

CARINA NARVAEZ

PROYECTO DE PRÁCTICA DEL NIVEL INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

En este proyecto intentaremos realizar como primera instancia a la realidad en el ámbito de la práctica educativa planteamos: ¿Qué es la educación infantil? Podemos decir que se trata de aquel conjunto de intervenciones educativas, realizadas en la escuela con niños de 0 a 6 años. Desde un modelo integrador el autor Miguel Ángel Zabalza (Catedrático de la Universidad de Compostela), define a la educación infantil desde aspectos generales:

La define como: **“un conjunto de factores y agentes que intervienen coordinadamente en y desde la institución escolar para lograr ciertos efectos educativos”**.

A través de esta idea general previa, podemos decir que la educación infantil:

1) Se trata de un sistema: puesto que es un conjunto de elementos (factores agentes que actúan solidariamente con vistas a una idea común.

2) Ese sistema no está constituido por componentes idénticos sino por diversos conjuntos diferenciados:

-medio socio-ambiental de pertenencia;

-características de los sujetos;

-acción propiamente dicha;

-mecanismos institucionales y/o marco normativo (legal, político, organizativo) que determina la intervención escolar.

Cada uno de estos subsistemas posee identidad y sentido propio, por lo que respecto a la educación infantil, actúan como un conjunto cuyos efectos se cruzan y por lo tanto se condicionan mutuamente.

Así la acción educativa no es indiferente a las características de los sujetos ni al marco normativo institucional en que actúa ni al medio ambiente en el que está inserto. Y eso no sólo en cuanto a las actuaciones concretas (cómo enseñar a moverse a niños de distintos tipos o cómo trabajar el lenguaje en un medio bilingüe), sino también en cuanto a las grandes estructuras de legitimación y justificación del conjunto del proceso (así, por ejemplo, no es ajena la función social a desarrollar por la educación infantil, a su función pedagógica).

Al variar una han de variar también las otras para mantener la coherencia y la funcionalidad del conjunto.

Si bien esto puede parecer obvio, no siempre se ha actuado como si fuera tan evidente en el sentido sistemático y coordinado de los distintos elementos que constituyen la educación escolar. Con frecuencia se pretende realizar el mismo tipo de proceso (por lo menos se establece un marco normativo) en una zona urbana desarrollada y en una zona rural, pese a la innegable evidencia de que tanto el medio socio-ambiental como las características de los sujetos y del medio son muy diversas aquí. Y por otra parte, cuando un profesor de preescolar va destinado a una nueva escuela, ¿qué es lo que hace?; trata aplicar casi automáticamente los esquemas, programas, previsiones oficiales generales, o por lo contrario analiza cuál es la situación en que se va a desarrollar su actividad y qué características poseen sus nuevos alumnos para poder adecuarla posteriormente a su situación presente (diferente sin duda, a las ya conocidas en sus destinos anteriores, y desde luego enormemente alejada de aquellas situaciones- ejemplo de que le hablaron sus profesores de pedagogía de textos)?.

Digamos pues, desde el comienzo que el profesor de educación infantil ha de poseer tanto un marco general de lectura de la situación (y por tanto un conocimiento de las diferentes aportaciones referidas a los niños, al análisis del medio, a la función de la escuela, etc.: un marco general de conocimientos) como un conjunto de técnicas y estrategias para saber aplicar ese marco a su situación concreta para poder extraer conclusiones adecuadas, para “adaptar” su enseñanza.

Desde mi punto de vista, y en consonancia con el esquema anterior, se ha de parar necesariamente en estos puntos:

- 1) ¿Cuáles son las características básicas del niño pequeño?
- 2) ¿Cuál es la función que la escuela infantil ha de desarrollar?
- 3) ¿Qué se entiende, por tanto, desde esa perspectiva, por educación infantil?

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Nos encontramos en un momento del desarrollo evolutivo del niño en el que juegan un papel preponderante aquellos aspectos referidos a la **globalidad personal del niño**. En este momento en que se están sentando las bases de toda la estructura y dinámica personal del sujeto en torno a los ejes básicos del desarrollo infantil:

- 1) La relación yo-yo de la que emergerá el concepto y sentimiento de sí mismo con conductas muy aplicadas en el propio mundo pulsional, de las necesidades del autoconocimiento, etc.
- 2) La relación yo-tú, yo-otros, de la que emergerá el sentimiento de seguridad, y a partir de él, también la configuración del autoconcepto-autoestima, la cristalización de estrategias relacionales, el desarrollo de los procesos de socialización, de las actividades motrices (en su sentido más relacional), el lenguaje, etc.
- 3) La relación yo-medio (en su sentido más amplio del medio físico, cultural, institucional, etc.) con importantes implicaciones en el desarrollo del pensamiento, de la motricidad, del manejo de las cosas (que implica su denominación y clasificación: lenguaje; su uso; la ampliación del campo experiencial; y el desarrollo cognitivo hacia la abstracción, etc.)

Esta es de alguna manera la idea matriz: las actividades didácticas en la educación infantil no pueden ser entendidas ni atendidas separadamente del ámbito más general de la identidad del niño. Ni el desarrollo intelectual es algo aislable del desarrollo afectivo o motor; ni el lenguaje tiene sentido al margen del ámbito pulsional primario del niño y de sus necesidades; ni los procesos cognitivos, la adquisición de nuevos conocimientos cumple su función si se desarrolla a costa de la dimensión relacional o de los sentimientos hacia sí mismo. Por eso nos plantearemos el desarrollo curricular de la educación infantil desde la perspectiva de un modelo integrador global (por contraposición a segmentario y por partes) del desarrollo infantil.

JUSTIFICACION DEL PROYECTO

Un modelo integrador de la educación infantil posibilita según Rocío Fedez. Ballesteros (1980, pág. 94-95) recogiendo la propuesta de Doster, Adams y Cahoum un modelo comprehensivo de las actividades de los sujetos que sistematiza en tres grandes niveles conductuales:

- 1) **Nivel biológico**
- 2) **Nivel conductual**
- 3) **Nivel expresivo**

Por lo menos en términos pragmáticos esos tres niveles resumen lo que es la naturaleza del sujeto. Los llevamos al ámbito de la acción escolar de cara a poder establecer qué tipo de intervenciones pueden ser desarrolladas para mejorar la naturaleza del sujeto en cada uno de esos ámbitos.

- 1) **Nivel biológico:** aunque de importancia capital en esa edad, desborda de alguna manera la acción escolar. Sí podemos entender que la educación sanitaria, la alimentación, la higiene, la educación sexual, la educación física, etc. pueden incidir en dicho nivel, pero más bien de manera superficial. En todo caso es algo de gran importancia y de alguna manera ligado de forma sustancial a los conceptos de "maduración", "capacidad" etc. Tan cruciales en el desarrollo escolar de los niños.

- 2) Nivel conductual y el orético:** sí pueden ser abordados de manera plena por la acción escolar: tanto los conocimientos como las conductas sociales, las emocionales y el propio desarrollo psíquico y psicomotor son contenidos sustantivos de la educación infantil.

Integrando todo ello podemos establecer un modelo de aprendizaje escolar en cuatro niveles que es capaz de sistematizar, conceptual y operativamente, la acción educativa especialmente en el nivel inicial:

- 1. Orético-expresivo: expresión de las necesidades, pulsiones o componentes profundos del sujeto.**
- 2. Sensorial-psicomotor: adquisición y desarrollo de las destrezas, estructura y cualidades motrices sensoriales.**
- 3. Social-relacional: adquisición de los patrones relacionales, adaptativos y de manejo de y en el medio.**
- 4. Intelectual-cognitivo: adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades cognoscitivas.**

Este planteamiento nos abre un abanico pluridimensional de direcciones en lo que la acción escolar se refiere. Por eso denominamos psico-didáctica al enfoque que pretendemos desarrollar porque no reduce la acción educativa escolar a la mera transmisión de conocimientos, sino que amplía el espectro de su función educativa más de allá del nivel intelectual y del ámbito de los conocimientos para trabajar educativamente también otras áreas como la sensorial, la motriz, la relacional y los afectos-pulsiones interiores de los niños.

Pretendemos, pues, analizar la educación infantil enfocándola como un conjunto de intervenciones dirigidas a la potenciación de las estructuras egodinámicas de los sujetos, es decir, aquellos componentes de su personalidad en torno a los cuales cada niño se va constituyendo como persona.

Ante este marco pluridimensional nos surge otro cuestionamiento, de interesante relevancia:

¿Cómo, desde qué marco de referencia se ha de producir la intervención de la escuela en el nivel inicial para potenciar el desarrollo global de los niños?

En el marco de referencia de la acción educativa, desde la escuela infantil, está llamada a actuar sobre sujetos con un bagaje de experiencias previas que están marcadas por el medio familiar y socio-cultural de pertenencia, sobre un sujeto con un particular ritmo de aprendizaje fruto de su peculiar desarrollo efectivo y en tercer lugar sobre un sujeto dotado de indeterminado potencial de desarrollo.

Su actuación institucional estará además condicionada por el nivel de recursos disponibles y por la particular concepción educativa y didáctica a partir de la que se haya diseñado el currículo o si se quiere la gama de actividades a desarrollar. La escuela infantil es, por tanto, un espacio de influencias múltiplemente condicionadas en el que inciden el propio sujeto (su pasado experiencial, su desarrollo previo, su potencial, su ritmo, su pertenencia social), la escuela como institución (recursos, currículo, concepción pedagógica, el propio maestro) y el medio social en cuanto coagente, y en cierta manera mediador, de las influencias ejercitadas por la escuela.

Siguiendo el análisis de la acción educativa en el ámbito escolar del nivel inicial, desde la perspectiva de Pellery (1981, pág. 111 y ss) habla en este sentido de cuatro ejes de estructuras de la acción educativa en estas primeras fases de desarrollo del sujeto:

- 1) Cultura de pertenencia vehiculada a través de la lengua materna:**

La cultura de pertenencia de los niños que entran en la escuela, en la acepción más amplia de la palabra cultura que abarca la lengua, las formas habituales de comportamiento, percepción de la realidad, etc.

- 2) Disciplinas escolares, codificadas en formas lingüísticas y diversificadas: este segundo eje de referencia viene constituido por las disciplinas escolares, "los actos, los conceptos propios de una particular elaboración del saber y en la medida de lo posible, de las teorías que las encuadran en un cuerpo de conocimientos coherentes a nivel lógico y válido a nivel operativo". (Pellerey, pág. 113). En un ámbito de la educación infantil este aspecto posee una incidencia no menor pero sí diferente de la que posee en los niveles posteriores la enseñanza (donde esta más centrada en las disciplinas, en sus conceptos y procedimientos de aproximación y tratamiento de la realidad).

En la etapa del nivel infantil importa esa diferenciación disciplinar, no en cuanto campos de saberes ya constituidos, sino en cuanto a las peculiaridades modalidades del pensamiento y experiencias que posibilitan. No se trata de que el niño haya de adquirir una cultura diversificada por áreas de conocimientos pero sí la capacidad de aproximarse a la realidad manejando recursos operativos y de representación diferenciados y hacerlo de manera consciente: **visión mágica, poética, plástica, dramática, verbal, etc., de la realidad y todo ello con una flexibilidad y riqueza acorde con su propio desarrollo.**

La escuela juega, pues, un papel de estructura mediadora a nivel cultural dosificando los contactos del niño con la realidad, dotándole de recursos que permitan afrontar a nivel emocional, psicomotor, intelectual y lingüístico situaciones cada vez más complejas.

- 3) Matriz cognitiva del niño y su competencia:

El tercer eje básico de la acción educativa a este nivel es el propio educando y sus características personales, los recursos de contactos personal e intelectual de que viene pertrechado, el propio nivel de desarrollo logrado, etc. Especial importancia adquiere, a este respecto, la competencia lingüística del niño en cuanto a su capacidad para referir la realidad y referir sus propios estados internos.

Fundamentalmente su capacidad de codificación - descodificación, esto es el manejo fluido de signos verbales a los que es capaz de atribuir adecuadamente los significados comunes a su medio y todo ello tanto en el proceso de actuar como emisor como cuando actúa como receptor (saber explicarse-saber entenderse). De ahí la importancia de centrar la acción educativa inicial en la adquisición de una comunidad de repertorios significativos que permitan la contingencia comunicacional y la adecuación del juego perceptivo-comunicacional entre los componentes del grupo clase (profesor y alumnos).

- 4) Realidad física y social: este cuarto eje, redundante en cierta manera respecto al primero, eleva a esa categoría funcional básica la realidad próxima en que el proceso educativo se produce: De hecho en el manejo educativo de las rutinas diarias, de los fenómenos y situaciones familiares al niño, de los segmentos de la realidad (espacios, cosas, costumbres, etc.) habituales radica el principal recurso didáctico y experiencial de esta etapa.

El alumno no sólo experimenta y conoce estas realidades a través de la acción y por contacto directo, sino que a medida que se desarrolla cognitivamente es capaz de elaborar otro tipo de enfrentamiento con ellas, tal como ya hemos señalado, y eso mismo va operando como movilizador, a través de los procesos piagetanos de asimilación-acomodación, del desarrollo intelectual.

SECUENCIAS DE FORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE PROFESORADO DEL NIVEL INICIAL

PRÁCTICA DOCENTE I: LO INSTITUCIONAL
SE INFORMA
MACROSISTEMA SOCIAL:

MARCO DE REFERENCIA
1) DIMENSION INSTITUCIONAL
2) DIMENSION COMUNITARIA
3) DIMENSION GRUPAL

ACTIVIDADES Y RECURSOS SUGERIDOS: se realizan entrevistas en distintas realidades del contexto sociocultural espacios no convencionales como por ejemplo: en cumpleaños, guarderías, sala de hospital, parques en los barrios, entradas y salidas en los colegios, patio de las escuelas, comedores escolares, centros comunitarios etc.,. Relevamiento, Informes, Toma de registro de: el entorno institucional, organización del medio aúlico, actos escolares del nivel inicial. Dramatización y representación de cuentos infantiles.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Teniendo en cuenta las orientaciones vertidas por el Ministerio de educación de la Provincia Agosto del 2002, que sugiere el acercamiento a la práctica docente se efectuará en términos de contextos de actuación del docente desde lo macro hacia lo micro, como así también los aportes recibidos durante el taller de capacitación, decidimos comenzar por una aproximación en sentido amplio, desde lo institucional, es decir, no recortada al salón de clases.

Existe una amplia gama de situaciones hacia las cuales pueden dirigir su mirada quienes aspiren a ser educadores, como antesala para confirmar su elección vocacional-ocupacional. Contar con la sensibilidad implica un punto de partida. El paso siguiente demanda la adquisición de técnicas de observaciones y de fundamentación teórica para interpretar los hechos. Cuando lo observado se entrecruza con la información teórica, el trabajo se torna preciso, se acerca a lo científico. Sabemos que la posibilidad de reunir observaciones espontáneas con trabajos metodológicamente estructurados le permite ampliar la visión de las situaciones. Por eso nos parece importante brindarles la oportunidad para que ensayen, confronten y enlacen ambos tipos de observaciones, al mismo tiempo podrán revisar su capacidad para la escucha, la descodificación y el análisis de su experiencia.

Concidiendo con el material bibliográfico aportado por el taller de capacitación, se aborda desde este primer año de práctica docente desde la postura: el de análisis y el de la acción; opinamos además que el trabajo de campo tiene por objeto **articular el tratamiento conceptual que se realizan en las distintas asignaturas del plan de estudio, con la realidad educativa;** en una relación asidua que ofrezca referentes empíricos para las cuestiones abordadas en ellas, ya sea como fuente generadora de problemas o como vía de confrontación de supuestos.

Las técnicas nombradas anteriormente nos permiten acumular y categorizar datos, **para poder incrementar la información y realizar un diagnóstico sólido o elaborar propuestas transformadoras desde las diferentes cátedras.**

A través de la implementación de las mismas se logra conocer los diferentes ambientes para poder capitalizar los aspectos cotidianos y convertirlos en **ambiente alfabetizador, lo que requiere agudizar la observación hacia el entorno socio-cultural-económico para establecer relaciones significativas.**

La aproximación a las prácticas docentes supone articular un trabajo formativo que combine la inclusión de la **que configuren el rol docente**, partiendo del abordaje de distintos contextos, relevando en cada uno de esos casos la complejidad de tareas que desempeña un docente, que de ningún modo se reduce sólo al dictado de clases, es por ello que debe **acerca de la trayectoria institucional y actividades conjuntas que se llevan a cabo entre todos los miembros de la comunidad.**

PRÁCTICA DOCENTE II: LO ÁULICO

SE INVOLUCRA

MICROSISTEMA ÁULICO

INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS

Observaciones descriptivas de la realidad áulica. Toma de registros etnográficos
Procesos de enseñanza y de aprendizaje, uso del tiempo y del espacio en el nivel inicial.
Toma de registro
Observaciones participantes
Prácticas grupales de ensayos

ACTOS ESCOLARES

Representación de canciones, musicales folklóricos
Representación y dramatizaciones de cuentos infantiles

PROYECTOS INSTITUCIONALES Y CURRICULARES

ACTIVIDADES Y RECURSOS SUGERIDOS

Análisis de la realidad toma de registro etnográfico
Colaboración en la confección de material auxiliar del aula y patio
Filmaciones análisis de la realidad áulica
Participación en la organización de actos
Prácticas de ensayo: escuela pública, escuela privada.
Charlas con invitados espaciales: reuniones con docentes en ejercicios, reuniones con padres, etc.
Participación de eventos y jornadas: paseos, proyectos de las escuelas, etc.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Esta primera instancia al territorio áulico, se pone en evidencia el marco teórico y conceptual (asimilado en las diferentes cátedras) actuará como parámetro del trabajo analítico que posibilitará una mayor comprensión de lo observado a la vez que retroalimentará los espacios teóricos (cátedras) con los datos recogidos de la realidad. ¿Cómo conocer los procesos educativos sino tenemos información sobre el currículo tal como se explicita cotidianamente? Investigar esta realidad supone incorporarse al lugar de desarrollo de los acontecimientos. EL AULA, para construir datos sobre: **lo que se dice, lo que se hace, lo que se piensa y lo que se siente.**

Si bien el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible, y el sujeto que aprende debe ser activo participante en el proceso mismo de adaptación de sus conocimientos, lo fundamental no es tanto la recepción de conocimientos e información, sino disponer de un **método de apropiación del saber, de aprender a aprender.**

Esto implica, **disciplina, esfuerzo, voluntad, compromiso con el estudio, deseo e interés por aprender**, para que la fuerza del grupo de estudio acreciente el hecho de aprender de los demás y la posibilidad de asumir y delegar responsabilidades.

Se instrumentan las primeras intervenciones pedagógicas mediante observaciones descriptivas del contexto áulico a través de registros etnográficos, es decir escribiendo un texto cuyo objetivo es mirar, escuchar, escribir, para poder comparar, distinguir y aprender tanto de los niños, como de las personas capacitadas. Se realizan además prácticas de ensayos de momentos aislados donde las practicantes hacen planes de clase de los distintos momentos del jardín, hasta llegar a una jornada completa, se hace en forma de ayudantía de a dos o de tres según el número de alumnos de la sala. Las prácticas son ensayos en forma de taller.

Coincidiendo con Gloria Edelstein, que el tiempo y el espacio es decir el dónde y el cuándo realizarán sus observaciones y micro- experiencias merecen nuestra preocupación y esfuerzo, se hace imprescindible contactarnos y acordar formas de trabajo con distintas instituciones, y de este modo cubrir un amplio espectro de situaciones en sala/aulas que anticipen la realidad socioeducativa que abarcarán sus posibles escuelas destino.

Propuesta innovadora:

Las alumnas que cursaran Práctica II en el primer cuatrimestre realizarán sus ayundantías durante todo el año, dos días a la semana, dividido en dos períodos bien diferenciados y con sus objetivos específicos.

Primer momento: cada estudiante realiza observaciones descriptivas (con registro etnográfico en el que sólo figurarán sala, tema y año y no quedará consignado ni la identidad del docente ni del colegio) y ayundantías a diferentes docentes. Consideramos siempre importante la permanencia de las alumnas en el campo del trabajo. Como fue expresado anteriormente, el taller es la opción metodológica elegida. Estos son espacios valiosos par intercambiar experiencias y de este modo conocer otras realidades institucionales y áulicas. A partir de la lectura de los materiales recogidos, en un proceso de reconstrucción se podrá efectuar una selección de lo más significativo. Tal como señala Gloria Edelstein, en esta instancia cobran relevancia los referentes teóricos y dan soporte al entendimiento de lo observado.

Segundo Momento: las alumnas que realizan ayudantías se incorporan al territorio de aula/sala junto con la pareja de prácticas que realiza su residencia.

De este modo la alumna ayudante se limita a realizar un registro exhaustivo denso de la clase, a través de la lectura del mismo, se ve facilitada su reconstrucción, (evitando todo tipo de subjetivad), durante los espacios de reflexión, realizando aportes y sugerencias que contribuyan en la elaboración o ajuste de una próxima clase, cerrándose un círculo que lo ubica como colaboradora de un proceso que comparte y conoce.

REGISTRA ANALIZA Y REFLEXIONA COLABORA EN LA PLANIFICACIÓN

De esta manera, ante la imposibilidad de que la profesora de práctica acceda a observar y registrar a todas las alumnas practicantes, el ayudante le proporciona a través de los registros efectuados material necesario para el análisis y reflexión sobre dichas prácticas, constituyéndose de este modo, en un verdadero auxiliar de la misma. Además permite que la pareja de práctica pueda desdoblar sus funciones, una alumna práctica, pudiendo su par registrar (doble visión de la clase ayudante, practicante) o si fuera necesario adoptar el rol de colaboradora, en el desarrollo de la clase para realizar una enseñanza más

personalizada y atendiendo a la **diversidad**.

Podrá opinarse, que en futuro como docente, será el único responsable en el aula. Nuestro proyecto innovador se apoya en experiencias realizadas en Méjico, como así también en nuestro país, en la provincia de Bs. As. Dos docentes podrán atender a la diversidad, esa de la que tanto hablamos y poco solucionamos. En el marco teórico y conceptual (asimilado en las diferentes cátedras) actuará como parámetro del trabajo analítico que posibilitará una mayor comprensión de lo observado a la vez que retroalimentará los espacios teóricos (cátedras) con los datos recogidos en su experiencia.

El profesor de práctica como docente orientador debe realizar un cuidado trabajo para generar vínculos que den lugar a la **construcción del conocimiento compartido**. Será fundamental dar lugar a la deliberación, al diálogo, y al debate para poder pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa.

Durante las mismas se implementa el “**método centrado en el niño**” que facilita la descripción realista de las vivencias del niño/a, que por ser con registros etnográficos y provee excelente información para usos posteriores. Este método, con la práctica, ayuda disciplinar la observación, se limita a los hechos y evita posibles interpretaciones desacertadas.

El resultado de un trabajo metódico y comprometido, desde las diferentes cátedras, alienta la realización de **micro experiencias** didácticas acotadas y favorece el examen de la realidad en vías a su transformación, siempre que se posibilite la abierta participación, de las alumnas en ayudantías, a través de la exposición de sus vivencias y se aproveche la posibilidad del análisis rigurosos de los registros.

Por ser las primeras experiencias en las que cuentan con el acompañamiento y compromiso de las docentes de los diferentes espacios curriculares, pueden concretar, todo tipo de adecuaciones al contexto y búsqueda de propuestas alternativas.

Se llevarán a cabo micro tales como:

“Vida a la naturaleza” Exposición de Arte, La Familia, Proyecto de la ciudad, La Granja etc., en la que integran las siguientes disciplinas y áreas: Educación Física, Área (Artística, Música y Plástica), Lengua y su enseñanza, Matemática y su enseñanza, Áreas de Ciencias, Formación Ética y Catequesis.

Participación en la organización de actos escolares

Asistencia a reuniones personal y talleres docentes

Organización de charlas: con docentes capacitados, con invitados especiales, etc.

PRÁCTICA DOCENTE III

INCORPORACIÓN TOTAL AL TERRITORIO DEL AULA

OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA
PRÁCTICAS GRUPALES DE ENSAYO
PRÁCTICAS DE RESIDENCIA: PRACTICANTE-AUXILIAR

ACTOS ESCOLARES
PROYECTOS ÁULICOS
TALLERES EDUCATIVOS EN EL JARDIN
INVESTIGACIONES EN OTRAS COMUNIDADES EDUCATIVAS: PROYECTO INTEGRADOR EN ESCUELA. ESCUELA ESPECIAL. INFORMES DE LA REALIDAD OBSERVADA

CHARLAS EPECIALES CON DOCENTES EN EJERCICIOS EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ESPECIALES: PSICOPEDAGOGOS, DOCENTES DIRECTIVOS ETC.

ASESORAMIENTO ACERCA DE LOS TRÁMITES INDISPENSABLES PARA INICIARSE EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

ACTIVIDADES Y RECURSOS SUGERIDOS

Registro etnográfico
Apoyo escolar
Corrección de cuadernos
Organización de actos escolares
Participación activa en talleres y reuniones y charlas
Elaboración de proyectos áulicos
Observaciones, ensayos y prácticas de residencia

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

La escuela tiene una función eminentemente formativa, esta tiene que ser el ámbito de crecimiento de la persona, y los educadores deben ser testigos comprometidos y gozosos del crecimiento intelectual, y de la maduración integral de los educandos. Para que estos puedan crecer, tienen que hacerlo en un medio adecuado, por lo tanto lo que define a una escuela es la calidad humana e intelectual de sus educadores. Ellos enseñan por lo que dicen y hacen, pero sobre todo, por lo que son.

La Ley Federal de Educación propone como uno de los objetivos fundamentales de la formación docente, prepararlos para "saber enseñar". Por ello es necesario que las alumnas futuras docentes sean capaces de elaborar y evaluar estrategias de enseñanza, que promuevan estrategias de aprendizajes para lograr alumnos autónomos.

La enseñanza del planeamiento en la formación se caracterizó por el detalle minucioso de objetivos y descripciones también minuciosas de actividades que vacían de sentido y significado a este tipo de documentación que pro el contrario debería ser el diseño perfectible de un proceso.

Esta enseñanza reforzaba los modelos controladores que desvirtuaban la función social y de aprendizaje que tiene la escritura.

¿Por qué registrar por escrito todo lo que se hace? El para qué se escribe aparece acá con el sentido de acompañar, con un soporte referencial y constante, el acto de la enseñanza y las situaciones de aprendizaje, dista del ejercicio de control que marca jerarquías de poder de unos sobre otros.

La presencia de dos practicantes durante un tiempo prolongado en el aula permite lograr un mayor conocimiento del grupo clase, ala vez que posibilita objetivar las prácticas a través de los registros observacionales, que una de las practicantes del par residentes realiza, mientras que la otra lleva adelante la práctica.

Esta modalidad de trabajo favorece el análisis y la reflexión crítica de las futuras docentes, para construir a partir de sus propias prácticas, generando nuevas propuestas consolidando así. El valor del trabajo en equipo, -en una actitud de autoevaluación permanente-, que le posibilita redescibirse en su capacidad de actuar creativamente, evitando mimetizaciones.

Estas conductas de hiperadaptación a lo observado, según la opinión de las propias practicantes, suelen obedecer a motivos tales como inseguridad, comodidad, porque no le dejan otra alternativa, ahorro de tiempo, para poder repetir buenos resultados, por miedo a las equivocaciones, o simplemente para no innovar en la realidad áulica que no admite cambios.

FICHA TECNICA PARA EL DOCENTE Y LA ALUMNA PRACTICANTE

Pareja de práctica (A y B) asignadas a una sala.

Durante la primera semana: entra en terreno el par de residentes realiza observaciones minuciosas del grupo y de los procesos de enseñanza: aprendizajes con registros etnográficos.

La segunda semana la pareja de práctica:

Solicita al docente a cargo del grado los contenidos abordar el los momentos de merienda, descanso y juego por el término de dos semanas aproximadamente.

Consulta bibliografía adecuada.

Selecciona los conceptos básicos del mismo.

Los jerarquiza y establece las interconexiones posibles, pudiendo utilizar un esquema, gráfico, cuadro o red.

Describe cómo procederá en la enseñanza de ese período de acuerdo con los temas sugeridos por la docente de la sala, con el fin de garantizar que se lleven a cabo los procesos de construcción, elaboración, ejercitación y aplicación. El docente a cargo del grado efectúa las correcciones que considere necesarias. Este trabajo conjunto evita que el docente deba ser consultado en horarios extra de clase.

La tercera y cuarta semana: cada alumna práctica en unos (momentos- períodos: experiencia en conjunto, juego- trabajo y narración) propios del jardín, mientras que su par realiza la función de toma de registro etnográfico y auxiliar, a partir de cuyo análisis y reflexión, y una autoevaluación permanente, se efectúan los ajustes pertinentes y se planifica la clase inmediata posterior. Evitando de este modo, aprendizajes mecánicos donde se establecen relaciones arbitrarias.

Este proceso de reflexión es acompañado con la docente a cargo de la sala, que asume, de este modo, el importante rol de ser coparticipe en la formación de las futuras docentes. Al finalizar los quince primeros días de prácticas se implementa un espacio de reflexión compartida entre todas las alumnas practicantes, el ayudante, y la profesora de Práctica y las docentes a cargo de la sala del jardín en los que se efectivizaron los mismos, con el propósito de poner en común las experiencias vividas y de enriquecerse mutuamente.

En la quinta semana: la alumna practicante tiene a cargo todos los períodos, teniendo así a cargo una jornada completa, se repiten las acciones desarrolladas durante la segunda semana, pero esta vez se solicitan los contenidos a desarrollar durante las próximas dos semanas, en todos los períodos del jardín.

Durante este lapso la docente a cargo del jardín esta permanentemente a lo largo de toda la jornada haciendo los ajustes pertinentes, sugerencias, y decisiones con lo planificado en los periodos establecidos hasta el momento.

Durante la sexta semana: una de la practicante del par hace la practica de los momentos del jardín, mientras que la otra realiza los registros y auxilia que luego son motivo de análisis para la elaboración de las planificaciones finales para el día siguiente.

En la séptima semana: se repite el esquema anterior invirtiendo los roles. En los momentos de reflexión, continúan contando con el apoyo de los docentes de las salas, y las orientaciones de la profesora de práctica.

Al cabo de quince días se implementa un nuevo espacio de reflexión compartida entre todos los agentes educativos involucrados.

Durante la octava semana: se repiten las acciones de la segunda y quinta semanas, solicitando los contenidos que deben desarrollar durante las prácticas intensivas.

En la novena semana: una de las alumnas del par efectiviza las prácticas intensivas mientras que su compañera asume el rol de auxiliar, con el fin de atender mejor la diversidad, ya que el aula coexisten diferentes realidades sociales, económicas y psicológicas a las que no se puede ignorar. Durante esta semana el ayudante continúa registrando:

En la décima semana: se repite el esquema invirtiendo los roles.

Finalmente, en el espacio de reflexión compartida se exponen las conclusiones de lo vivenciado hasta el momento, para luego cambiar y empezar un nuevo período de prácticas, previa evaluación de los resultados obtenidos hasta el momento.

LA PERMANENCIA PROLONGADA EN UNA SALA FAVORECERÁ EL CONOCIMIENTO DEL GRUPO LO QUE PERMITIRÁ TRABAJAR LA DIVERSIDAD DENTRO DE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y UN MODELO INTEGRADOR DE LA PRACTICA DOCENTE.

Propuestas Innovadoras

La formación continua no puede estar orientada a cubrir las deficiencias de la formación inicial, sino que tiene sus propósitos genuinos: la actualización del conocimiento, la puesta al día de los cambios y las nuevas propuestas en relación con los métodos de enseñanza, y la divulgación sobre resultados de investigación sobre enseñanza, ciencia y cultura que les permita a los docentes ser receptores constantes de lo novedoso en los diferentes campos del quehacer humano".(Edith Litwin en revista del monitor de la educación-Año2 N° 2).

Como parte de la capacitación continua (función que le compete a los IFD) y teniendo en cuenta que las nóveles egresadas cada vez les resulta más difícil la inserción laboral, con la nueva propuesta sería incorporar la figura de "ayudante de cátedra", como auxiliar de los docentes de primer y segundo año del profesorado, que en sus espacios curriculares deben incluir la didáctica de su disciplina.

El acceso a esta posibilidad estará supeditado a los logros alcanzados durante el cursado de la carrera y le permitirá al nuevo docente convertirse en puente entre teoría y la práctica, transmitiendo sus experiencias a los alumnos que se están formando para ser docentes, a la vez que colaborarán con el docente a cargo de la cátedra. A modo de observación final, rescatamos las palabras del profesor Hans Aebli acerca del proceder del profesor de práctica y del maestro de la escuela de aplicación: **"...Debe tener en cuenta que las primera experiencias de docencia son tomadas muy en serio, incluso con dramatismo, por los jóvenes en prácticas. Es, por tanto, de extrema importancia que se les ayude a procesar tales experiencias de manera positiva, que se les estimule la confianza en el éxito de su actividad docente, por más dificultades que hayan aparecido. En cualquier oficio los primeros intentos deben desarrollarse con éxito, para que el principiante pueda continuar trabajando con agrado y confianza. Lo mismo que en estrato con los niños, animar y criticar positivamente juegan aquí un papel fundamental"**.

BIBLIOGRAFIA

- Achili, Elena, "**La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro**", Cuadernos de Formación Docente, 1988.
- Becerra García, Garrido Flores, Romo Beltrán, "**Aportes de la etnografía a la investigación curricular**". En de la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículo.
- Edelstein, Gloria, "**El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una regencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente**", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año N° 17, Miño y Dávila Editores 2000.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela. "**Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**". Editorial Kapeluz, 1999.
- Edelstien, Gloria. "**La reflexión sobre las prácticas, algo más que un lema**", 1997.
- Edelstein, Gloria. "**Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo**". En Corrientes Didácticas Contemporáneas, Edit. Paidós. Cuestiones de Educación, 1996.
- Frigerio, y Poggi, Margarita. "**Las instituciones educativas, Cara y Ceca**". Troquel. Serie Flasco, 1992.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. "**Comprender y transformar la enseñanza**", Ediciones Morata, 1992.
- **Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. "Transformación curricular de la formación docente inicial y grado". 2000**
- Litwin, Edith. "**La formación docente hoy**", en el Monitor de la educación, 2001.
- López, Carlos. "**Talleres, ¿cómo se hacerlos?**", Ediciones Troquel. 1993.
- López, Susana-Sokol, Ana. "**Escuela Infantil**", Una Institución Educativa de 0 a 5 años. Ediciones Colihue, 1997.
- Olson, Mary W. (Comp.) "**La investigación acción entra al aula**", Ediciones Aique. 1991.
- Zeichner, Kenneth. "**Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar**", en Volver a pensar la educación (Vol. II)
- Zabalza, Miguel Ángel, "**Didáctica de la Educación Infantil**", Narcea S.A. Ediciones, 1987.

Prof. Carina Sandra Narváes
Instituto Nuestra Señora del Valle

