

"EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO OBJETO DE ESTUDIO".

Autores: Esp. Barale, Carmen; Mgter. Aiello, María; Esp. Escudero, Zulma.

Institución a la que pertenecemos: Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Educación y Formación Docente.

Procedencia: San Luis. Argentina.

Descriptoros o palabras claves: Investigación evaluativa. Formación Docente. Prácticas de la enseñanza.

Descripción: El presente trabajo es una investigación destinada a evaluar una experiencia de formación docente relacionada con las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. El encuadre teórico que sustenta este estudio recibe fundamentalmente los aportes del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión. Los criterios que se utilizaron tanto para evaluar el proceso como el resultado reflejado en la producción final de los alumnos fueron: el grado de apropiación de los conocimientos, la inserción de los alumnos a Instituciones de Nivel Inicial y a la compleja problemática de la práctica docente, la capacidad para poner en juego procesos reflexivos, la integración de las diferentes asignaturas del cuatrimestre y la articulación entre teoría y práctica.

Los participantes de la investigación fueron 150 alumnos de segundo año de la carrera de Profesorado en Educación Inicial.

Metodología: La información destinada a evaluar la experiencia fue recogida a través de: a) diálogos con los estudiantes durante el desarrollo de la misma y b) las producciones de los alumnos, tanto en su instancia de ejecución como en su producto final y su posterior defensa oral. Dicha información, de carácter cualitativo, fue analizada utilizando la modalidad propia para este tipo de datos.

Resumen: A partir de la Reforma del Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Infantil, se sometió a debate la necesidad de introducir una nueva visión en la formación de profesionales destinados al campo de la infancia. Se consideró que la misma debía incluir como un punto clave repensar la relación entre teoría y práctica y que a la vez esta instancia podría ser un medio eficaz para evaluar los procesos de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos en estrecha relación con las problemáticas que la realidad va planteando en el camino de formación de todo docente.

Para poder instrumentar el cambio propuesto se tomó conciencia que los formadores debíamos estar necesariamente vinculados a un proyecto común, que obligatoriamente nos llevara a un trabajo compartido y cooperativo, rompiendo las barreras de compartimentos entre las asignaturas. Este espacio, se denominó PIP (Proyecto de inserción en la práctica), constituye

una instancia que recorre todo el Plan de Estudio, enfatizando el abordaje de problemáticas socio-educativas operando sobre la realidad a través de diferentes modalidades y alternativas.

Desde este espacio curricular compartido se trabaja con los alumnos en el análisis, la interpretación y la comprensión de la práctica de enseñanza como objeto de estudio.

Por lo tanto el propósito del presente trabajo es generar conocimientos que permitan valorar la implementación de esta propuesta de formación, tanto en su proceso como en su resultado seleccionando para ello criterios tales como: capacidad para poner en juego procesos reflexivos, acercamiento de los alumnos a Instituciones de Nivel Inicial y a la comprensión de la compleja problemática de la práctica docente, grado de apropiación de los conocimientos, integración de las diferentes asignaturas del cuatrimestre, articulación entre teoría y práctica.

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN:

1. Objetivo del estudio

El objetivo de este trabajo es evaluar la implementación de una propuesta de formación, llevada a cabo con estudiantes de segundo año del profesorado en Educación Inicial; tanto en el proceso de realización como en sus resultados.

2. La experiencia realizada

2.1 Contextualización

A partir de la reforma del Plan de estudios del Profesorado de Nivel Inicial, se sometió a debate la necesidad de introducir una nueva visión en la formación de profesionales destinados al campo de la infancia. Se consideró que la misma debía incluir como un punto clave repensar la relación entre teoría y práctica y que a la vez esta instancia podría ser un medio eficaz para evaluar los procesos de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos en estrecha relación con las problemáticas que la realidad va planteando en el camino de formación de todo docente.

Para poder instrumentar el cambio propuesto se tomó conciencia de que los formadores debían estar necesariamente vinculados a un proyecto común, que condujera a un trabajo compartido y cooperativo, rompiendo las barreras de compartimientos entre las asignaturas.

Este espacio se denominó PIP (Proyecto de inserción en la práctica), constituye una instancia que recorre todo el Plan de Estudios, buscando el abordaje de problemáticas socio-educativas, operando sobre la realidad a través de diferentes modalidades y alternativas.

Implica entonces, acompañar y conducir interdisciplinariamente un proceso de indagación y análisis de problemas concretos tratando de desentrañar las condiciones e interrelaciones que subyacen en los mismos, en una relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, buscando la comprensión profunda de los hechos y eventos objeto de estudio.

Se trata entonces de estructurar el PIP a través de actividades que puedan articular coherentemente la teoría con la reflexión y la acción, integrando las visiones de los marcos

teóricos que sustentan las disciplinas que comparten un mismo año académico. Para este cometido se trabaja en torno a ejes estructurantes que permitan una puesta en común de los aspectos más relevantes de los conocimientos que se aportan desde cada una de ellas.

En esta oportunidad el PIP que se analiza en el presente trabajo aborda como tema de estudio, "Docente Conocimiento e Institución". En reuniones semanales mantenidas por los equipos de las asignaturas que comparten el cuatrimestre (Investigación de la práctica docente, Filosofía, Psicología Educativa y Didáctica) se conformó el plan de acción y se decidió que el eje estructurante estaría centrado en la asignatura "Investigación de la Práctica Docente"; dado que el núcleo organizativo de la misma se centra en la observación de clases en diferentes establecimientos educativos del medio. Estableciéndose como objetivo el análisis de las prácticas de la enseñanza focalizando la atención en los procesos constructivos de las mismas, a fin de obtener un panorama de los logros y dificultades con la intención de explicar y comprender profundamente el quehacer pedagógico.

Desde este espacio curricular compartido se propuso en esta oportunidad el ejercicio de realizar con los alumnos el análisis, la interpretación y la comprensión de las prácticas docentes, consideradas como una actividad intencional, atravesadas por una multiplicidad de condicionantes que devienen de lo político, lo económico, lo social y lo cultural, caracterizadas por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que solamente cobran sentido en función del contexto en el que se desarrollan.

A partir de esta caracterización, quedó claro que se estaba frente a una práctica humana y social que compromete moralmente a quien la realiza y que más allá de las intenciones y decisiones personales que adopte el docente se torna necesario entender a las estructuras sociales y su funcionamiento para comprender su sentido total. Se consideró que el dispositivo analizador seleccionado operaría a modo de soporte en la tarea de adquirir herramientas para comprender la acción docente, no solamente desde sus configuraciones observables, sino también desde aspectos que en muchas ocasiones permanecen ocultos.

2.2 Narrativa de la experiencia

A partir de la caracterización anterior, los alumnos, divididos en pequeños grupos asistieron a diferentes instituciones educativas con el objetivo de observar una situación áulica.

Se comenzó consignando algunos datos formales tales como: nombre del establecimiento escolar, sección, duración de la clase, cantidad de alumnos presentes, materiales didácticos utilizados, contenidos a desarrollar, situación didáctica a observar, etc. También se incluyeron algunos aspectos acerca del contexto institucional y social. Se recabó información sobre el docente (experiencia, antigüedad, etc.); se incluyó en el análisis el espacio como escenario donde operan los actores y se ubicaron los observadores, etc.

El punto de partida fue la observación de la clase a ser analizada, reconociendo la importancia que tiene esta herramienta en la investigación de las prácticas de la enseñanza.

La clase fue registrada densamente dando por resultado un texto que constituyó la base epistemológica del análisis. Si bien se realizaron registros individuales se conformó grupalmente una instancia colectiva a fin de enriquecer e incorporar todos los aspectos que fueron apareciendo como resultado de las diferentes observaciones. Los alumnos tuvieron presente que un buen registro se caracteriza por su riqueza informativa, es decir, la cantidad de datos que ofrece; el carácter descriptivo de los hechos y su textualidad, constituyéndose en la base para realizar un buen análisis.

- El registro constituyó "el texto", su lectura y relectura permitió iniciar el trabajo de análisis y comprensión de la clase que se caracterizó por los siguientes aspectos: En una primera instancia se identificaron los indicios, las señales a partir de las cuales fue posible la elaboración de conjeturas acerca de la intencionalidad del docente al implementar su propuesta de enseñanza. Se comenzó de este modo con un trabajo de desciframiento o deconstrucción de la clase observada.
- Las conjeturas constituyeron un conocimiento provisional que fue necesario validar a través del diálogo y la confrontación con el docente, garantizando en alguna medida, el ajuste del conocimiento obtenido a la realidad de la clase.
- La confrontación con el docente constituyó una importante estrategia de triangulación que sirvió para validar el conocimiento obtenido.
- De este modo se fue construyendo en un movimiento espiralado entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo, un proceso inductivo, que en su devenir fue ganando en profundidad a medida que aumentaba la comprensión de la clase.
- Transitando por ese camino espiralado, fue posible construir categorías, - estrechamente vinculadas a los marcos teóricos de las asignaturas que compartieron el cuatrimestre-, cuyo entramado constituyó el conocimiento obtenido en relación a la clase observada.
- La teoría generada a partir del trabajo con los indicios tiene carácter idiográfico, ya que se basa en situaciones concretas de clase en virtud de que cada propuesta de enseñanza es diferente.

Teniendo en cuenta las categorías encontradas, que constituyeron los conceptos para "leer" la clase, y trabajando grupalmente se conformó un segundo texto llamado de reconstrucción crítica.

Si bien la evaluación de la experiencia contempló el seguimiento del proceso vivenciado por los alumnos, se estructuró además, a efectos de intercambiar ideas, una instancia de defensa oral de las producciones de los estudiantes.

2.3 Enfoques para el análisis de las prácticas de la enseñanza

Constituir las prácticas de enseñanza en objeto de estudio, supone asumir una postura desde la cual sea posible su caracterización para lograr una comprensión más profunda de los diferentes modos con que el docente lleva a cabo su intervención en situaciones áulicas. Supone, asimismo la adopción de una dirección para el análisis e investigación que permita su abordaje en toda su magnitud.

Al respecto existen dos enfoques que provienen de diferentes paradigmas de investigación: a) el de categorías prefijadas y b) el de categorías emergentes; que es el que se elige para este caso, dado que se confiere prioridad al carácter idiográfico, irrepetible y creador de las prácticas docentes.

En esta instancia se hace necesario explicitar teóricamente las diferencias existentes entre los mismos: con respecto al primer enfoque se parte del supuesto que todo lo que sucede en el aula es previsible porque en toda clase se pueden encontrar ciertas regularidades. De este modo es posible elaborar con anticipación, una guía que contenga un conjunto de categorías o conductas a observar en cualquier contexto, esta guía funciona como una especie de corset a la cual debe ajustarse el observador poniéndolo en situación de ignorar aquellas conductas que no fueron previamente establecidas. Desde esta perspectiva todo lo que es imprevisto, lo singular, lo específico de una clase- y que es intrínseco a la tarea de enseñar- queda totalmente desvalorizado.

En cuanto al segundo enfoque, al que adherimos, recibe los aportes de la perspectiva teórica-metodológica de la etnografía que se inscribe en el paradigma cualitativo, también denominado interpretativo, fenomenológico o naturalista.

Este segundo enfoque se aproxima al análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza desde otros supuestos epistemológicos, que dan prioridad al carácter idiográfico, irrepetible de la clase que se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto. Así, de la observación que se obtiene irán emergiendo categorías que diferirán de una clase a otra, ya que cada propuesta de enseñanza tendrá una configuración diferente como expresión del entrecruzamiento de múltiples aspectos y factores que de alguna manera, la condicionan.

Desde esta perspectiva, entendemos que es necesario estructurar dentro de los procesos de formación situaciones de observación en las que puedan “mirarse” la articulación de acciones que se ponen en juego en la organización de la actividad conjunta, docente - niño - conocimiento, para entender la dinámica del proceso de construcción que realizan ambos tomando en consideración los contenidos que se están abordando y el momento en que se producen.

3. Marco Teórico

La dinámica de trabajo desde la perspectiva interdisciplinaria adoptada y los debates sostenidos por los equipos docentes, fueron cruciales en lo que respecta a clarificación e inclusión de las conceptualizaciones que cada una debía aportar para apoyar la comprensión del objeto de estudio.

Se coincidió que la observación juega un papel preponderante para interpretar y comprender la realidad y resulta una actividad considerada de gran valor en la formación de los futuros docentes.

Se adoptó como marco referencial, los aportes de la enseñanza para la comprensión, a la que se caracterizó de la siguiente manera: “Para una buena enseñanza, no bastan nuevos conocimientos, es imprescindible que podamos hacernos nuevas y buenas preguntas. Redescubrir la relación dinámica entre la palabra, puesta en términos de pregunta, la acción y la reflexión, tal vez ayude a superar la brecha entre lo que sabemos, pensamos y hacemos en nuestra práctica docente” (Pogré, 2001, pág.4)¹.

Se establecieron las diferencias entre lo que es saber y comprender, entendiendo que el saber puede ser actualizado cuando se pregunta a un alumno sobre un hecho o evento (repetición. memoria.), en tanto que la comprensión implica poder operar con el conocimiento en una multiplicidad de actuaciones y desempeños, la mayoría de la veces, innovadores y creativos. Tales acciones se denominan desempeños de comprensión.

Quedó claro que el término “desempeño” marcaba el camino de las actividades de aprendizaje a diseñar para poder constatar el desarrollo de la comprensión de los alumnos a lo largo del proceso.

Otros conceptos considerados dentro del enfoque de la enseñanza para la comprensión están conformados por los tópicos generativos, las metas de comprensión y la evaluación diagnóstica.

Desde esta perspectiva, el grupo de docentes participantes se formularon preguntas básicas:

- ¿Qué quiero que mis alumnos comprendan?
- ¿Cómo sé que comprenden?
- ¿Cómo saben ellos que comprenden?

Desde las conceptualizaciones mencionadas, se hizo necesario ahondar en la naturaleza del conocimiento didáctico para entenderla como acción dialéctica entre teoría y práctica y poder “mirar” la acción docente desde sus propios procesos constructivos tomando en

¹ Pogré P (2001). Material del Seminario “Hacia una cultura de la comprensión: generar y sostener el cambio en individuos, grupos, organizaciones y sistemas. Cap. V. Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En prensa en Ed. Troquel.

consideración las situaciones contextuales en las que las mismas se inscriben. En tal sentido la didáctica tiene que desarrollar una función reflexiva profunda, tiene que mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, dado que forma parte de lo intrincado de la enseñanza y no es una configuración externa a la misma que propone prácticas para atender a resultados previstos.

La unidad de análisis de observación: La clase, se recupera como espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza, para entenderla como el lugar en que se producen relaciones de comunicación, de poder, de orden y desorden, de consenso y conflicto. En este sentido se parte de la idea de una relación que se particulariza entre docente, y alumno mediados por el conocimiento, y atravesados por múltiples condicionamientos.

Por otra parte se tomó postura frente al aprendizaje, entendiendo que el mismo se refiere a un proceso constructivo personal, único, en la que las aportaciones de los alumnos son decisivas, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; dado que el aprendizaje se desarrolla siempre en un marco de relaciones interpersonales, que incluyen pensar siempre: en dónde, quién, con quién, para quién, para qué, adquiriendo un sentido relacional, vincular y contextualizado. Dicho con otras palabras, marco socio – histórico, sujeto, vínculo, comunicación y aprendizaje son procesos interdependientes que se inscriben en la dinámica cultural.

Coincidimos con Coll César, (1991), cuando afirma que el aprendizaje y la enseñanza escolar, desde una postura constructivista, se refiere al proceso de construcción de significados y atribución de sentidos en torno a saberes, cuya responsabilidad corresponde al alumno y que nadie puede sustituirlo en dicha empresa, por otra parte, caracteriza a la influencia educativa que se ejerce desde la enseñanza como “ simplemente una ayuda” pero sin cuyo concurso difícilmente llegara a producirse una “aproximación entre los significados que construyen los alumnos y los significados que representan y vehiculizan los contenidos escolares.” Esta ayuda también se construye e implica un proceso que se realiza conjuntamente con los alumnos.²

Por lo anterior, queda claro, que el aprendizaje no es un proceso que conduce a la acumulación de conocimientos, sino a la integración, modificación, coordinación y relación entre esquemas de conocimientos que ya se poseían, dotados de una cierta organización que es la que varía con cada nuevo aprendizaje que se realiza.

Dentro de este encuadre conceptual, se incluyó además el valor que reviste la cooperación entre pares en el aprendizaje.

Por otra parte, la Filosofía permitió ahondar las opciones filosóficas (ontológicas, epistemológicas, éticas, antropológicas etc) que fundamentan la producción de

² Coll, C. 1991 “Constructivismo e intervención Educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Educativa. Madrid. España,

los denominados "teóricos de la reconstrucción" – Piaget y Vigotsky - y que inciden en las prácticas docentes. Desde esta asignatura se trabajó para el logro de una comprensión más acabada, un análisis histórico de las teorías y prácticas en el ámbito de la Educación Inicial dando cuenta de los complejos desafíos que en la actualidad se presentan en este campo, con especial referencia a la constitución de subjetividades.

A través de lo expresado con anterioridad, el marco de referencia, de continencia constructivista, provee elementos para el análisis y reflexión sobre la práctica docente, de modo de poder facilitar una mayor comprensión de los procesos que intervienen en la misma y poder estructurar una valoración reflexiva sobre las estrategias que se ponen en juego en la aventura de enseñar y aprender.

4. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que se seleccionaron, -teniendo en cuenta tanto el proceso de la experiencia como sus resultados- fueron: 1. la inserción de los alumnos a Instituciones de Nivel Inicial y a la compleja problemática de la práctica docente, 2. el grado de apropiación de los conocimientos e integración de las diferentes asignaturas del cuatrimestre, 3. La capacidad para poner en juego procesos reflexivos 4. la articulación entre teoría y práctica.

5. Recolección de la información

La información destinada a evaluar la experiencia fue recogida a través de: a) diálogos con los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia y b) las producciones de los alumnos, tanto en su instancia de ejecución como en su producto final y su posterior defensa oral

6. Dificultades planteadas en el proceso de investigación

Uno de los problemas planteados en el proceso de investigación, fue nuestro alto grado de implicación, lo cual podía llegar a teñir de subjetividad nuestras interpretaciones. Es importante reflexionar sobre los efectos de nuestra participación, sólo así es posible utilizar distintos tipos de estrategias tendientes a controlar los posibles sesgos que pueden producirse, entre ellos: a) confrontar con los integrantes del equipo docente para controlar el ajuste entre los datos y las interpretaciones, b) incluir en el informe transcripciones textuales y citas directas provenientes del diálogo con los estudiantes.

7. Conclusiones

A continuación se exponen las conclusiones de este trabajo, tomando como núcleo cada uno de los criterios de evaluación mencionados oportunamente:

1. Grado de apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos e integración de las conceptualizaciones de las diferentes asignaturas del cuatrimestre. Al seleccionar la actividad propuesta se tuvo en cuenta que ésta implicara desempeños que realmente favorecieran la comprensión del alumno. La misma requería poner en juego la capacidad de relacionar, integrar, transferir lo aprendido a una situación nueva, etc.

Las producciones de los estudiantes y su defensa oral reflejaron el grado de apropiación de los conocimientos vistos en las distintas asignaturas. Esto pone en evidencia que el aprendizaje ha sido realizado de modo comprensivo, fruto éste de un compromiso reflexivo con el contenido a aprender. Esto fue facilitado desde la enseñanza brindando en todo momento la realimentación necesaria para que el alumno pudiera ir superando los obstáculos a que se enfrentaba en el proceso de aprendizaje.

Una de las expresiones de los estudiantes en relación al grado de apropiación de los conocimientos fue la siguiente:

“.....cabe señalar que he comprendido ampliamente los contenidos, reconociendo que no me fue fácil hacerlo, sino que me costaron bastante, quiero decir que para entenderlos hice grandes esfuerzos para poder alcanzar los objetivos planteados por cada disciplina...”

..... es importante destacar que todas estas materias han introducido conceptos significativos para mi práctica docente, ya sea para investigar, analizar mi propio trabajo y realizar conscientemente las diferentes tareas que conforman la acción docente.... esto me propiciará en un futuro ser un docente mejor preparado y calificado para desempeñar mi puesto como la persona que enseña para propiciar estrategias que conduzcan al aprendizaje de los niños....”

Mirta

En relación al grado de integración de los conceptos de las distintas asignaturas del cuatrimestre, se recogieron las siguientes expresiones:

...” Me fue posible integrar los contenidos conceptuales de las asignaturas cursadas en este cuatrimestre. Quizás se deba a que los conceptos fundamentales eran retomados en cada asignatura...”

Sin embargo es necesario destacar que el grado de integración de los conceptos aportados por las diferentes asignaturas fue óptimo en aquellos casos en que los estudiantes cursaban la totalidad de las asignaturas del cuatrimestre. Cuando esto no ocurría, si bien se fijó

como requisito que al menos uno de los integrantes del grupo cursara todas las materias, los rendimientos mostraron diferencias significativas.

En este proceso de apropiación de los conocimientos ocupó un lugar destacado, la interacción social que favoreció el aprendizaje mediante la generación de conflictos cognitivos que produjeron un cambio conceptual. El intercambio de información entre compañeros que tenían diferentes niveles de conocimiento, provocó una modificación de los esquemas del individuo que, además de incrementar la motivación, fue favorecedora del aprendizaje.

Los alumnos señalaron como **aspectos positivos** del trabajo grupal: el poder desarrollar la capacidad de comunicación, el respeto por las opiniones, la empatía, la amistad y la solidaridad. En lo académico el trabajo grupal facilitó la organización y distribución de tareas, hizo posible una mayor profundización en el conocimiento de los temas a partir del contraste de ideas entre sus miembros, posibilitó los procesos de reflexión, etc. Trabajando en grupo los alumnos se sintieron más motivados al contar con el apoyo y colaboración de los demás. Sus expresiones fueron:

“El trabajo en grupo ayuda a fomentar la cooperación”
“Es más motivante”
“Se aprende a respetar las ideas de los demás”
“Permite profundizar”

Entre los **aspectos negativos** se señalaron:

“No todos los miembros tienen la misma dedicación algunos no cumplen con sus tareas o abandonan al grupo”

“Uno de los problemas fue la dificultad de organización, de coordinación de lugar y tiempo de reunión”

“Pueden surgir conflictos que provienen de los distintos puntos de vista de los miembros del grupo”

“A veces hay compañeros que no trabajan y dejan el trabajo a sus compañeros”

“Si te encuentras con un grupo bueno, el nivel de trabajo suele ser equilibrado, pero si te toca un mal grupo, unos trabajan más que otros”

2. Inserción de los alumnos en Instituciones de Nivel Inicial

La inserción de los estudiantes en Instituciones de Nivel Inicial fue una actividad que resultó de sumo interés para los estudiantes, componente éste muy valioso en el aprendizaje, ya que refiere al alto grado de motivación intrínseca con que se llevó a cabo la tarea.

La incorporación al ámbito donde se desarrollarán como futuros profesionales – señalaron los estudiantes- permitió un acercamiento a la compleja problemática de la práctica docente. Este contacto directo con la realidad áulica les permitió comprender la multiplicidad de factores que la atraviesan y que de alguna manera, la condicionan. Precisamente, por ser una práctica, única e irrepetible, necesita ser contextualizada. También han podido apreciar la dinámica de la situación áulica y conocer las relaciones que se tejen en el trabajo en torno al conocimiento.

Estas fueron las palabras de una alumna:

“...me resultó muy importante y he podido comprender la especificidad de la práctica docente como una práctica socialmente contextualizada, como así también la interacción entre alumno, docente y conocimiento...”

.....creo que este trayecto me aportó muchos elementos significativos para mi futura práctica profesional, porque me ha llevado a replantearme como docente, con todo lo que ello implica situándome en la sociedad en la que vivo con todo lo que significa ejercer una práctica educativa que más allá de sus particularidades está sumergida y condicionada dentro de una institución que intenta responder a las demandas sociales...” Silvia

3. Capacidad para poner en juego procesos reflexivos

Los procesos de reflexión y análisis –el volver a pensar sobre la clase observada- ocuparon un lugar central en el desarrollo de la propuesta ya que fue lo que permitió realizar la tarea de deconstrucción de la clase, que comenzó con la lectura minuciosa de los registros y la identificación de los indicios y su posterior reconstrucción crítica en cuyo entramado se encontraban las categorías elaboradas que constituyeron los conceptos que le permitieron realizar una “lectura” de la clase observada.

Las producciones de los estudiantes evidenciaron haber puesto en juego estos procesos reflexivos que les permitieron desentrañar, transparentar lo que subyacía a cada una de las decisiones adoptadas por el docente y cuáles eran las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que fundamentaban su propuesta.

4. Relación teoría práctica

Se pudo visualizar que comprendieron la relación dialéctica entre teoría y práctica, como dos constructos que se encuentran en permanente diálogo constituyendo puntos de relevo que permiten la generación de teoría. Estas fueron las palabras de un grupo de alumnos:

“ Nos parecía tan difícil eso de la relación de diálogo entre teoría y práctica porque teníamos la idea que en la práctica docente, lo que se aplicaban eran teorías como la constructivista, ahora nos damos cuenta, realmente de lo que esto significa”

Los resultados de este estudio ponen en evidencia tanto las fortalezas como las debilidades de la propuesta de formación explicitada anteriormente. Reflexionar y repensar acerca de las mismas será la base para la toma de decisiones tendientes a implementar cambios que ayuden cada vez más a mejorar los procesos de formación docente.

Bibliografía

- BALLEÑILLA, F. (1999). Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?. Sevilla. España. Diada Editora.
- EDELSTEIN, G. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia. Bs. As. Kapelusz.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. España. Siglo XXI.
- GIBAJA R.: (1987). La descripción densa, una alternativa en la investigación educacional., En "La investigación en educación. Discusiones y alternativas". Bs. As. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona. Paidós. Ibérica S. A.
- MARDONES, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. España. Editorial Antrophos.
- SANJURJO L. y RODRIGUEZ Xulio (2003). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.