El Desafío De Formar Los Mejores Maestros*, 1-8.
- Avalos, B. (2011). La inserción profesional de los docentes.
- Ávalos, B., & Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M. *Santiago, Chile: Ministerio De Educación*.
- Biencinto, C., & Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: De lo general a lo específico.
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., . . . Murillo, J. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. *Santiago De Chile: UNESCO-LLECE*.
- Blanco-Encomienda, F. J., & Latorre-Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. una revisión desde España. *RIEE.Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*.
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas.Individuo y Sociedad*, 2 (1), 53-82.

Calderón, D., Soriano, L. L., & Meza, S. B. (2016). El vínculo ciencia-tecnología-sociedad: Factor dinamizador de la práctica pre profesional. *Revista Didasc@ Lia: Didáctica y Educación*.ISSN 2224-2643, 7(3), 259-270.

Careaga, A. (2007). Portafolios docentes universitarios. *Montevideo: Universidad De La República*.

Castellanos Galindo, S. H., & Yaya Escobar, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: Una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18.

Cejudo Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad: Una aproximación a la teoría de Amartya Sen.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. In *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro Editorial.

Colás Bravo, M. P., & Jiménez Cortés, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. una perspectiva sociocultural. *Revista De Educación*, 346, 187-215,

Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.

Cornejo, J., & Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente:¿ qué las hace eficaces?* Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez.

Cortés, I., & Hirmas, C. (2014). Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar.

Cox, C. (2007). Educación en el bicentenario: Dos agendas y calidad de la política. *Pensamiento Educativo*, 40 (1), 175-204.

Cox, C., & Schwartzman, S. (2009). *Políticas educativas y cohesión social en américa latina* Uqbar.

de Desarrollo–CINDA, C. I., & CHILENAS, GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES. (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Santiago: CINDA,*

de Medrano, C. V., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

de Moya, R. D. (2014). Una estrategia metodológica para el proyecto factible. *Entretemas*, (1), 97-114.

Díaz, R. T. (2011). La evaluación del impacto formativo en contextos educativos universitarios. *Revista Didasc@ Lia: Didáctica y Educación*.ISSN 2224-2643, 2 (4), 45-58.

Estrella, Á. M. C., Gallego, A. M. A., Pareja, E. M. D., García, F. G., & Parraga, J. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 9 (2), 55.

Fernández, J. T. (2007). El trabajo por competencias en el practicum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *El Practicum En El Nuevo Contexto Del Espacio Europeo De Educación Superior: VIII Symposium Internacional Sobre El Practicum y Las Prácticas En Empresas En La Formación Universitaria*, 37-62.

Fernández, J. T., & Lafuente, E. F. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 9(2)

Fernández, N. G. (2007). Portafolio del estudiante en psicopedagogía: Un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la asignatura troncal de diagnóstico en educación. *Desarrollo y Evaluación De Competencias a Través Del Portafolio Del Estudiante*, 87-130.

Fitch, R. I. G., Parga, R. E., Sánchez, María del Carmen Romero, & Barrios, J. E. R. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3)

Flick, U. F., Muñoz, L., Muñoz, Erica María Erica María Lara, de Kohan, C., de Kohan, N. C., Ortega Gonzalez, J., . . . Hernández, A. H. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* Córdoba (Argentina: Provincia). Hospital Neuropsiquiátrico Provincial.

Fuentealba Jara, R., & Labra Godoy, L. P. (2011). *Construcción De Conocimiento Profesional Docente: El Caso De La Formación En La Práctica,*

Fuentealba, R., & Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente:¿ Qué las hace eficaces?*, 141-167.

Gairín Sallán, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *REICE.Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*

Galván Mora, L. R. (2008). Enigmas y dilemas de la práctica docente: La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar.

García, A. B. (2009). El profesorado principiante: Inserción a la docencia. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 6.

García, C. M., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente:¿ cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.

García, E. (2007). Análisis del contenido cualitativo. *Ponencia Presentada En El Seminario Avanzado De Investigación Cualitativa (SAIC 2007), Bellaterra, UAB.*

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa* Ediciones Morata.

Gómez, A. I. P. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 37-60.

González Sanmamed, M. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente.

González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., . . . Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: Estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (región de valparaíso). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 85-102.

Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243-260.

Guerrero, U. R., Vega, C. Z., & Serrano, E. A. (2011). Factores que contribuyen con el éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. experiencia del instituto tecnológico de costa Rica/Successful factors in self-evaluation and accreditation processes: An experience from costa rica... *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 8(1)

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.

Gutiérrez Pérez, J., Romero López, A., & Coriat Benarroch, M. (2003). El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. *La Habana: Editorial Félix Varela*, 2

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, L. (2010). Metodología de la investigación. mc graw hill. méxico.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. *México*,

Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 127-143.

Inostroza de Celis, G., Tagle Ochoa, T., & Jara Illanes, E. (2012). Formación de mentores de profesores principiantes de educación básica.

Inostroza, G. (2008). Formación de mentores de docentes principiantes de educación básica en Chile. *Ponencia Presentada En El I Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia.*

Jiménez, M., Torres, S., Flores, R., Ibáñez, N., Donoso, P., & Cárdenes, A. (2005). Informe comisión sobre formación inicial docente [report from the committee on initial teacher preparation]. *Santiago, Chile: MINEDUC.*

Kenneth, M. Z. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social* Ediciones Morata.

Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 83-102.

Korthagen, F. A. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos De Pedagogía*, (417), 56-59.

Latorre Medina, M. J., & Blanco Encomienda, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU.Revista De Docencia Universitaria*, 9(2), 35.

Macías-Esparza, C. (2013). *Reconstrucción Del Rol Docente De La Ems: De Enseñante Tradicional a Enseñante Mediador,*

Manzi, J., González, R., Sun, Y., Bonifaz, R., Flotts, M. P., Abarzúa, A., . . . Correa, M. (2011). *La evaluación docente en Chile* MIDE UC.

Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista De Educación*, 350, 31-55,

Marcelo García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios.¿ que nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68,

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1.

Margalef García de Sotelsek, Leonor. (2011). Los encuentros de innovación en docencia universitaria: Un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado.

Marín, S. P. (2006). *Gestión de recursos humanos por competencias*

Marín, S. P., & Berrocal, F. B. (2011). *Dirección y gestión de recursos humanos por competencias* Editorial Universitaria Ramon Areces.

McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*

Medina, M. J. L. (2007). El potencial formativo del prácticum: Cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista De Educación*, (343), 183-184.

Medina, M. J. L., & Encomienda, F. J. B. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU.Revista De Docencia Universitaria*, 9(2), 35.

Mellado Hernández, M. E. (2010). Portafolio en línea en la formación inicial docente. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 12(1), 1-32.

Mellado, M. (2005). Grado de satisfacción en relación con el portafolio en línea como herramienta para evaluar la formación inicial docente. *Boletín De Investigación Educativa*, 20(2), 231-250.

Montecinos, C., Solis, M., Contreras, I., & Rittershaussen, S. (2009). Muestras de desempeño docente. instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje. *Santiago: Ediciones Universidad Católica De Chile, UC*,

Montenegro Maggio, H. (2015). La practica de enseñar en los programas de formacion docente inicial.¿ como el profesor se convierte en formador de futuros profesores?

Nova, A. P. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 14(1), 67-80.

Nóvoa, A. (2009). Profesores:¿ el futuro aún tardará mucho tiempo?. C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente, España, OEI-Fundación Santillana*, 49-55.

OCDE, B. M. (2009). La educación superior en chile. *Revisión De Políticas Nacionales De Educación.Autor.*

Olivé, A. M. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*,79.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI, Investigadoras: Cortes & Hirmas. (2015). In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI (Ed.), *Estado del arte investigaciones sobre formación práctica en chile: Tensiones y desafíos*. Santiago, Chile.

Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26.

Peña-González, J., Ball-Vargas, M., & Delhi-Barboza, P. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, 9(31), 599-607.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* Graó.

Pilar, M., Bravo, C., & Jiménez Cortés, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. una perspectiva sociocultural.

Pineda Herrero, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, (27), 119-133.

Prado, Monica de Jesus Chacón. (2015). Congruencia del pensamiento complejo de edgar morín en la metodología de la educación a distancia. *Revista Espiga*, 14(30), 75-82.

Riba, C. (2005). Flick, U.(2004) introducción a la investigación cualitativa. madrid: Morata. *Anuario De psicología/The UB Journal of Psychology*, 36(1), 127-129.

Rivas, M. R., & Beraza, M. A. Z. (2011). Presentación: La formación práctica de estudiantes universitarios: Repensando el practicum. *Revista De Educación*, (354), 17-20.

Rodicio García, M. L., & Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del practicum: Un estudio piloto.

Rodríguez, M. A., & Chaves, M. A. (2011). La investigación como una oportunidad para valorar la práctica profesional docente. *Ensayos Pedagógicos*, 6(2), 85-94.

Rodríguez, M. A. C. (2003). La función del prácticum en el currículum de formación inicial del profesorado en la universidad de jaén: El área de didáctica de las ciencias sociales. *El Prácticum En La Formación Inicial Del Profesorado De Magisterio y Educación Secundaria: Avances De Investigación, Fundamentos y Programas De Formación*, 197-206.

Romero-Jeldres, M. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas:¿ cómo fortalecer la tríada formativa?

Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13

Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. *Metodología De La Investigación Educativa*, , 11-30.

Sanca Tinta, M. D. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista De Actualización Clínica Investiga*, 12, 621.

Sanmamed, M. G., & Abeledo, E. X. F. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista De Educación*, (354), 47-70.

Santos Guerra, M. A., & Urbina Hurtado, C. (2013). *La evaluación como aprendizaje: Experiencias en la universidad de santiago de chile* (Primera Edición ed.). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Chile.

Tejada Fernández, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 9(2), 1-15.

Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente.

Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Prácticas/prácticum y adquisición de competencias en los profesionales de la educación. *XII Simposium Internacional Sobre El Prácticum y Las Prácticas En Empresas En La Formación Universitaria*,

Torrecilla, F. J. M., Cruz, E. G., Sada, A. N., Cháves, E. L., & del Unda Bernal, M. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en américa latina y europa.

Torrego, J.C. (2005). *Formación permanente y desarrollo profesional del educador*. Unpublished manuscript.

Vaillant, D. (2009). La profesión docente: Lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. *Políticas Educativas y Cohesión Social En América Latina*. Santiago: Uqbar Editores.

Vaillant, D. (2011). Políticas de inserción a la docencia en américa latina: La deuda pendiente.

Vaillant, D. (2011). Políticas de inserción a la docencia en américa latina: La deuda pendiente.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en américa latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 185-206.

Valliant, D., & Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. *Aljibe, Málaga*,

Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., . . . Terigi, F. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente OEI*.

Vera, C. O., & García, M. L. S. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. buscando la calidad y la innovación* Editorial UNED.

Veredas Muñoz, S. (2005). Evaluación de transferencia e impacto de la formación continua en españa. *Herramientas: Revista De Formación y Empleo*, (83), 6-13.

Vezub, L. F. (2011). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad.

Vezub, L. (2009). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. *Concepciones, Políticas y Experiencias. Buenos Aires: Iipe Unesco*,

Villa, A. (2004). Libro blanco título de grado en pedagogía y educación social. *Madrid: ANECA*,

Walker, H., Montecinos, C., Rittershausen, S., Nuñez, C., Contreras, I., & Solís, M. (2010). Aprendiendo a enseñar desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía en educación media. *Trabajo Presentado En El XX Encuentro Nacional y VI Internacional De Investigadores En Educación, Santiago, Chile*,

Zabalza, M. Á. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: En la formación universitaria* Narcea Ediciones.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* Narcea Ediciones.

Zeichner, K., & Diniz-Pereira, J. (2007). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Profesión Docente Chile.Docencia*, (31)

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 123-150.