

SIGNIFICADOS Y SABERES QUE ORIENTAN LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Marta Inés Alegría Ugarte
Tatiana Elena Cisternas León

PROBLEMATIZACIÓN

Querer hablar sobre el tema de la Teoría y la Práctica en educación sin duda resulta algo difícil. Pretender indagar, analizar y categorizar unas prácticas pedagógicas determinadas, a partir del conocimiento que las guía es algo mucho más complejo aún.

Teoría y práctica, conocimiento y acción, pensar y obrar, son denominaciones comunes a un tema: la manera en que el ser humano, a diferencia de los animales, se mueve y desenvuelve en el mundo; y para esta investigación más específicamente, se trata de la conexión que existe entre nuestra actividad profesional (profesores) y las creencias y conocimientos que poseemos sobre educación. Tradicionalmente este proceso ha sido dicotomizado, es decir, se ha dado a entender de manera aislada, parcelada, ubicando a la teoría en relación de oposición con la práctica. Esta disociación acarrea una serie de consecuencias fundamentales para los currículos de formación profesional, los cursos de actualización o perfeccionamiento, y las políticas educativas.

Actualmente, encontramos a algunos que desde la teoría buscan normar la actividad práctica de otros, sin percibir en ésta un aporte a su quehacer. Al mismo tiempo, vemos a quienes se dedican a la actividad práctica en educación, renegando o rechazando los nuevos conocimientos que a nivel teórico se proponen (y a veces imponen), o bien

aceptándolos a nivel del discurso, pero sin que éstos se constituyan como una herramienta para el cambio de las prácticas.

Esta separación posee una tradición bastante extensa en la historia del pensamiento. J. Dewey también resalta este problema como fundamental al preguntarse: “¿Cuál es la causa de esa separación abrupta entre teoría y práctica y cuál su importancia?, ¿En qué modo la separación entre inteligencia y acción ha repercutido en la teoría del conocimiento? ¿Cuáles son las fuerzas que operarían en la cancelación de esta dualidad?” Y esboza algunas razones al señalar que “la exaltación del intelecto puro y de su actividad por encima de los asuntos prácticos tiene que ver fundamentalmente con la búsqueda de una certeza absoluta (...) La característica distintiva de la actividad práctica es precisamente su incertidumbre” (1952: 5)

Similar percepción respecto de este tema la podemos encontrar con J. Gimeno Sacristán, quien afirma que aún existen muchos enfoques que consideran a la teoría como fuente directriz del progreso para la práctica: “los poseedores del alto saber disponen de un bien que, cual semilla prometidora, hay que desparramar entre los que no comparten ni dominan ese bien (...) la práctica reproduce el pasado y con él los lastres de las sinrazones, de los mitos, de las ataduras; la razón de la teoría puede eliminar las prácticas del pasado y del presente...” (1998: 30)

Esta situación está conectada con el desarrollo que han tenido la teoría y la práctica a nivel de instituciones y personas. “Teoría y práctica

han sido tareas separadas (...) ambas se han desarrollado al margen una de la otra, por lo general, han tenido una ubicación institucional también desconectada e incluso han sido objeto de valoración intelectual y social diferente. Ambas están cargadas de connotaciones que dan la imagen de ser elementos antinómicos, dando lugar a mutuas incomprensiones y conflictos” (Gimeno S. 1988:468)

Se puede decir, entonces, que la disociación entre conocimiento y acción resulta un problema fundamental en el contexto de lo que es nuestro sistema educacional hoy y lo que será en el futuro. La visión de esta problemática ha llevado a recomendar un acercamiento de lenguajes, a trabajar juntos y a someter el desarrollo de la investigación a las necesidades de la práctica, generando en pedagogía un discurso que reconoce como núcleo central para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y el aprendizaje, la acción y reflexión educativa. A pesar de que es un discurso conocido por todos y de que se promueven instancias de análisis y reflexión, desde nuestro punto de vista, en la mayoría de las prácticas de los profesionales de la educación, los profesores, dichos planteamientos se encuentran ausentes. Investigaciones sobre los saberes y las acciones de los profesores en ejercicio enmarcadas en la Reforma, revelan que las prácticas están disociadas de la reflexión y la investigación, son impulsivas y repetitivas: a estas se asocia un saber de sentido común y experiencial, saber tácito imposible de ser formalizado en un discurso.

La Reforma actual es otro hecho que deja en evidencia la distancia entre el mundo de la experticia y la práctica cotidiana escolar. Su implementación careció de un debate público que posibilitara la comprensión colectiva en torno al sentido y significado del cambio, lo que se refleja en sus resultados.

La Formación Inicial Docente.

Tal como lo mencionáramos anteriormente, la dicotomización entre teoría y práctica repercute también en la formación de profesores.

La Reforma requiere de un nuevo docente, de lo cual surge la preocupación del gobierno por este aspecto, poniendo a disposición del mejoramiento de la formación docente una fuerte suma de dinero en calidad de fondo concursable para Proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. (PFFID)

A partir de la década de los noventa, se publican múltiples diagnósticos señalando que la formación docente contraponía la teoría a la práctica; estaba aislada del sistema educacional y de sus demandas; era inadecuada para el ejercicio de la profesión; que los formadores de formadores tenían una preparación insatisfactoria y que sus conocimientos no estaban actualizados.

Al igual que en otras partes del mundo, en Chile destacaron una serie de problemas en la formación del profesorado, entre los cuales se cuentan: desinterés de los estudiantes mejor calificados para ingresar a carreras de pedagogía; la calidad de los programas de formación no responden a los requerimientos de una enseñanza activa y al desarrollo de habilidades para ejercer efectivamente la docencia; currículum de formación desarticulado y sin actualización; escasa relación entre teoría y práctica; falta de una secuencia gradual conducente a una efectiva práctica pedagógica y frecuente utilización de metodologías de enseñanza expositivas y poco significativas.

En este contexto, las políticas públicas centran su atención en la necesidad de realizar, entre otros, cambios al diseño de la formación inicial docente, dando importancia a los requerimientos del sistema educacional y de la sociedad, superando la formación “lineal” que va de la teoría a la práctica. (Avalos, B.; 2002)

De los PFFID participan 17 universidades, que cubren el 78% de la población que estudia Pedagogía. En la UMCE, el propósito principal del proyecto es optimizar el proceso y la calidad de la formación de educadores en las carreras de pedagogía, a través de un cambio global del actual currículo, cambio centrado en el enfoque, estructura y contenidos curriculares, complementándose estos cambios con nuevos planteamientos metodológicos y con apoyo de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje, cambios desarrollados en un marco de formación integral, valórica y de desarrollo de los recursos académicos.

A cinco años desde el inicio de la implementación de este proyecto, y culminando la primera parte de éste, se han publicado las primeras evaluaciones sobre el impacto que esta iniciativa ha tenido. Éstas han centrado su análisis en distintos sectores. En los estudiantes, se produjo un aumento de la matrícula en carreras de pedagogía y del puntaje promedio de ingreso a éstas. En los formadores, principalmente aumentó la producción académica y el número de profesores con post grado. En el currículum, reorganización, modificación y diseño de nuevos programas de formación, y aumento considerable de recursos por institución.

Carecemos de informes o investigaciones que evidencien el impacto de estas transformaciones en el saber o conocimiento que los docentes en formación manejan o cómo éstos se están reflejando en sus acciones. Carecemos de análisis cualitativos y descriptivos sobre el posible mejoramiento que esta reforma ha provocado en la formación del profesorado.

Las evaluaciones a dicho proyecto tienen como tarea pendiente promover e implementar procesos de investigación que permitan constatar si estos avances, ya descritos, se corresponden con un cambio cualitativo en el desempeño profesional de los futuros profesores.

Bajo este marco general, el foco de la presente investigación estará centrado en los saberes y acciones de los estudiantes en práctica profesional formados al alero del proyecto FID, en la UMCE.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Describir los saberes y significados que orientan las acciones educativas de los estudiantes de pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (UMCE)

Objetivos Específicos

- Identificar conceptos, explicaciones y/o definiciones que con respecto a distintas dimensiones de la educación, tienen los estudiantes de último año de pedagogía en el marco de la Reforma Educacional.
- Analizar explicaciones y/o reflexiones que hacen los estudiantes con respecto a sus propias prácticas con relación a su formación profesional.
- Establecer la coherencia entre los saberes manifiestos y las acciones en el aula.

MARCO DE REFERENCIA

A continuación se exponen brevemente los principales sustentos teóricos que guían esta investigación.

Modernidad y Postmodernidad

Cuando decidimos mirar la educación de hoy día y luego proyectarnos en lo que quisiéramos que fuese, pensamos que estudiar el tema de la relación entre teoría y práctica era fundamental y necesario.

Comprendimos también que este análisis suponía atenernos a un punto mucho más amplio y abarcador: los paradigmas de pensamiento.

Al hablar de este concepto hacemos referencia a todas aquellas explicaciones generales, creencias, técnicas, relaciones y visiones de mundo que determinan nuestro modo de categorizar la realidad.

En este contexto hablaremos de la modernidad y postmodernidad, ésta última, pensada por algunos como el primer paso para un cambio de paradigma. La modernidad se caracteriza principalmente por considerar que la Razón o la Racionalidad es la herramienta fundamental que posee el ser humano para dirigir la actividad científica y técnica y con ello avanzar hacia un progreso sostenido. Se trata de un único modelo de verdad y de conocimiento, al margen de la historia y por sobre los contextos, las culturas y las individualidades. Sin embargo, esta idea de progreso sostenido, a lo largo de la historia no ha sido tal: la racionalidad no ha podido predecir realmente cuál será el curso de las acciones de las personas.

Surge entonces, una crítica común desde distintos grupos intelectuales que nos invitan a revisar críticamente nuestras certezas y aceptar la incertidumbre: es el pensamiento postmoderno, que se caracteriza por un cuestionamiento a lo que es la verdad y la realidad, señalando que éstas no pueden ser cuestiones asumidas a priori sino que resultan de interpretaciones y construcciones sociales y subjetivas. Enfatizando que el comportamiento humano no puede ser entendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores vuelcan en sus actividades.

Concepción Tradicional de Teoría y Práctica

Al alero de la idea moderna de Razón, y desde el Positivismo, doctrina filosófica y modelo académico que declara la universalidad, objetividad y neutralidad que

debe alcanzar el conocimiento humano, los conceptos de teoría y práctica se restringen y se les otorga una relación lineal.

El conocimiento, saber o teoría para ser considerados como tal, deben cumplir con el principio de neutralidad y objetividad, que sólo puede ser alcanzado desde el conocimiento científico basado en la racionalidad y la lógica cartesiana, excluyendo otros tipos de saberes que provienen del sentido común y la experiencia.

La práctica se reduce a una cuestión meramente instrumental, como un proceso de resolución de problemas, limitado a la aplicación de teoría y técnica científica, para el cumplimiento de objetivos determinados desde fuera.

El predominio de la Razón en la comprensión de las prácticas educativas y su fundamento teórico, sólo ha incorporado elementos de la racionalidad de los agentes, negando elementos dinámicos como son las intenciones, emociones y saberes de la experiencia.

Hacia una Nueva Conceptualización de Teoría y Práctica

De esta crisis paradigmática, (Modernidad v/s Postmodernidad) emergen nuevos planteamientos que legitiman un tipo de saber que está fuera del científicismo; la preocupación consiste principalmente en poder interpretar los cambios que se presentan como nuevos problemas, conceptualizarlos y darles una sistematización teórica que tiene como finalidad conocer para transformar.

Nuevas conceptualizaciones que descartan la dicotomización entre el saber universal y popular, entre el conocimiento y la acción y entre el ser y el hacer. De entre muchos autores que alimentan con sus ideas la concepción de una nueva relación teoría-práctica, destacamos los planteamientos de Pierre Bourdieu, quien desde su concepto de *habitus* explica la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social. Algunos

conceptos centrales de Donald Schön que a partir del análisis de la acción de los profesionales describe el pensamiento de estos y nos propone el proceso de *reflexión acción*. Edgar Morin, que nos encamina hacia una nueva racionalidad que acepte las cegueras del conocimiento que no puede ser "objetivo". Y José Gimeno Sacristán que desde una perspectiva educacional distingue una relación dialógica entre distintos tipos de saberes y la acción docente.

Concepto de "habitus"

Pierre Bourdieu, ha influido considerablemente en la comprensión de las dinámicas y estructuras de los procesos de reproducción social.

Ante la pregunta ¿por qué persisten en los sujetos determinadas prácticas pese a los nuevos discursos en educación? Bourdieu acuña el término "habitus" entendido como un conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar, y que son producto de la relación entre unas estructuras objetivas (tradicición, cultura) y la subjetividad.

El habitus está compuesto por un sistema de disposiciones interiorizadas a lo largo de la historia de los individuos, y por ellos son generalmente inconscientes e implícitas.

A partir de este concepto, y en el contexto de este trabajo vale reflexionar sobre los tipos de prácticas que conforman nuestros "habitus", su origen y por supuesto qué tipo de "habitus" se están construyendo en las aulas donde se forman los profesores.

Reflexión en la Acción: Donald Schön

Partiendo de la idea que todas las personas poseen conocimientos de orden tácito en sus patrones de acción, y que a menudo reflexionan sobre lo que hacen Schön nos propone explorar el pensamiento de los profesionales cuando actúan: el pensamiento práctico. Éste se compone de tres facetas.

- Conocimiento en la acción: Saber inherente a la acción, orientador de la actividad humana. Es un saber hacer, generalmente tácito e inconsciente, fruto de experiencias y reflexiones pasadas.

- Reflexión en la acción: Proceso mediante el cual el conocimiento implícito, dado por supuesto, se vuelve explícito. Proceso de investigación que permite la construcción de conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica.

- Reflexión en la acción y sobre la reflexión en la acción: Es un conocimiento que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en situaciones contextualizadas.

Las cegueras del conocimiento: Edgar Morín

Edgar Morín, pensador francés, a través de su cátedra titulada: "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" nos invita a cuestionar los actuales enfoques acerca del concepto de "conocimiento." Señalando que el conocimiento siempre lleva implícito el riesgo del error y la ilusión, al vivir en una cultura que separa el conocimiento del objeto del conocimiento.

Para Morín todas las percepciones son a la vez traducciones o reconstrucciones y por tanto implican la interpretación.

En este contexto, el autor habla de entender las cegueras del conocimiento con miras a la educación del futuro.

Niveles de Reflexibilidad: José Gimeno Sacristán

Este autor redefine el concepto de "sentido común" y "conocimiento formal," entendiendo una nueva conexión entre ambos tipos de saberes basado en tres niveles de reflexibilidad :

- Primer Nivel: Proceso de distanciamiento que el agente puede hacer de su propia práctica para verla, entenderla, valorarla y afrontarla desde "el sentido común," un conocimiento que se caracteriza

por ser ligado a la acción, contextualizado, social y de carácter implícito.

- Segundo Nivel: Consiste en alimentar esta reflexión con los conocimientos derivados de distintas disciplinas científicas que contribuyen a la comprensión de los fenómenos educativos; integración de ambos saberes mediante procesos de reflexión.

- Tercer Nivel: Es pensar que características tienen ambos tipos de reflexibilidad, desde el cual desarrollaremos la epistemología de las Ciencias de la Educación.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se desarrolla mediante un diseño cualitativo y descriptivo, pues pretende reproducir rigurosamente la realidad que percibimos, para conocerla, analizarla y si es el caso poder llegar a transformarla. Se centra en las percepciones y los saberes de los estudiantes, en torno a diferentes dimensiones de la educación presentes en su formación, las acciones que se realizan en el contexto de su práctica profesional y las explicaciones y/o reflexiones que subyacen a estas.

El valor de los resultados de este trabajo no radica en criterios estadísticos (cuantitativos), si no en la profundidad y rigurosidad con que se recogen y analizan los sentidos de lo dicho en determinados contextos.

Para la recogida de información:

Para la recogida de información se utilizaron dos procedimientos. Entrevistas de tipo estructurada aplicadas al inicio del proceso, y semiestructurada, al final de éste. Y, observación no participante y posterior registro de las clases de los estudiantes en práctica profesional.

Primera Entrevista

Respecto de los saberes provenientes del currículum de formación, se diseñó una

entrevista estructurada. Esta consta de dos partes fundamentales: Una inicial, donde se busca conocer las emociones y valoraciones de los estudiantes con respecto a su formación universitaria, su centro de práctica y su desempeño profesional; y una segunda parte enfocada hacia temáticas propias de su formación general pedagógica tales como: psicología, filosofía, sociología, currículum, metodología y evaluación; cuyo objetivo es identificar conceptos, explicaciones y/o definiciones que con respecto a diferentes dimensiones de la educación, tienen los estudiantes de pedagogía en el marco de la Reforma Educacional.

Segunda Entrevista

Se diseñó además, esta entrevista con el objetivo de recoger descripciones y explicaciones que hacen los estudiantes con respecto a sus propias prácticas, a fin de identificar los conocimientos y saberes implícitos que subyacen a dichas prácticas.

Con esta estrategia se pretende que el sujeto revalorice una experiencia pedagógica desde la perspectiva del recate del sentido y significado de esta con relación a sus características personales, profesionales y su formación.

La entrevista se desarrolla en dos niveles. El primer nivel corresponde a un relato de característica fundamentalmente descriptiva, por parte del estudiante, a partir de las acciones específicas realizadas en el aula, las cuales previamente fueron registradas, a través de preguntas como: ¿Cómo describirías tu manera de hacer clases?, ¿Qué hiciste para evaluar esa actividad?, etc.

Observaciones y Registros

A fin de obtener información concreta sobre acciones específicas realizadas por los estudiantes en práctica profesional, se procedió a observar y grabar algunas de sus clases. Se realizaron observaciones de 1 ó 2 clases durante al menos 45 minutos, las cuales

fueron posteriormente transcritas a través de la técnica de Registro de Relato.

Las observaciones y registro de la práctica tuvo como objetivo obtener una fuente de información que permitiera, en la segunda entrevista, la reflexión en conjunto, investigador-estudiante, sobre acciones e interacciones entre profesor-alumno-contenido educativo al interior de la sala de clases. Posibilitando, además, comprar el discurso de ambas entrevistas con las acciones registradas en el aula.

Grupo de Estudio.

El grupo de estudio consultado y observado durante su práctica profesional corresponde a estudiantes de la UMCE pertenecientes a las carreras de Educación Preescolar, Educación Básica, Castellano y Matemática. De cada carrera se seleccionaron al azar tres estudiantes, haciendo un total de doce.

Dichas carreras se seleccionaron a partir de la importancia concedida desde las políticas educativas y las orientaciones dadas por la Reforma Educacional a la Educación Preescolar, Educación Básica (NB1 a NB6) y Educación Media, en especial los subsectores de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.

La fijación del número de casos a estudiar responde a un interés de tener un número no demasiado extenso que permita profundizar en los juicios, emociones, percepciones, saberes y prácticas pedagógicas de cada uno de ellos.

Metodología para el Análisis

El análisis efectuado pretende proporcionar una imagen fiel de las percepciones, saberes y explicaciones de los estudiantes. Por esta razón y por las características de este trabajo no se establecieron categorías previas, sino que éstas emergen a partir de las respuestas dadas por ellos.

Se clasificó la información en torno a las siguientes temáticas:

Primera Entrevista:

- Teorías Psicológicas del Aprendizaje
- Definición de Aprendizaje
- Definición de Evaluación
- Función de la Evaluación
- Metodología
- Currículo
- Fundamentos de la Reforma Educacional
- Sociología
- Filosofía

Segunda Entrevista (Explicaciones en torno a...)

- Evaluación
- Metodología
- Aprendizaje / No Aprendizaje

A partir de estas temáticas se establecieron regularidades en las respuestas, que luego se convirtieron en categorías de análisis que permitieran codificar todos los datos.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A continuación se exponen los resultados del análisis de los datos obtenidos en torno a los saberes de la formación general pedagógica, saberes ligados a las acciones en el aula, y la relación entre éstos y las prácticas de los estudiantes. Cada categoría (Cuadro Resumen 1 y 2) se describe y ejemplifica a través de las acciones y el discurso de los propios estudiantes.

PRIMERA ENTREVISTA (Saberes de la Formación Pedagógica) (CUADRO RESUMEN 1)	
Teorías Psicológicas del Aprendizaje	- Señalan No Sabe / No Contesta - Señalan Paradigma y/o Autores a) Constructivistas b) Otros
Definición de Aprendizaje	- énfasis en la idea de aprendizaje como adquisición de conocimientos, actitudes y valores. - Énfasis en la idea de aprendizaje como experiencias del sujeto en diversos contextos. - Énfasis en la idea de aprendizaje como acto social. - Énfasis en la idea de aprendizaje como aplicación de conocimiento.
Evaluación (Definición de...)	- Señalan tipos de evaluación - Señalan evaluación como proceso para identificar logros - No Contesta
Evaluación (Función de...)	Señalan que la evaluación es: - Para verificar logro de objetivos - Para cambiar acción docente
Metodología	- Señalan Características de la metodología - Señalan secuencia y/o requisitos de la Institución, Profesor o Alumnos, para la acción didáctica.
Currículo	- Señalan "currículo" como los planes y programas de estudio. - Señalan "currículo" como los enfoques y principios de la enseñanza.
Fundamentos de la Ref. Educacional	- Señalan que No sabe / No contesta /No recuerda - Señalan como fundamento de la Reforma el Paradigma Constructivista
Sociología	- Señalan que no aporta a su que hacer como profesional. - Señalan conceptos que luego no explican. - Señalan que no recuerdan.
Filosofía	- Señalan que no aportan a su que hacer como profesional. - Señalan que no recuerdan.

SEGUNDA ENTREVISTA (Saberes ligados a las acciones en el aula) (CUADRO RESUMEN 2)	
Metodología ¿Por qué lo hace así?	- Señalan como argumento la tradición del profesor guía y/o de la institución. - Señalan como argumento las características de los alumnos. - Señalan como argumento condiciones para el proceso de enseñanza aprendizaje.
Evaluación ¿Por qué lo hace así?	- Señalan como argumento la influencia de la tradición de la institución. - Señalan como argumento la facilidad y el mayor manejo para el quehacer docente. - Señalan como argumento características del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Aprendizaje / No aprendizaje ¿Por qué no aprenden sus alumnos?	- Señalan argumentos centrados en la familia y el entorno social. - Señalan argumentos centrados en la labor del profesor. - Señalan argumentos centrados en el alumno.

SABERES DE LA FORMACIÓN GENERAL

Toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento formal de la pedagogía y sus componentes, y del saber ofrecido por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos.

Los saberes por los cuales se pregunta a los estudiantes son producto de aprendizajes planificados, con predominio de lo explícito, generados a partir de situaciones sistemáticas de enseñanza.

Teorías Psicológicas del Aprendizaje.

Cuando a los estudiantes se les pregunta acerca de qué entienden por "teorías psicológicas del aprendizaje" éstos se dividen proporcionalmente en dos grupos.

El primero de ellos menciona paradigmas y/o autores tanto constructivistas como de otras corrientes de pensamiento:

"... lo que más me acuerdo era de Piaget, y de algunas cuestiones que leíamos sobre el aprendizaje significativo (...) de que eso iba relacionado con tu experiencia."

El segundo grupo de estudiantes afirma haber visto algo durante su formación, pero no lo recuerdan, o expresan en forma vaga algunas ideas sobre el tema consultado. *"... Sé que hay varias teorías (...) así como nombres de autores y todo yo no me acuerdo."*

Definición de Aprendizaje.

Otro elemento de la formación del estudiante de pedagogía analizado con este grupo, fue el del fenómeno del aprendizaje. Consultados a cerca de qué es aprender o a qué se refiere. Los estudiantes mostraron mucha confusión y dificultad para responder, con lo cual resultó difícil el análisis y la clasificación de las respuestas, por la variedad de éstas.

La mitad de los estudiantes posee un discurso que pone énfasis en la idea de aprendizaje como adquisición de

conocimientos, actitudes y valores:

"Es un proceso mediante el cual se van adquiriendo conocimientos de manera progresiva. Es un proceso mediante el cual se van elaborando los conocimientos, entrelazado con una madurez emocional y valórica."

El resto de los estudiantes se divide en tres grupos proporcionales.

El primero hace hincapié en la idea de aprendizaje como experiencias del sujeto en diversos contextos:

"Toda experiencia que en algún momento te haga cambiar o te haga potenciar algo que tú ya conoces. Saber algo más."

El segundo, en cambio, el aprendizaje se destaca como un acto social:

"Es un proceso continuo que no se hace solo, lo hago en mi relación con los demás. En el contacto con el otro voy modificando mis actitudes."

Un último grupo de estudiantes destaca la idea de aprendizaje como aplicación de conocimientos:

"Es interiorizar las cosas, poder aplicarlas y tener claro de qué se trata"

Evaluación.

A-. Definición del Concepto.

Realizar evaluaciones a sus alumnos fue una tarea que los estudiantes en práctica profesional debieron realizar, al igual que todo profesor en ejercicio. Por esta razón se les preguntó a cerca de qué entendían por el concepto de evaluación.

Cerca de la mitad de los estudiantes la definen como un proceso para identificar logros:

"Identificar si realmente se realiza lo propuesto por el profesor"

Otro grupo, levemente inferior al anterior, señala los distintos tipos de evaluación que se aplican en el proceso de enseñanza, pese a que la pregunta apuntaba a la definición del concepto, es decir, no incluyen la

conceptualización.

"Son dos procesos bien distintos, dos partes (...) una muy lamentable que es la cuantitativa (...) pero una muy favorable, que es la formativa, donde yo crezco."

El resto, no contesta a la pregunta o señalan ideas difíciles de clasificar:

B-. Función de la Evaluación.

De la mano con el qué y el cómo realizar las evaluaciones en el aula, surge el para qué evaluamos. De esta manera, interrogamos a los estudiantes sobre la función, que piensan, cumple la evaluación.

La mayoría de los consultados nos señala que se evalúa para verificar el logro de los objetivos:

"Nos sirve para analizar si se está logrando lo que esperábamos o no."

El resto, expresa que la evaluación sirve para cambiar la acción docente:

"Para ver cómo yo estoy manejándome, si estoy bien, estoy mal, tengo que cambiar de estrategia metodológica, no sé, como para mí, para yo poder mejorar."

Metodología.

El diseño y aplicación de diversas estrategias didácticas en el aula, es una de las tareas centrales del estudiante en práctica profesional; la actual Reforma Educacional propone una serie de características que configuran un nuevo hacer en el aula. Es por ello que preguntamos a los estudiantes qué características debe contemplar una buena estrategia metodológica.

Un pequeño grupo hace referencias explícitas a las características de la metodología que ellos consideran apropiada: *"Primero que nada tiene que ser motivadora por todos lados. Partir de lo significativo del alumno (...) y sobre todo, para mí, es provocar el conflicto cognitivo, o sea, provocar el deseo de aprender, por un lado, y por otro lado el desafío."*

Sin embargo, prácticamente la totalidad de los estudiantes consultados manifiestan reiteradamente aspectos de la secuencia y/o requisitos de la institución, del profesor o de los alumnos, para la buena acción didáctica, pese a haber sido consultados por una caracterización de una buena estrategia metodológica.

"Preparar las clases, preparar los ejercicios, preparar las pruebas (...) debe haber un ambiente de los alumnos: que quieran aprender."

Concepto de Currículum.

En la formación de profesores, conocer sobre currículum resulta muy importante. Para algunos autores incluso, éste se alza como uno de los ejes de la educación y un foco para promover desde allí los cambios educativos deseados.

En el discurso de la mayor parte del grupo entrevistado, currículum está relacionado a las ideas de: malla curricular, contenidos, objetivos, planificaciones, y en general, hacen referencia a los planes y programas de estudio.

"¿Currículum?... (piensa) Es como la malla conceptual o del contenido, que se van a ver durante un año, un semestre o un nivel... eso, los contenidos."

Un segundo grupo de estudiantes, muy minoritario en relación al anterior, expresa la idea de currículum como los enfoques y principios de la enseñanza.

"Yo creo que es como el enfoque que tiene cada colegio, desde la educación que quiere entregar a los alumnos, del perfil que quiere tener de este alumno."

Fundamentos de la Reforma Educacional.

Hablar de fundamentos implica hacer mención a las explicaciones, teorías, paradigmas o experiencias que están en la base de esta propuesta de cambio educativo.

Desde el discurso oficial, se hace patente la necesidad de que los profesores conozcan dichos fundamentos como

condición para cambiar sus prácticas pedagógicas.

Es por ello que se indagó a cerca de cuáles son los conocimientos o bases teóricas entregadas por distintas disciplinas, que a juicio de los estudiantes, subyacen a esta Reforma.

Frente a la pregunta, la totalidad de los estudiantes mostró algún tipo de dificultad para contestar. Solicitando a las entrevistadoras explicaciones o reiteraciones de la pregunta, ante lo cual se debió recurrir a caracterizaciones previas de la Reforma, o a preguntas como ¿cuál es el marco teórico de la Reforma? ¿Con qué teorías o conocimientos relacionas estos cambios?

Más de la mitad de los consultados expresa haber visto durante su formación algo de la temática, pero no lo recuerdan; afirman desconocer dichos fundamentos o plantean ideas generales que no fueron posibles de clasificar.

"Es que siempre que hablábamos de la Reforma era de valores, educación para todos, integración de contenidos, apoyo a sectores con menos recursos... (piensa) pero, bases teóricas... no. Yo no vi esos como sustentos teóricos."

El resto, señala como fundamento de la Reforma Educacional el paradigma constructivista.

"Recuerdo que decían que el paradigma educativo ha cambiado (...) el tema del constructivismo, siempre lo plantearon así, el tema de las dinámicas."

Aportes de la Sociología.

Esta disciplina se constituye como una de las fundamentales, junto a otras, para la comprensión del fenómeno educativo. En la formación de profesores esta área de estudio tradicionalmente ha estado presente en los primeros años de la carrera. En la UMCE, se encuentra presente en la asignatura "Bases de la Educación I y II." De este modo, se indagó en los estudiantes a cerca de cuáles eran para ellos los conceptos o ideas de sociología vistos durante su formación universitaria que han

repercutido posteriormente en su quehacer como profesionales de la educación.

Menos de la mitad de las respuestas hacen referencia a conceptos vistos durante su formación pero no los explican.

"Fíjate que lo esencial que se enseñó en sociología es que la sociedad es un ente, que se va moldeando, y la noción de cultura, que es todo lo creado, eso es lo que aprendí acá."

Sin embargo, para la mayor parte de los estudiantes, los contenidos trabajados sobre sociología no fueron relevantes ni influyeron en su comportamiento como profesores, o bien, expresan haber olvidado dichos conocimientos.

"¿De sociología? Nada, nada (...) si no me equivoco la parte sociología también iba incluida en la parte de las bases (...) simplemente no se ponían de acuerdo, y no, realmente no le tomé mucho significado a ese ramo, así que no aportó nada a mi vida."

Aportes de la Filosofía.

Al igual que la sociología, esta disciplina también se constituye como uno de los pilares que ayudan a comprender los procesos en educación, y al igual que la anterior, la filosofía, en la UMCE, formó parte de la asignatura "Bases de la Educación I y II."

Fue así como también se le preguntó a los estudiantes acerca de aquellos conceptos o ideas que ellos consideran han repercutido en su hacer como profesores.

La totalidad de las percepciones entregadas por los estudiantes expresa que la filosofía no tiene gran significación para su labor docente. Al señalar que no recuerdan las temáticas allí tratadas o simplemente que éstas no les aportaron a su formación:

"Lo encontré súper deficiente (...) se debiera enfocar al cambio social y no tanto a redundar en teorías rebuscadas sin ninguna práctica."

SABERES LIGADOS A LAS ACCIONES EN EL AULA.

Al igual que todos los profesionales, los profesores poseen conocimientos de orden tácito en sus patrones de acción. Es un conocimiento que se caracteriza por ser ligado a la acción, contextualizado, social, y de carácter implícito y que sólo es posible de identificar a partir de la reflexión en la acción.

Metodología: ¿Por qué lo hace así?

Se consulta a los estudiantes acerca de la manera en que ellos se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, su metodología. La estrategia que utilizan en el aula para que sus alumnos aprendan.

A partir de esta descripción se les solicita las razones de dichos procedimientos, principios o acciones específicas que ellos realizaron durante su práctica.

Encontramos tres categorías cuya cantidad de respuestas es proporcional.

Algunos estudiantes señalan como argumento la tradición y la influencia del profesor guía y/o la institución en la que realizaron su práctica, expresando que lo hacen así porque:

"Las experiencias de las prácticas anteriores me enseñaron que tenía que ser así, y además la profesora jefe de este curso, ella tiene una metodología excelente, y ella lo estructura de esa manera."

Un segundo grupo de estudiantes revela que su acción en el aula está influenciada por las características de los alumnos con los que han tenido que trabajar, argumentando que lo hacen así porque:

"Lo que hago es para estos niños. Ellos por una parte lo necesitan... les gusta mucho, les interesa..."

Un tercer grupo explica y fundamenta la labor que realiza en la sala de clases a partir de las condiciones que surgen como necesarias para el proceso de enseñanza.

"Yo trabajo dictando, porque si tú te das cuenta no hay mucho espacio como para aplicar reforma ni nada de eso (...) es la única forma primero de mantener la disciplina en el curso, que estén

callados y tranquilos y segundo (...) después reviso la ortografía."

Evaluación: ¿Porqué lo hace así?

Durante su práctica profesional, y en más de una ocasión, los estudiantes debieron realizar evaluaciones, tanto del logro de sus alumnos como de su propia labor.

Luego de describir la manera que cada uno tenía para evaluar se les consultó acerca de las razones que ellos tenían para hacerlo de ese modo.

Encontramos dos grupos proporcionales que reúnen a casi la totalidad de las respuestas.

El primero de ellos señala como argumentos principales de su proceder evaluativo la facilidad para el quehacer docente y/o el mayor manejo de ciertas técnicas:

"... Las pruebas finales son difíciles: selección múltiple o alternativas, por el tiempo del docente y así es más fácil el tema de la revisión de las pruebas"

El segundo manifiesta como argumento central de su actuar, la influencia que ejerce la tradición de la institución en la cual han realizado su práctica profesional:

"...He hecho una prueba(...) trabajos en grupos, en parejas, trabajos en clases (...) (porque) una por recomendación de la profesora, otra... (piensa) se han dado las condiciones para que haga eso."

El resto de los estudiantes, un grupo pequeño, resume sus argumentos en explicaciones que se relacionan con el alumno y el proceso de enseñanza –aprendizaje:

"(Evalúo) Con trabajos, (...) que me entreguen informes, que saquen conclusiones y deduzcan (...) (porque) para que los chiquillos investiguen, no se queden solamente con lo dado en clases sino que averigüen y saquen conclusiones."

Aprendizaje / No Aprendizaje. ¿Por qué no "aprenden" algunos de sus alumnos?

Durante la practica profesional los estudiantes, al igual que todo profesor, viven

la experiencia de tener un grupo de alumnos que no realiza lo que ellos, como profesores, esperan que hagan, o, según ellos “no aprenden”.

Es por ello que se les invitó a reflexionar y buscar explicaciones, frente a situaciones específicas relacionadas con esta problemática.

Encontramos tres categorías cuya cantidad de respuestas es proporcional.

Un primer grupo señala argumentos y explicaciones centrados principalmente en la influencia de la familia y el entorno social como desencadenante de la poca motivación e interés de los alumnos por las actividades realizadas en el aula.

“... depende mucho del grupo familiar (...) las crían para ser unas profesionales, en cambio (a otros) se les manda al colegio para que terminen cuarto medio, esa es la mentalidad, yo creo que depende mucho del grupo familiar”

Otro grupo, por su parte, sostiene argumentos y explicaciones que enfatizan la labor del profesor como causa principal del “no aprendizaje” de sus alumnos, ya sea por aspectos metodológicos o de dominio de grupo.

“... Mi explicación no estuvo completa (...) Después, con más experiencia voy a aprender como plantearme de una manera más certera para que ellas puedan ir trabajando mejor”

Un tercer grupo de estudiantes plantea argumentos y explicaciones cuyo centro es el alumno. Es decir, el “no aprendizaje” de estos depende directamente de ellos mismos, de sus motivaciones, características y conocimientos previos.

“Es que este curso tiene muy mala base, no tienen hábitos de estudio”

RELACIÓN ENTRE SABERES MANIFIESTOS Y LAS ACCIONES OBSERVADAS EN EL AULA.

Para establecer coherencias entre saberes manifiestos y acciones en el aula, se extraen los énfasis de los discursos pedagógicos de los estudiantes, para determinar si se aproximan a lo realizado por éstos durante su práctica profesional. Los resultados de dicho análisis, se sintetizan en el siguiente cuadro:

Estudiante	Discurso en relación a...	Se aproxima	No se aproxima	En ocasiones
(CAST)	Relación Profesor - Alumno		X	
	Metodología		X	
(CAST)	Metodología			X
(CAST)	Metodología	X		
	Relación Profesor - Alumno			X
(MAT)	Metodología		X	
	Relación Profesor - Alumno		X	
(MAT)	Metodología		X	
(MAT)	Metodología	X		
(PARV)	Función de la Educación		X	
(PARV)	Metodología		X	
(PARV)	Metodología	X		
0 (BAS)	Metodología	X		
1 (BAS)	Metodología		X	
2 (BAS)	Metodología		X	

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

A partir del problema de la investigación, los objetivos, las referencias teóricas y el análisis de la información recogida, se puede señalar que:

1-. En cuanto a los Saberes de la formación general pedagógica, encontramos una escasa correlación entre el currículo de formación y lo que los estudiantes manifestaron.

- Los conocimientos que poseen con respecto a distintas dimensiones de la educación se caracterizan por tener escaso sentido, significatividad y apropiación para su futuro quehacer docente. Presentan dificultad para visualizar los aportes de las disciplinas científicas como la Filosofía, la Sociología y la Psicología a la comprensión de los fenómenos educativos y a su quehacer como educadores.

- En reiteradas ocasiones mostraron dificultad para conceptualizar elementos centrales para la enseñanza, por ejemplo la definición del concepto de aprendizaje, o de evaluación. Realizan definiciones con un lenguaje cotidiano, cercano al sentido común compartido respecto a dichas temáticas y en muchas oportunidades se caracterizan por ser vagas, incompletas o poco actualizadas.

- No deja de sorprender que pese a una formación de cinco años en pedagogía, aún exista desconocimiento por temáticas presentes en la discusión actual sobre educación y requisito para una verdadera apropiación del sentido del cambio que hoy se exige en nuestro país. Nos referimos con esto, a las nuevas teorías o explicaciones que sustentan la Reforma Educacional.

- Lo anterior nos lleva a reflexionar en torno a la poca conciencia que poseen los estudiantes sobre la importancia de manejar algunos saberes que se relacionan con su labor como docentes y a los procesos de reflexión acción que ésta implica. Cuando se espera que el profesor considere estos conocimientos como un instrumento del pensamiento que perfeccione el sentido

común y que nos permite una reflexión más amplia sobre nuestras acciones.

2-. En cuanto a los Saberes relacionados con las acciones ejecutadas en el aula encontramos poca conexión entre éstos y las áreas de formación del profesorado.

- Los estudiantes explican su actuar como docentes utilizando argumentos centrados principalmente en la tradición. Es decir, se basan en la cultura escolar, las prácticas consolidadas y las normas de las instituciones. Dicha reproducción posee una finalidad adaptativa tanto a los contextos como a las personas involucradas en éstos. En este estudio pudimos observar que las estrategias didácticas y procedimientos evaluativos que los estudiantes en práctica profesional utilizan se fundamentan principalmente en las características del centro de práctica, de la profesora guía, o de los alumnos.

- Estas explicaciones en que predomina el sentido común, y que son producto de una elaboración colectiva, son transferidas acríticamente al ámbito profesional, se encuentran distanciadas del currículo de formación en la universidad. Al mirar los argumentos que surgen ante las dificultades en el aprendizaje de algunos de sus alumnos, vemos que éstos se centran principalmente en el alumno mismo y su familia.

3-. En cuanto a la Relación entre saberes manifiestos y las acciones en el aula fue posible identificar principalmente temáticas referidas a la relación profesor-alumno, metodología e ideas sobre el aprendizaje entre otras. (condiciones para una buena enseñanza, el sentido de la educación)

- En la mayor parte de los casos analizados no fue posible establecer coherencia entre las acciones y dinámicas de los estudiantes, dadas al interior de la sala de clases, y su discurso pedagógico.

- Esta desconexión entre el discurso y la acción, entre el saber y el hacer reflejan la

dificultad para operacionalizar aquello que se dice o con lo que manifiestan acuerdo, con lo que realmente realizan para que sus alumnos aprendan.

- Lo anterior, revela la necesidad de formar profesionales capaces de analizar las acciones concretas realizadas y sus supuestos. Tal como lo hemos dicho en este estudio, se trata de una competencia donde el conocimiento implícito, se vuelve explícito, se examina críticamente y se formula a través de acciones futuras. Es un proceso de indagación a través del cual el desarrollo del saber profesional y el mejoramiento de la práctica ocurren simultáneamente.

4-. En cuanto a la Estrategia de recogida de información utilizada en este estudio para identificar los saberes ligados a las acciones, pensamos que el relato guiado de las propias acciones ejecutadas en el aula y su posterior análisis y fundamentación, se constituye como una herramienta útil e innovadora para acceder a los saberes implícitos o tácitos, a las creencias, juicios o prejuicios, emociones, etc. y en general acercarnos a las teorías sociales o subjetivas que llevan a la reproducción de ciertas prácticas por parte del profesorado.

- Dicha estrategia puede ser utilizada no sólo como técnica de investigación, sino que además puede ser parte de una metodología que apunte al desarrollo de una competencia profesional pedagógica esencial con la que ocurre simultáneamente la construcción de un conocimiento nuevo y la perfección de la práctica: la reflexión en la acción.

Para finalizar ...

Las conclusiones de este estudio permiten cuestionar la eficiencia y repercusión real de los nuevos programas de formación de profesores en la universidad, en las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica, Matemáticas y Castellano.

La visión amplia del concepto de "teoría" que este estudio ha propuesto nos ha

llevado a valorar el discurso que surge de los estudiantes como un saber, un conocimiento, legítimo y válido que permite comprender que los estudiantes consultados poseen una forma determinada de explicarse y actuar en el mundo, y que éstas están mediadas por dichas teorías.

Hacer un análisis acerca de los saberes que constituyen el pensamiento de los profesores recién egresados de la universidad, es a la vez, una invitación a observar qué tipo de profesional se está construyendo en las aulas donde se forman los futuros profesores, qué se entiende por teoría y práctica y cuál es el tipo de relación que está orientando dichos procesos de formación.

BIBLIOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Arendt, Hannah 1993 "La Condición Humana." Barcelona. Paidós.

Avalos, Beatrice 2002 "Profesores para Chile, historia de un proyecto." Santiago. Ministerio de Educación.

Degl' Innocenti, M. 2002 "Pierre Bourdieu: El Capital Cultural y la Reproducción Social." Ficha de Cátedra, página web Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Dewey, J. 1952 "La Busca de la Certeza" Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

Egaña, Loreto; Assael, Jenny; Magendzo, Abraham; Santa Cruz, Eduardo; Varas, René 2003 "Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales: Los Dilemas de la Innovación." Santiago. PIIE.

Ferrater Mora, J. 1971 "Diccionario de Filosofía" Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Gimeno Sacristán, J ; Pérez Gómez , Ángel I 2000 "Comprender y Transformar la

Enseñanza." Madrid. Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. 1998 "Poderes Inestables en Educación." Madrid. Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán J. 1988 "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza." En Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, Thomas S. 1979 "La Estructura de las Revoluciones Científicas." Santiago. Fondo de Cultura Económica.

Latorre Navarro, Marisol 2002 "Saber Pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas" Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago. PUC.

Marino Martinic, M.2000 "Educación Popular: Paradigma de la Praxis en las Ciencias Sociales" Revista Kairos. Año 4, N° 5. Argentina.

Maturana, Humberto R. 1990 "Emociones y Lenguaje en Educación y Política." Santiago. Editorial Universitaria.

Morín, Edgar 1999 "Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro." UNESCO.

Pérez Gómez, Ángel I. 2000 "La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal". Madrid. Ediciones Morata.

Schön, Donald 1998 "El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan." Barcelona. Paidós.

Tylor, S. J. ; Bogdan, R. 1998 "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación." Barcelona. Paidós.