

## CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO PEDAGOGICO A PARTIR DE LA PRACTICA REFLEXIVA

Raúl Marín Conus \*  
Erika Meriño Ortega \*

### RESUMEN

La formación de profesores constituye uno de los temas más relevantes que aborda el proceso de reforma educacional en el país. Todas las universidades, en mayor o menor medida se encuentran abordando dicho problema y el intercambio de experiencias entre ellas constituye, sin duda, una necesidad imperiosa. Por ello, en este trabajo se da a conocer una experiencia relativa a la manera de abordar uno de los desafíos más interesantes del problema, el cual lo constituye la integración de la teoría y la práctica y de las metodologías para abordarlo. Se describe la experiencia realizada con una promoción de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en su primer semestre de formación, las estrategias y procedimientos empleados, los cuales se centran en los Talleres de Aprendizaje como estrategia didáctica y la investigación acción como metodología de trabajo para la experiencia.

El problema se inserta teóricamente en el ámbito de maneras de construir saber pedagógico y específicamente en la idea de formar al futuro profesor como un ensayador de propuestas pedagógicas y de estrategias auto-regulatorias que evidencien en la práctica si son útiles o no.

Los resultados indican que la metodología permitió que los estudiantes reconstruyeran saber pedagógico a partir de la experiencia y que, en tal sentido, la estrategia de taller fue útil. La evaluación de la experiencia a partir de la opiniones de los alumnos demostró que esta práctica puede ser bien recibida por alumnos que inician su formación como futuros docentes.

**Palabras claves:** Formación, profesores, saber pedagógico, práctica pedagógica, teoría-práctica, propuesta pedagógica.

## CONSTRUCTING PEDAGOGICAL KNOWLEDGE FROM REFLECTIVE PRACTICE

### ABSTRACT

Teacher training is one of the most prominent subjects that the Chilean educational reform deals with. All the universities, to some or to a certain extent are approaching this issue and the exchange of their experiences constitutes, without doubt, an urgent necessity. For that reason, this work describes an experience related to the way of approaching one of the most interesting challenges of the problem: the integration of both, theory and practice, and the methodologies to approach it. The

---

\* El autor es Profesor Adjunto de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Es profesor Normalista, Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación y Magíster en Ciencias de la Educación de la PUC. Se desempeña actualmente como Coordinador del Programa de Magíster en Ciencias de la Educación y docente del mismo programa. También es docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

\* La autora es Profesora de Estado en Matemática (PUC), egresada de Licenciatura en Educación. Se desempeña además como Tutora virtual para la Fundación Chile en cursos patrocinados por el Minudec y capacitadora del proyecto ENLACES.

article describes an experience carried out with a group of first year university students who are getting their major in elementary teaching. It also describes the strategies and procedures used which are centered in the Learning workshops as didactic strategy and the action research as a working methodology.

The problem is theoretically inserted in the scope of ways to construct pedagogical knowledge and specifically in the idea of training the future teacher as a practitioner of pedagogical proposals and self-regulatory strategies that actually demonstrate if they are useful or not.

The results indicate that the methodology allowed the students to reconstruct pedagogical knowledge from experience and, in that sense, the workshop strategy was useful. The evaluation of the experience, as a result of the students' opinions, demonstrated that this practice can be well received by students who initiate their training as future teachers.

**Key words:** *training, teachers, pedagogical knowledge, practical pedagogy, theory-practice, pedagogical proposal.*

## 1.- INTRODUCCION

Los procesos de formación de profesores en nuestro país han sido y son en la actualidad motivo de preocupación en las políticas públicas de educación, y de reflexión permanente al interior de las Instituciones formadoras de profesores. Encuentros especializados, seminarios, congresos, publicaciones y otras actividades académicas similares, se suceden con cierta periodicidad a lo largo del año y tienen como foco tanto los aspectos generales de la formación como algunos aspectos específicos de ella.

Nuestras Facultad no ha estado ajena a esta preocupación y es así como a partir de 1999 pone en marcha un nuevo diseño curricular que, junto con enfatizar la formación valórica propia de la institución procura situar como eje central de los procesos académicos la formación en la práctica bajo la denominación de practica pedagógica progresiva. (Marín 1998)

En el contexto de esta concepción de la práctica profesional (temprana y progresiva) se inscriben las actividades académicas denominadas Talleres de Diseño Curricular y Proyectos Pedagógicos, que tiene por objetivo conducir este proceso y, lo que en este trabajo se muestra es la forma en que esta actividad académica es conducida en el primer año de formación (Específicamente en el primer semestre). La pregunta central que orienta ambas actividades radica en comprender y explicar los factores que hacen que una estrategia permita construir la teoría pedagógica a partir de la práctica reflexiva. En lo metodológico la experiencia se desarrolla en la forma de Talleres de Aprendizaje y la actividad de los alumnos en el marco de la investigación acción.

## 2.- EI PROBLEMA

El Currículum dentro del cual se inserta la experiencia corresponde a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. La carrera fue re-abierta por la Universidad el año 1999 con un currículum cuya característica principal consiste en articular la formación en torno a cuatro líneas de formación: área de Formación Pedagógica, área de Formación de Especialidad, área de Formación Personal y el área de Integración Teoría-práctica.

El área de Formación Pedagógica tiene como objetivo formar en aspectos básicos de las Ciencias de la Educación; el área de Formación de Especialidad se propone incrementar la formación general del estudiante en los sectores y sub-sectores de aprendizaje que son objeto de estudio en la Educación General Básica; el área de Formación Personal apunta al desarrollo de valores y actitudes personales y sociales en el contexto de una Universidad Católica y el área de Integración Teoría Práctica que re-dimensiona las anteriores en el contexto de la construcción del saber profesional y que se concretiza en la Práctica Pedagógica Progresiva (PPP).

La Práctica Pedagógica Progresiva (PPP) está orientada a insertar, de manera paulatina, al alumno en el campo profesional. Aspira a que el estudiante, inmerso en situaciones y contextos educativos diversos, pueda relacionarse, en niveles de profundidad crecientes, con los distintos aspectos de la profesión docente, al mismo tiempo que sea capaz de experimentar, de manera directa, los problemas que son propios de la profesión, reflexionar sobre los mismos y construir así su propio acervo de saber pedagógico. (García 2001)

Se inicia con la incorporación a una jornada diaria semanal durante los cuatro primero semestres en un curso de un establecimiento educacional, durante dos días en los semestres cinco y seis y culmina con un internado intensivo en el octavo semestre (Marín 1998). La orientación académica general de esta actividad se realiza desde el curso denominado TALLER DE DISEÑO CURRICULAR y el monitoreo del proceso desde la actividad denominada PROYECTO PEDAGÓGICO. Aunque ambas actividades aparecen como independientes en el plan de estudios, se encuentran funcionalmente integradas a cargo de un equipo de profesores.

El objetivo principal de estos cursos Taller de Diseño Curricular y Proyecto Pedagógico es que el alumno integre los conocimientos de las áreas de formación pedagógica y formación de especialidad en el elaboración de propuestas pedagógicas que aplicará en el colegio.

La implementación de las actividades orientadas a conseguir estos objetivos supone adoptar una estrategia pedagógica que, aprovechando la experiencia de los alumnos en los establecimientos educacionales, permita que el conocimiento pedagógico se construya a partir de dicha experiencia. Ello descarta la posibilidad de un curso tradicional. El problema que se plantea es saber si una estrategia en que el alumno sea el protagonista principal constituya una estrategia adecuada, y luego, si los talleres de diseño y reflexión constituyen la respuesta adecuada y el proyecto pedagógico definido como una propuesta orientada a conseguir uno o más objetivos educativos es una táctica válida para enfrentar problemas didáctico y luego construir conocimiento pedagógico a partir de sus resultados.

Las preguntas que se intentan responder apuntan a:

- 1.- ¿Cómo se puede integrar la teoría y la práctica de manera que la primera se construya a partir de la segunda?
- 2.- ¿Podrán los alumnos de un primer semestre de formación profesional universitaria asumir una experiencia que implique construir su propio saber pedagógico a través de la acción y la reflexión sobre la misma?
- 3.- ¿Es posible lograr un alto nivel de exigencia en una estrategia pedagógica que privilegie la acción del alumno como constructor de su propio saber pedagógico? Y mantenerlo en el tiempo?
- 4.- ¿Hacia que aspectos de la profesión se orientarán prioritariamente los saberes que los alumnos incorporen durante el proceso?
- 5.- ¿Como evaluarán los alumnos una experiencia de este tipo?

### 3.- ANTECEDENTES TEÓRICOS

En términos generales, el nuevo currículum de la Carrera de Educación Básica se enmarca en una racionalidad curricular crítica y en una posición socio-constructivista acerca del aprendizaje. En el primer sentido, el currículum busca relaciones de contraste con el entorno y los contenidos. No se intenta una aproximación dogmática o academicista hacia ellos, sino que se busca aplicarlos a una situación y analizar los resultados, para establecer su validez. En esta perspectiva, el proceso didáctico se interpreta como un proceso comunicativo, por medio del cual alumnos y profesores construyen conjuntamente el significado del saber pedagógico, interpretando y conceptualizando la experiencia. (Ferrada 2001)

Según Abraham (1998) los saberes pedagógicos son una estructura articulada de concepciones, fundamentos, experiencias y metodologías que conforman el conocimiento del docente, otorgan identidad a su quehacer y se incorporan y se construyen en la práctica pedagógica y se modelan a partir de una compleja red de interacciones entre profesores, alumnos, contenidos disciplinarios y pedagógicos, metodologías de enseñanza y conocimientos sociales e institucionales que circulan en torno al quehacer profesional.

Básicamente distingue cuatro modelos de construcción de saberes pedagógicos:

- La revisión descriptiva caracterizada básicamente en la revisión de situaciones concretas vividas por los estudiantes, pero sin un análisis reflexivo sobre la misma.

- La problematización y el análisis de la realidad, caracterizada fundamentalmente por la generación de conocimientos problematizadores.

- El aprendizaje como construcción de conocimiento y la enseñanza como transmisión, en la cual los alumnos investigan acerca de un tema y luego exponen a sus compañeros los resultados de su búsqueda.

- La metodología de disciplinas específicas como espacios privilegiados para la construcción de saberes pedagógicos.

En general, estas formas de generar saberes pedagógicos involucran una clara distinción entre la teoría y la práctica distinción que generalmente conlleva a una subestimación de la teoría y a una sobre valoración de los elementos técnicos y prácticos. Una manera diferente de entender el problema es considerar el saber pedagógico como el resultado de la integración de conocimientos teóricos provenientes de diferentes fuentes (Ciencias de la Educación, Didáctica, conocimiento disciplinario y disposiciones valóricas, entre otras), integración que se produce como resultado de su confrontación con la realidad. En esta concepción según Carr (1990) el conocimiento profesional no se concibe como un cuerpo de origen ajeno, constituido por conocimiento teórico ajeno a los valores, sino como un cuerpo aceptado de conocimientos cargado de valores, que los profesores utilizan para dar sentido a su práctica. Se trata de una explicación y un lenguaje que supera la tradicional división entre conocimiento profesional y práctica profesional. Desde este punto de vista los futuros profesores construyen su profesionalidad al reflexionar críticamente sobre su conocimiento tácito, en lugar de aplicar el conocimiento teórico producido por académicos expertos.

Ello permite hacer realidad lo que Gilroy (1997) llama la contextualización del conocimiento. Para este autor el conocimiento es válido para una realidad concreta y para fenómenos sociales particulares y el conocimiento profesional consiste precisamente en la capacidad de contextualizar los conocimientos a las situaciones particulares en que los problemas se presentan.

La práctica pedagógica, por su parte, es entendida en los términos que lo hace

Flores (1999), o sea una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro. En este sentido se reconocen múltiples dimensiones de la práctica pedagógica. Aquí se utiliza la clasificación que hace el autor citado: dimensión personal, interpersonal, social, institucional didáctica y valórica. El trabajo se centra específicamente en lo que denomina dimensión didáctica y en tal sentido el profesor es concebido como un ensayador de propuestas de enseñanza y de estrategias auto-regulatorias que deben demostrar en la práctica si funcionan o no, si son eficaces o no, por lo menos en el corto y mediano plazo.

## **4.- METODOLOGÍA**

### **4.1. Los sujetos y el contexto**

La experiencia se realiza con alumnos de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción específicamente con alumnos de primer semestre. Son un total de 65 alumnos de los cuales, el 77% son mujeres y el 23% hombres. Los alumnos provienen en un 80% de Colegios Municipalizados y el resto de Colegios Subvencionados. Su edades promedios alcanzan a 18,5 años. El 85% de ellos postula por primera vez a la Universidad y rindió su prueba de Aptitud Académica el año inmediatamente anterior (2000). El 15% postula a la carrera de Pedagogía Básica en primer lugar. Desde un punto de vista organizativo los alumnos se distribuyen en dos secciones cada una equivalente a la mitad del curso (más menos 33 alumnos). Al interior de cada sección se conforman equipos de trabajo cada uno constituido por tres alumnos. Así cada sección esta conformado por entre 10 y 11 equipos. Cada equipo es asignado a un mismo curso básico y a un profesor guía en un establecimiento de práctica.

Como ya se mencionó, la Práctica Pedagógica Progresiva constituye el núcleo integrador y central del currículum de dicha carrera. Dentro de ella las actividades académicas que los alumnos cursan durante el desarrollo de la experiencia se denominan TALLER DE DISEÑO CURRICULAR I y PROYECTO PEDAGÓGICO I. El Taller de Diseño Curricular tiene dos módulos semanales de trabajo (4 horas) y el Proyecto Pedagógico un módulo (2 horas). Aunque curricularmente estas actividades son inscritas como asignaturas separadas, en la práctica conforman una sola unidad de trabajo, a las cuales se agrega una Jornada escolar (un día) semanal en el establecimiento Educacional, en cursos de primero a cuarto año básico (NB1 y NB2).

### **4.2. Los métodos y las técnicas empleadas**

De acuerdo con la clasificación que hace Elliott (1997), el estudio se enmarca en una perspectiva de investigación educativa del tipo interpretativo, según la cual se acepta, como supuesto, que los fenómenos educativos se asumen entendiendo que los significados, las percepciones y las construcciones son personales y sociales de los sujetos que se educan; los conocimientos a construir están constituidos por el descubrimiento de pautas que den sentido y significado a las construcciones personales y sociales y la relación conocimiento práctica es esencialmente participativa y consiste en re-educar la percepción y la comprensión, clarificar e iluminar los significados y las acciones.

Dentro de este contexto las cuestiones metodológicas se agrupan en dos aspectos. Uno relativo a la estrategia didáctica que se adopta para el desarrollo de los Talleres de Diseño Curricular y el Proyecto Pedagógico y el otro que se centra en la

metodología bajo la cual los alumnos construyen su propio conocimiento pedagógico.

En lo relativo a la estrategia didáctica se adopta la metodología de taller. El taller es definido como una forma de organización en la cual todos los miembros trabajan colaborativamente en la producción de un bien, (en este caso, conocimiento) bajo una dirección común. Puede considerarse como lo que Venturelli (1990) denomina Procesos de Aprendizaje en Base a Problemas. Una característica básica del taller radica en la capacidad de elaborar, experimentar (ensayar) y revisar con espíritu crítico y reflexivo lo propuesto y ensayado.

A su vez, los alumnos trabajan bajo la metodología denominada investigación-acción. Esta metodología es especialmente recomendada por Huberman (1996), para quien es aconsejable que se realice en torno a problemas, casos o situaciones reales y concretas. Su aplicación tiene como objetivo principal producir conocimiento contextualizado acerca de una práctica particular. Dicha metodología, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988) se realiza a través de tres etapas:

<b>Etapa I</b>	Diseño de la investigación, que comprende la identificación del problema, la fundamentación teórica del mismo y el diseño metodológico a aplicar.
<b>Etapa II</b>	Desarrollo de la investigación, que implica: - Planificación de una alternativa de solución de solución para un problema concreto - Ejecución de la planificación (acción) - Observación de los resultados de la acción Reflexión acerca del proceso y sus resultados.
<b>Etapa III</b>	Elaboración del Informe final. Estos pasos constituyen una etapa dentro de un ciclo en que la reflexión constituye la etapa inicial de una nueva etapa, constituyéndose el proceso en un verdadero espiral de ciclos.

Operativamente estas etapas se realizan en los siguientes términos:

### **Etapa I: Diseño. En esta etapa los estudiante operan bajo las siguientes condiciones**

- Cada equipo de trabajo debe identificar (dentro del el curso básico en el cual desarrollo su PPP) una necesidad pedagógica que afecte a dos o más alumnos (no más de cuatro), necesidad que debe consistir en atraso pedagógico de los niños afectados. Debe corresponder a una necesidad pedagógica y no sico-pedagógica o de otro carácter que demande la actuación de un profesional especialista. Conjuntamente con identificar el problema debe buscar antecedentes que permitan explicar cómo se produjo y cuales son sus manifestaciones concretas (diagnóstico).

- El equipo de trabajo analiza el problema y se documenta respecto de antecedentes teóricos y fácticos que permitan explicarlo. Debe, asimismo, establecer la secuencia curricular en que el problema se inserta (objetivo anterior y objetivo posterior de la red de objetivos de que forma parte).

## **Etapas II. Desarrollo de la investigación**

Con los antecedentes anteriores el alumno debe elaborar una propuesta pedagógica para enfrentar el problema. En esta propuesta debe considerar: la identificación del problema, los antecedentes teóricos, las actividades de Aprendizaje, los recursos y los procedimientos e instrumentos evaluativos.

Esta debe ser presentada y argumentada ante el taller. Allí recibe observaciones y sugerencias o recomendaciones para su optimización. A la sesión siguiente debe presentar y defender la propuesta final. Las propuestas que en esta segunda oportunidad no alcanzan aprobación tienen una tercera oportunidad. Conseguida la autorización de implementación, el equipo la pone en práctica en la siguiente visita al colegio.

## **Etapas III. Elaboración del informe final**

Los resultados de la experiencia deben ser registrados en un informe escrito de acuerdo con las exigencias de una publicación científica. Las secciones básicas de este informe son: Introducción - metodología - resultados - conclusiones. Antes de la presentación final al equipo docente el informe debe ser expuesto ante el taller y sometido a la revisión crítica de los restantes equipos.

Finalizado el proyecto, las dos sesiones siguientes están orientadas a reflexionar acerca de la experiencia de cada equipo, compartirla con los demás miembros del taller y extraer los principios pedagógicos que se derivan relacionándolos con lo que la teoría plantea al respecto. A lo largo del semestre, los alumnos desarrollan un ciclo de seis proyectos de este tipo.

La evaluación del avance de los alumnos es esencialmente formativa mediante las discusiones en el taller, a través de comentarios, sugerencias, preguntas, etc, en las cuales intervienen no solo el equipo docente sino, principalmente, todos los miembros del taller. La evaluación sumativa se realiza al término de cada Proyecto. El equipo debe conseguir la aprobación de la propuesta pedagógica que aplicará y del informe escrito de resultados. Estos dos elementos aprobados implican la aprobación de la respectiva etapa y la autorización para continuar la etapa siguiente. La reprobación de un proyecto implica la reprobación del curso. Al término de los seis proyectos el alumno debe rendir en examen oral, individual, el cual consiste en la elaboración y defensa de un proyecto pedagógico elaborado a partir de una situación problemática que sortea con 24 horas de anticipación. Estos exámenes son públicos y la nota que allí alcance es su nota final de ambos cursos (Taller y Proyecto). Los contenidos y objetivos de los cursos Taller de Diseño Curricular y Proyecto Pedagógico se han rediseñados para ajustarlos a las Facetas A, B y C de los Estándares Reguladores para la Formación Inicial de Docentes propuestos por el Ministerio de Educación.

Las competencias allí especificadas se introducen gradualmente a lo largo del semestre y en paralelo con el desarrollo de la habilidad para elaborar propuestas pedagógicas según la metodología establecida para el efecto. También se introduce al alumno en técnicas básicas de investigación educativa como la observación y la investigación acción.

### **4.3. Instrumentos utilizados en la recolección de información**

Los instrumentos utilizados en la recolección de información comprendieron:  
- Las propuestas pedagógicas y los informes de aplicación. Cada proyecto presentado por los alumnos fue evaluado formativamente hasta en dos oportunidades de ser

necesario y luego sumativamente en términos de aprobado-reprobado. Para su revisión se utilizó una lista de cotejo que contenía las especificaciones técnicas básicas.

- Los informes personales y grupales de los propios alumnos. Están constituidos por cuestionarios abiertos, orientados a registrar y sistematizar los resultados de las reflexiones al término de cada proyecto y la registrar los conocimientos pedagógicos de los cuales los alumnos estaban adquiriendo y a recoger la percepción que ellos tenían acerca de la forma en que se estaba conduciendo la experiencia.

- Opiniones de los alumnos acerca de su percepción del curso.

- Los Estándares de Desempeño para la Formación inicial de Docentes, elaborados por el Ministerio de Educación. Los estándares fueron operacionalizados, sin alterar su sentido, y adaptados para servir de instrumento de auto-evaluación. Para ello se le incorporó una escala evaluativa que contempla un nivel de reprobación y cuatro niveles de aprobación. El instrumento fue aplicado en cinco oportunidades para que los alumnos registraran la percepción que ellos tenían acerca de su propio progreso.

## **5.- LOS RESULTADOS**

Los resultados se plantean en relación con los objetivos y las preguntas de investigación, o sea, en relación a los proyectos pedagógicos, a los saberes pedagógicos alcanzados, a los juicios valorativos que los alumnos tuvieron de la experiencia y a la evaluación académica del curso.

### **5.1. Resultados relativos a los Proyectos Pedagógicos**

Los alumnos ejecutaron a lo largo del semestre seis proyectos por equipo, con un total de 20 equipos significó la elaboración de un total de 120 proyectos. De este total solo dos proyectos fueron reprobados por no cumplir los criterios técnicos básicos. En relación a los objetivos del curso estos se cumplieron en un 100 %.

### **5.2. Resultados relativos a los saberes pedagógicos**

Los saberes pedagógicos adquiridos al término de cada proyecto fueron recogidos en informes grupales. A los equipos se les solicitó que indicaran los conocimientos pedagógicos adquiridos con la aplicación del proyecto y en los cuales existiera consenso en el equipo. La idea era obligar a los alumnos a sistematizar sólo aquello que era importante desde el punto de vista del equipo. La unidad de análisis fue cada idea expresada en los textos que escribieron los alumnos. El conjunto de esos discursos fue analizado desde el punto de vista de la unidad de análisis elegida y a partir de ellas se construyeron las categorías. Cada investigador actuó independientemente en una primera etapa y luego se compatibilizaron los análisis hasta conseguir acuerdo.

Las categorías que emergieron del análisis fueron las siguientes:

A.- Conocimientos centrados en el educando

B.- Conocimientos centrados en los procesos enseñanza aprendizaje.

C.- Conocimientos centrados en el desarrollo profesional

D.- Meta-conocimientos centrados en las competencias técnicas que el curso pretendía desarrollar.

Las opiniones más significativas se insertan agrupadas por categorías y se agrupan de acuerdo con el proyecto fruto del cual fueron hechos. Se han omitido todas las duplicaciones y los números entre paréntesis indican la cantidad de equipos que tuvo ideas coincidentes.



**A.- Conocimientos centrados en el educando.** En términos generales los conocimientos adquiridos en este aspecto se orientan particularmente a las experiencias que vivieron en relación a las diferencias de capacidades entre los alumnos. El concepto de diferencias individuales es construido intuitivamente a partir de la experiencia y es relacionado con la personalización de la enseñanza (detrás de esto está implícito el valor que se le asigna al respeto a la persona humana que era un objetivo no explícito). La forma en que los alumnos internalizaron el concepto lo describen las siguientes opiniones y que dan cuenta de la riqueza con que el concepto fue adquirido. Aparecen agrupados por proyectos.

### **Proyecto 1**

- Los niños provienen de realidades diferentes, por lo que hay que tener presente que cada niño es una persona, aprende de un modo diferente, en cuanto a los ritmos de aprendizaje, forma de comportamiento y de forma de ser, por lo que se deben buscar estrategias para atenderlos a todos. Una educación personalizada e individualizada (14).
- Dejar participar los niños con menos rapidez al aprender en las actividades que se desarrollen durante las clases para afianzar su confianza en que ellos puedan aprender.(7)
- El niño debe recibir instrucciones breves y claras, lo mismo que los contenidos, con un vocabulario adecuado a la edad del niño, las instrucciones al igual que los contenidos deben ser claros para que el niño logre entender lo que se está explicando.(11)

Otro aspecto sobre al cual los alumnos demostraron haber comprendido bien tiene que ver con los conceptos de disonancia cognitiva como elemento motivador y con regulación y autorregulación de los aprendizajes. Los alumnos identificaron y asumieron como saber estos conceptos en los siguientes términos:

- Lograr que el alumno se dé cuenta de su falencia para que comience una etapa de duda y auto-corrección, y también se dé cuenta de sus logros, valorar sus avances, apoyarlo y estimularlo y así quiera seguir trabajando. (7)
- El niño debe darse cuenta de que no sabe y a la vez se le debe motivar a querer aprender.(6)
- Cuando un niño aprende más rápido que otro, trata de ayudarlo, y se siente más seguro de lo que sabe.(4)
- Tenemos que darle un tiempo al niño para que asimile y reflexione sobre lo que estamos enseñando y el tiempo que necesite para dar una respuesta (2)

### **Proyecto 3**

El concepto de Inteligencia emocional fue también captado experiencialmente, en sus componente empatía y habilidad social. A este concepto se refirieron los alumnos en términos de:

- La integración de conceptos valóricos dentro de la sala de clases, en una complementación con los contenidos teóricos. Explicarles a los niños por qué está mal algo que hacen y cómo lograr que mejoren. En este punto nos referimos a autoestima, ser el mejor, mirar desde el punto de vista del otro.(7)
- La empatía del profesor hacia los alumnos es tremendamente importante, ya que debe tomar en cuenta a cada niño como persona única, individual y así se puede ayudar a la autoestima del niño.(6)
- A los niños les agradan las actividades especiales, pues ellos mismos piden participar en los proyectos, su importancia recae en comprender que los niños están abiertos al aprendizaje.(5)

## Proyecto 5

En este proyecto se observa que sintetizan los conceptos anteriores en una generalización que implica un mayor nivel de teorización sobre los mismo conceptos. Incorporan además un concepto no explicitado anteriormente y que se refiere al uso del material didáctico. Las reflexiones de los alumnos se ejemplifican en los siguientes términos:

- Es importante que los niños aprendan de sus propios ejemplos y vayan haciendo más propios los conocimientos que se les proporciona.(3)
- Hay cosas que damos por hecho que son fáciles para los niños, pero en realidad no lo son, debemos utilizar un lenguaje cercano a los alumnos. (2)
- Cuando el niño logra motivarse y darse cuenta de que no maneja un contenido manifiesta el querer aprender.(2)
- Después de trabajar varios proyectos podemos afirmar que hay notorias diferencias entre un niño y otro.(1)
- Al darle protagonismo al niño y hacerlo pensar y reflexionar es muy importante (QUE ESTO SE HAGA) mediante juegos didácticos.(3)

**B.- Proceso Enseñanza-Aprendizaje.** La segunda categoría de saberes construidos por los alumnos está referida a características de los procesos de enseñanza aprendizaje. La variación de estrategias, la consideración de los intereses y necesidades y la graduación de los aprendizajes fueron experiencias que se incluyen en esta categoría. A ellas se refieren así:

## Proyecto 1

- Variar metodologías de aprendizaje. En la fijación de los nuevos conceptos se debe aplicar más de una estrategia de aprendizaje(4).
- Al momento de elegir el método de aprendizaje se debe considerar las distintas variables: las experiencias cotidianas de los niños, sus aptitudes, sus capacidades, su personalidad, para que el niño se sienta parte de lo que se le está enseñando.(4)
- Fomentar el autoaprendizaje del niño a través de la participación en clases, trabajos de investigación, que el alumno aprenda haciendo.(3)
- Enseñar de una forma más dinámica, para que el niño pueda mantener su atención en el aprendizaje. La manera de enseñar debe ser didáctica para atraer la atención del niño(4)
- Aplicar una metodología didáctica, entretenida con un margen de valores para un desarrollo integral como persona.(3)
- A cada alumno se le debe enseñar de lo más simple a lo más complejo. Trabajar con los niños de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo en forma entretenida con material didáctico, entretenido y llamativo para que aprenda jugando(6)
- El niño debe ser motivado para que tenga ganas de aprender para que esté dispuesto a trabajar. Es tarea del ejecutor captar el interés del niño (5)
- Generar un ambiente en el cual el niño se concentre, que sea agradable para que logre estimularse. Un lugar donde los niños participen en su propio proceso de aprendizaje, que les guste y donde quieran trabajar, que sea dinámico (9).
- Crear un ambiente de solidaridad y compañerismo en el curso, aplicar una enseñanza de tutorías, es decir, el que sabe más le ayuda al que sabe menos y en cada lección incorporar valores.(7)

Otra consideración importante que se recoge dice relación con la importancia de la planificación previa, aunque a la vez tienen claro que no debe ser rígida sino adaptable a situaciones cambiantes (¿Manejo de incertidumbre?); a la vez se insiste en el cuidado que se debe tener para seleccionar y utilizar material didáctico.

- Ordenar las actividades de acuerdo a la etapa del niño y al interés que presente este frente a los contenidos.(5)
- Acomodar las actividades para que el alumno logre aprender en un tiempo determinado adaptado al ritmo.(7)
- Tener organizado y planificado el trabajo que se va a realizar. Nada debe ser planificado rígidamente, debe adecuarse al niño y a la situación educativa al aplicar los contenidos. (2)
- Tener varias actividades de aprendizaje para que el niño logre aprender de diferentes formas y contenidos. (2)
- Procurar que el niño participe activamente en las actividades que se realizan. (2)
- La utilización de material educativo y creativo para captar el real interés del alumno.(5)

La importancia de la evaluación y de su potencia como herramienta para establecer el valor agregado (diferencia entre situación final menos la situación inicial) queda de manifiesto cuando señalan:

- Aplicar una prueba de diagnóstico para conocer los conocimientos previos que el niño tiene sobre un contenido determinado.(7)
- Al finalizar cada proceso de aprendizaje realizar una evaluación final que permitirá saber si el niño logró aprender el contenido.(5)
- Al momento de evaluarlo, comenzar con cosas sencillas, para que el niño pueda responderlas correctamente y de esta forma reforzar su autoestima y dar el tiempo para que el niño se dé cuenta de sus errores en vez de decírselos.(4)

### Proyecto 3

Al analizar la información que proporcionan los alumnos en relación a sus experiencias en el tercer proyecto se observa una mayor heterogeneidad de respuestas, las cuales en general constituyen desagregaciones de los saberes anteriormente conseguidos. Sólo a manera de ejemplo se indican algunos.

- Los métodos de enseñanza tienen que ser diferentes según las características y capacidad de aprendizaje del niño, ya sea, lento o rápido.(2).(Diferencias Individuales)
- Hay que saber motivar al alumno para lograr un aprendizaje significativo y a la vez incidir positivamente en su autoestima.(3) (motivación).
- No sólo debemos entregar todo al niño, sino que él a partir de lo entregado, debe crear su propio conocimiento. (4) (noción básica de constructivismo)
- En momentos de presión, siempre uno encuentra una salida para motivar al niño con creatividad.(2)
- El improvisar partiendo de la base de un plan establecido, para poder adecuarse a las circunstancias en las que el niño aprende. Tratar de hacer más significativo su aprendizaje al ocupar, en algunos casos, cosas concretas que llamen la atención e interés del niño.(5)
- Al explicar al niño de una forma determinada si no entiende explicarlo de otra manera, hasta que logre comprender, para que así pueda aplicar lo aprendido.(4)
- Que en el proceso de educación no solo se le debe dar importancia a los objetivos verticales, sino que tenemos que tratar de potenciar los objetivos transversales.(3)
- El profesor debe ser flexible para que tenga la capacidad de adaptarse a las necesidades del niño.(4)
- Si bien es bueno y necesario utilizar material concreto para el aprendizaje, no se puede dejar de lado las potencialidades de abstracción, hay que seguir una secuencia iniciada en lo concreto, terminada en lo abstracto y mediada por representaciones gráficas.(5)

- Es importante que en las evaluaciones exista claridad y precisión al formular las preguntas.(2)
- Se debe dejar una instancia de reflexión y autoevaluación para que el niño no solo crezca en conocimiento, sino también como persona.(3)
- Para sentir la seguridad de que el objetivo se está logrando debemos ver en el niño que demuestre que está incorporando los conocimientos enseñados.(3)

## Proyecto 5

Una característica importante de los saberes explicitados en las reflexiones de los proyectos anteriores lo constituye el hecho de estar constituidos por principios generales. Aunque desde el primer proyectos los problemas sobre los cuales debían trabajar estaban referidos a los sub-sectores Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, solo en este momento hacen presente conocimientos adquiridos en relación específica a ellos. Conocimientos relativos a la construcción del número en el niño, a la necesidad de acomodar las actividades a su nivel de pensamiento (Piaget) y el papel especial de la motivación fueron algunos de las reflexiones logradas, en lo relativo a la Matemática.

- Un niño que sepa contar no significa que sepa el concepto de número, pues el contar es producto de una memorización.(2)
- En la enseñanza de la matemática se recomienda trabajar al principio con material concreto y a partir de este ir aumentando el grado de abstracción.(2)
- El ábaco es una herramienta importante al momento de trabajar en matemática.(3)
- En matemática es más importante la motivación que en lenguaje, ya que es más difícil de aprender y explicar esta disciplina, pues el niño tiene que pensar mucho más.(2)

Por otra parte en lo relativo a Lenguaje y Comunicación, los alumnos identificaron a partir de su experiencia, reglas que hacen que las actividades de aprendizaje se acomoden a las capacidades del niño en esta edad, y principios relativos al uso de adecuados procedimientos de motivación.

- La regla ortográfica pasa a segundo plano, ya que si el niño no sabe cómo aplicarla no podrá utilizarla, por eso consideramos en primer lugar que vaya creando sus propias ideas con respecto a la regla ortográfica. (2)
- Las actividades de comprensión fueron más eficaces, ya que fueron más dinámicas. Los niños aprendieron a reconocer el su jeto, al simular que ellos eran sujetos, los niños se movieron, hicieron mímica, etc.(3)
- **Actividades:** Nos dimos cuenta de que las actividades dinámicas habían sido más eficaces, porque se reflejaron en las actividades de aplicación, contestaron todo correcto y no fue necesario la retroalimentación.(2)
- Es bueno generar un **ambiente** de sana competencia entre los niños que busque una simetría entre ellos. (ellos se corrigen cuando se equivocan)(2)
- Hay que motivar a los alumnos a aprender, la actividad por muy entretenida que sea no tiene por qué necesariamente motivar a todos los niños, por lo tanto, hay que conocer bien a todos.(2)
- Se puede aprovechar las situaciones emocionales de los niños para motivarlos a aprender.(2)

**C.- Desarrollo Profesional.** Bajo esta categoría se agruparon aquellas experiencias declaradas en relación a competencias de orden general, especialmente lo relativo a la manera de relacionarse con los alumnos y a la capacidad para enfrentar imprevistos.

**Proyecto 1**

- Tener una buena disposición para trabajar con niños, con mucha paciencia y comprensión y autocontrol (3)
- Tener vocación para enseñar, paciencia. Acoger al alumno con cariño. Evitar cualquier rasgo de violencia o agresividad. (8)
- Lograr y mantener el respeto de los niños hacia los profesores y vice-versa.(7)
- Aprender a improvisar adecuadamente frente a las circunstancias que se presentan.(5)
- Debemos estar preparadas para sacar adelante circunstancias no programadas. (4)
- Siempre debemos tener en cuenta a lo que vamos y para qué estamos. (4)

**D.- Aspectos técnicos del curso.** Los objetivos explícitos de los cursos de Taller y Proyecto apuntaban, entre otros, desarrollar la habilidad de identificar problemas pedagógicos, investigar acerca de sus causas como asimismo lo que la literatura especializada reportaba al respecto. Estos antecedentes se consideraban básicos para iniciar el diseño de una propuesta pedagógica. Los alumnos los recogieron en los siguientes términos:

**Proyecto 1**

- Para los problemas de aprendizaje investigar los fundamentos teóricos y sus posibles soluciones.(5)
- Identificar correctamente el problema para poder dar una buena solución y apoyarnos en una buena fundamentación teórica (7)
- Saber reconocer la raíz del problema (pedagógico o atencional) para poder dirigir bien la solución.(5)

**Proyecto 3**

Otros aspectos técnicos que también fueron exigidos dicen relación con la forma de plantear objetivos, la inserción del objetivo pedagógico dentro de la red de objetivos de la que forma parte y la necesaria concordancia entre situación de prueba y objetivo. Los alumnos los recogieron de la siguiente manera:

- Para cada objetivo existe una conducta de entrada, la cual debe estar aprendida por el niño, también debemos aplicar una condición y un criterio que debe estar bien canalizado para lograr nuestro objetivo pedagógico.(7)
- Aplicar los conceptos de criterio de evaluación, objetivo anterior, objetivo posterior y que en el objetivo debe ir implícito la conducta observable, condición y el criterio.(3)
- La pauta o cronograma sirve como referencia para el proyecto, ya que una vez que se aplica se puede adecuar las actividades de acuerdo a las características del niño. (7)
- Que debe haber concordancia entre los objetivos y la evaluación, también que la evaluación debe ser específica y sin distractores, ya que ellos dificultan los resultados. (5)
- Las conductas de entrada y posteriores ayudan a solucionar el problema dentro de un contexto (6)

También destacan la importancia del trabajo en equipo y la forma en que están relacionando su experiencia con las otras asignaturas que cursan en el semestre y la importancia que tiene el dominio del contenido para el ejercicio de una buena docencia.

- Aprendimos como grupo a organizarnos mejor en la formulación del proyecto y en la aplicación de este, a asumir el rol correspondiente (6)
- La labor del trío debe ser cooperativa y no limitarse a su propio rol en el proyecto (6)
- El trabajo en equipo resulta realmente productivo, ya que al complementar

nuestras aptitudes conseguimos confeccionar un producto de calidad y desarrollar un trabajo más óptimo (7)

- El resto de las asignaturas nos complementan teóricamente en la ejecución de los proyectos.(5)
- Debemos dominar el contenido que se quiere enseñar a la perfección para estar seguros y confiados al momento de ejecutar el proyecto. (5)

### **Proyecto 5**

Como en las categorías anteriores, la evaluación hecha al término del proyecto 5 también muestra una gran dispersión en las opiniones de alumnos, pero, por otra parte, ellas sintetizan y profundizan experiencias anteriores. Se seleccionan las más importantes:

- (SENTIMOS) Gran satisfacción, ya que los niños aprendieron y lograron el objetivo. (6)
- Para el proceso de aprendizaje de los niños, se debe tener en cuenta sus conocimientos previos de los contenidos.(7)
- Darle mayor importancia (reforzar) la etapa formativa, ya que la sumativa es la última oportunidad para solucionar o verificar el problema.(8)
- Enfrentar ciertas dificultades que aparecen de improviso durante la aplicación del proyecto.(5)
- Los problemas que surgen al interior del grupo nos ha servido para poder unirnos y no desintegrarnos como suele ocurrir.(6)
- Es necesario e importante que en el momento de aplicar el proyecto se pueda llevar a la práctica el objetivo transversal dentro de todo el proyecto, porque no sacamos nada con escribirlos en los proyectos si no podemos aplicarlos. (6)
- Surgen problemas (se refiere a de donde toman los problemas) en los niños que no están relacionados con algún tipo de enfermedad (dislexia, dislalia), sino por falta de motivación, por parte del niño para aprender los contenidos o simplemente que no entendió la explicación de la profesora o algo mucho más simple como una actitud distraída por parte del alumno. (5)

### **5.3. Valoración de los alumnos respecto de la experiencia:**

Una de las fuentes importante de información respecto de la validez de la experiencia estuvo constituida por la opinión de los alumnos. Para tal efecto se utilizó un cuestionario de opinión abierto. La indicación que se dio fue que cada equipo debía identificar los tres aspectos que consideraba positivos del curso y tres aspectos que debían ser mejorados. No se solicitó identificación, si bien los alumnos estaban concientes de que los cuestionarios podían ser reconocidos a partir de la letra. Sin embargo, ensayo anteriores, orales habían demostrado que los alumnos eran capaces de formular críticas en forma oral, con bajas restricciones y que, en consecuencia, no deberían auto-limitarse al hacerlo por escrito.

Con los informes se confeccionó un listado de los aspectos positivos y otro con los negativos que los alumnos habían identificado. Fueron analizados individualmente por los investigadores, levantando cada uno las categorías que consideró conveniente. La confrontación de ambos análisis permitió identificar las siguientes categorías:

- A.- Opinión acerca de los métodos empleados
- B.- Opinión acerca del clima de la clase.
- C.- Opinión acerca de los procedimientos de evaluación
- D.- Opinión acerca de los profesores
- E.- Opinión acerca de las sesiones de reflexión y análisis
- F.- Opinión acerca de la contribución a su formación como futuro educador.

**A.- Opinión acerca de los métodos empleados:** La metodología prevista contemplaba procesos pedagógicos centrados fundamentalmente en el alumno como gestor de su propio aprendizaje y en especial en los equipos de trabajo. En tal sentido los alumnos debían presentarse a la clase con el material correspondiente debidamente preparado y debían exponerlo ante los restantes miembros del taller. Durante o al término de la exposición los alumnos debían responder a las consultas de sus compañeros o de los profesores. La participación de los profesores fue concebida y ejecutada como esencialmente cuestionadora con el propósito de averiguar el grado de comprensión y dominio que los alumnos tenían acerca de lo que estaban presentando. Como norma general, los profesores no contestaban las preguntas directamente sino indirectamente a través de contra-preguntas o preguntas re-orientadoras. El propósito era desarrollar en ellos la capacidad de exponer ante los demás, exponerse a las críticas y formular críticas y sugerencias. Las opiniones de los alumnos respecto de esta metodología se resumen en los siguientes planteamientos:

### **Fortalezas:**

- Las correcciones que se hacían al momento de la exposición no nos parecían prudentes, ya que interrumpían la fluidez de la exposición (debieron haberse anotado en una hoja y luego decir las), pero ahora creemos que es bueno el método, ya que permite corregir e hilvanar las ideas en el transcurso de la exposición. (5)
- El método de aprendizaje ha sido bueno, porque hemos aprendido bastante algunas veces por equivocaciones, sobre todo al principio (las que fueron grandes), pero nos dejaron una enseñanza. (7)
- La metodología empleada con el curso, en general, consideramos que es la adecuada para poder enfrentar y solucionar problemas de aprendizaje de los alumnos, investigar en forma personal y en grupo las metodologías apropiadas. (8)
- Nos gusta la clase y nos parece novedoso el hecho de aprender por descubrimiento. (7)
- Nos gustó que pusieran las cartas sobre la mesa claramente al inicio del curso, referente a la asistencia, cumplimiento del trabajo etc. (6)
- Debemos confesar que al principio, las primeras clases nos daba rabia no saber y que no nos resultaran los proyectos, y pensábamos que no era justo que nos corrigieran algo que no nos habían enseñado, pero después nos dimos cuenta de que las críticas eran constructivas y que el método de enseñanza que tenían era deductivo, ya que nosotros debíamos descubrir y aprender de nuestros errores. Creemos que este método es más eficaz, porque difícilmente se nos va a olvidar lo que hemos aprendido. (8)
- Como grupo fue una experiencia nueva el enviarnos a realizar una práctica con alumnos, convivir con ellos situaciones reales que suceden en el entorno cotidiano del colegio. (5)
- La clase es buena, ya que es dinámica y uno construye su propio conocimiento. (4)

### **Debilidades**

- Las clases no presentan una planificación, visible al menos, sobre todo durante las presentaciones, las críticas o aclaraciones son como a la lotería, a un grupo sí y a otro no. (4)
- El trabajo grupal fomenta la irresponsabilidad de algunos integrantes, y esto está fuera del control de los profesores. (3)
- En los grupos solo algunos alumnos trabajan. (4)

**B.- Opinión acerca del clima de la clase.** El diseño de la experiencia contemplaba expresamente la creación de un clima de tensión y de ritmo rápido, con la finalidad de obligar a los alumnos a mantenerse en estado de permanente atención. Las preguntas y las respuestas se debían producir con muy poco intervalo entre ambas. De no ser así los profesores presionaban por una rápida respuesta. Las presentaciones de los alumnos debían ser sumamente sintéticas. Muchas veces se ayudaba a los alumnos a decir lo mismo eliminando las palabras inútiles, pero sin asegurar que lo expuesto era correcto. Se ayudaba a corregir la forma pero no el fondo, lo cual era responsabilidad del equipo. Este clima fue percibido y valorado de los alumnos de la siguiente manera.

### **Fortalezas**

- Nos gustan las clases dinámicas, ya que no solo los profesores no dictan la clase, sino que un tiene que participar exponiendo su proyecto. (7)
- La presión crea carácter y, a veces, es la única forma en que los alumnos trabajen.(8)
- La clase es muy entretenida y siempre se hace muy corta, porque es hecha de forma didáctica.(6)
- Las clases son entretenidas, llenas de suspenso debido a que nunca sabemos que va a pasar. Pero esto también entrega incertidumbre e inseguridad a la vez. (5)
- Nos obliga a estar atento, porque cada corrección es general y nos sirve a todos. (7)

### **Debilidades**

- A veces llegamos demasiado tensas.(4)
- Las alumnas se preparan para una "batalla" para la defensa de sus proyectos.(6)
- Se vive bastante tensión durante las clases, lo que provoca angustia en los alumnos, lo que encontramos antipedagógico. (5)

**C.- Opinión acerca de los procedimientos de evaluación** La evaluación fue concebida desde un comienzo como un proceso regulatorio y auto-regulatorio de los procesos de aprendizaje, es decir en una función eminentemente formativa a través de orientaciones para el mejoramiento de las propuestas presentadas. La evaluación sumativa se hacía al término de cada proyecto en términos de aprobado-reprobado. El criterio de aprobación de un proyecto era la consistencia interna entre objetivos, fundamentación teórica, actividades, materiales y actividades de evaluación. La reprobación de un proyecto implicaba la reprobación del curso. Los equipos tenían hasta tres oportunidades para mejorar sus propuestas, de las cuales generalmente sólo eran necesarias dos. Fueron pocos los casos de reprobación (seis alumnos) reprobación que los propios alumnos reconocieron era necesario dado su aparente inmadurez. La calificación final del curso fue otorgada en un examen público en el cual el alumno tenía que presentar y defender una propuesta y era el resultado del consenso entre la visión del alumno y la de los profesores. Las siguientes son opiniones representativas de los alumnos sobre este tema:

### **Fortalezas**

- La forma de hacer las clases nos permite darnos cuenta de nuestros propios errores, al corregirlos tenemos un mejor resultado en la aplicación de los proyectos. (5)
- Es bueno que nosotros aprendamos de nuestros errores, o sea, que nos ayuden a darnos cuenta de nuestros errores y que nosotros mismos nos vayamos corrigiendo, de esta manera no volvemos a cometerlos. (8)



## Debilidades

- Las consideraciones son siempre grupales, lo que impide conocer el avance individual y la calidad de nuestro trabajo. (4)
- Creemos que estamos muy sugestionados, por que no sabemos si vamos por buen camino para aprobar o no, no sabemos cuáles son las pautas de evaluación.(4)
- Al momento de no saber con exactitud nuestros errores no podemos medir lo que hemos hecho hasta el momento.(3)
- También creemos que vivimos en una cierta incertidumbre, porque no sabemos si aprendemos o no, ya que no conocemos ningún instrumento de medición.(4)
- Necesitamos como grupo estar más guiados, para esto es necesario que nos den a conocer lo que hacemos bien y lo que hacemos mal.(3)
- No nos gusta que no haya notas, porque no tenemos una base para llegar al examen, no es que nos interesen las notas, sino que al momento del examen los nervios pueden traicionar.(3)

**D.- Opinión acerca de los profesores:** El rol de los profesores fue concebido como guías críticos, cuestionadores permanentes, exigentes intentando desarrollar el valor de la cosa bien hecha. En la sala no eran amigos. En general las explicaciones de los profesores eran escasas y se hacían fundamentalmente cuando se introducían conceptos nuevos. Las indicaciones se daban en forma de preguntas y se intentaba hacer que los alumnos sintieran la duda aún a través de los gestos. Si embargo en la oficina se procuraba un trato cordial y de orientador más preciso. En lo administrativo, los plazos no eran negociables y la asistencia obligatoria. Tampoco se permitían atrasos. Todo ello apuntaba a generar disciplina y desarrollar valores como responsabilidad y puntualidad. Sobre ello los alumnos opinaron:

## Fortalezas

- Con respecto a los profesores que imparten estos ramos creemos que es bueno que nos "ataquen" con sus preguntas, a veces obvias, porque así nosotras podemos defender lo que hicimos, lo que creemos correcto. Además nos sirve para indagar, informarnos y realmente preocuparnos por nuestro proyecto.(8)
- Creemos que la actitud de los profesores en clases es la que corresponde para un nivel universitario, no estamos en la E. Media, se supone que vamos a ser profesionales y tenemos que formar carácter. Sin embargo, en ocasiones el trato resulta un tanto parco.(4)
- Son los únicos profesores que nos han hecho pensar, reflexionar. (8)
- Zzzzz es muy buen profesor, entrega confianza y la manera de generar desequilibrios nos hace cuestionarnos acerca de nuestros pensamientos. (5)
- Los profesores tienen buena disposición cuando se les pregunta algo incluso en horas extras.(6)
- Actitud crítica de los profesores con el fin de formar docentes más preparados. (5)
- Para nosotras en un principio (y hasta ahora) fue difícil pararnos adelante y exponer, ya que las preguntas hechas sobre nuestros propios errores eran difícil de responder. Creíamos que solo lo hacían para perjudicarnos y no veíamos nada productivo en los profesores, ya que solo remarcaban nuestros errores y no nos daban ninguna respuesta o solución concreta, no entendíamos como la profesora podía leer y escuchar nuestros proyectos de una sola vez y nos daba rabia que no nos dieran solución. Estábamos acostumbrados a que los profesores no nos recordaran nuestros errores. Las pocas palabras que nos decía la profesora nos dejaban iplop! Y del profesor lo único que hace es hacer preguntas y coloca caritas medias raras que nos dejan con duda. (5)

### **Debilidades.**

- xxxx tal vez debería reírse un poquito más, aunque el ramo no es un chiste, pero no todo esta tan crítico.(3)
- Al principio del primer semestre la actitud que ambos demostraban frente al curso, sobre todo la indiferencia y gesticulaciones al momento de exponer los proyectos, no nos parecía adecuado.(6)
- El señor zzzz parecía no poner atención en lo que uno esta diciendo, pero luego sus preguntas decían lo contrario(3)
- La profesora confunde con las preguntas, porque no son claras (3)

La evolución general acerca de la percepción de los profesores la ilustra el texto que presentó uno de los equipos:

De menos a más: Primera impresión a comienzo de clases "Profesores corta cabezas", clases estresantes, miedo de parte de nosotras como alumnas.

**Profesores enemigos de sus alumnos y Proyectos:** (Segundo tercio del semestre) la clase era defensiva por parte de los alumnos contra los bombardeos destructores de los profesores. Alumnos se preparan para una "batalla" para la defensa de sus proyectos.

**Cambio rotundo de la visión de los profesores:** (Tercer tercio del semestre). Los profesores ayudan a los alumnos a formular y desarrollar mejor un proyecto. Actitud crítica de los profesores con el fin de formar docentes mas preparados. Opinión final: Buenos profesores, pero muy estrictos en asistencia y horarios.

**E.- Opinión acerca de las sesiones de reflexión y análisis.** Al término de cada proyecto, (cada 15 días) se hacían dos sesiones (clases) destinadas al análisis de los resultados obtenidos y a la reflexión acerca de lo aprendido. Las reflexiones eran grupales pero debían socializarse ante el resto del taller de manera de generar una meta-reflexión común al grupo total. La intención era estimular el análisis crítico acerca de lo hecho y la capacidad de obtener enseñanzas de las acciones y en especial de los errores. Esto fue advertido por los alumnos de la siguiente manera.

### **Fortalezas (más bien sugerencias)**

- En las clases de los días lunes, los profesores deberían ser mas protagonistas, deberían entregarnos sus conocimientos y hacernos reflexionar.(3)
- Consideramos que las horas del día lunes y martes cuando no revisamos proyectos, podrían ser utilizadas para reforzar contenidos del ramo, como cuando leímos el artículo de un diario.(3)
- Proponemos por ejemplo discutir un proyecto pasado y ver cuál podría ser la mejor solución.(3)
- Las clases de los días lunes y martes que no revisamos proyectos creemos que son improvisadas, que están como en el aire, son livianas en el sentido de entregar contenidos.(4)

### **Debilidades**

- Las clases posteriores a la entrega de informes son muy monótonas, no se debería ocupar toda la clase en lo mismo, los conocimientos son los mismos.(4)
- Las clases después de entregar el informe son demasiado monótonas, debido a que, los conocimientos adquiridos y que se deben expresar en voz alta son casi siempre los mismos. Entonces hace las clases un poco aburridas. (6)

**F.- Aportes del curso en relación con su formación Profesional:** En esta sección se indican las opiniones generales que los alumnos tuvieron respecto del curso y su contribución a su formación profesional.

**Fortalezas:**

- Esta enseñanza nos ha motivado para que cada día seamos mejores con los que nos enfrentamos, con disposición al éxito, lo que, a su vez garantizara en el alumno un aprendizaje exitoso. (6)
- Además pensamos que en este ramo hemos ido adquiriendo las herramientas básicas para ir construyendo, junto con los otros ramos, nuestra formación académica profesional. (7)
- Encontramos que este es uno de los ramos más importantes para la formación de un futuro pedagogo, ya que nos pone en contacto con el ambiente escolar y todo lo que de allí se desprende.(7)  
Sin embargo advierten también algunos déficit tales como:
- Una cosa que nos gustaría que en clase discutiéramos sobre nosotros y la educación en estos días, cómo la vemos y qué podemos aportar. (4)
- Que las clases tuvieran más contenidos basados en autores, teorías de aprendizaje entre otros.(3)
- Nos gustaría que clarificaran aún más lo que quieren conseguir de nuestro trabajo cuando nos critican. (4)

**5.4. Auto-evaluación de los alumnos**

Se utilizó la auto-evaluación de los alumnos como un instrumento de registro de los avances. Con tal propósito se emplearon los Estándares Reguladores para la Formación Inicial de Docentes, elaborados por el Ministerio de Educación. Este documento constituye una explicitación de las competencias básica que se espera desarrollen los estudiantes de pedagogía durante su proceso formativo. Estas competencia están agrupadas en cuatro facetas:

- A.- Preparación para la enseñanza (Organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante)
- B.- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.
- C.- Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos
- D.- Profesionalismo docente.

Fueron operacionalizados por los autores desglosando los indicadores con la finalidad de hacerlos operativos con propósitos evaluativos. Esto dio un total de 135 competencias susceptibles de ser observadas.

A cada competencia se le agregó una escala evaluativa de cinco tramos definidos en los siguientes términos:

- 3 Carece del dominio correspondiente.
- 4 Maneja algunos elementos básicos que le permiten operar aunque con algún grado de dificultad.
- 5 Su nivel de dominio le permite operar con cierta seguridad
- 6 Demuestra un nivel de dominio que le permite operar con seguridad y eficacia.
- 7 Su grado de dominio se evidencia por una actuación segura, eficiente y fluida.

El instrumento fue administrado como auto-evaluación en tres oportunidades durante el semestre: inicio, mediados y término.

Facetas	1°	2°	3°
A	3,62	5,31	5,74
B	3,71	5,22	5,59
C	3,60	5,25	5,63
D	3,33	4,32	4,71
Total general	3,60	5,09	5,48

Los resultados de estas administraciones se indican en la siguiente tabla:

Estos resultados indican que en la Primera administración los alumnos se auto-evaluaron bajo el cuatro lo cual significa que se consideraron como carentes del dominio correspondiente en todas facetas. En la segunda oportunidad reconocieron que su nivel de dominio les permite operar con cierta seguridad (nota 5) y en la tercera oportunidad reconocen una mejoraría aunque el promedio no indica que pueden pasar a la categoría siguiente.

Al analizar los resultados por faceta se puede observar que la menos desarrollada es la Relativa al profesionalismo docente lo que es congruente con la realidad toda vez que dicha faceta incorpora competencias referidas a relaciones profesionales con colegas, procesos de orientación, comunicación con padres y políticas nacionales de educación, aspectos que son objeto de cursos más avanzados.

En conclusión, la auto-valoración de los alumnos es congruente con la opinión que los docentes tienen respecto del aprendizaje de los alumnos, medido éste a través de las exposiciones y defensas en clase y las propuestas pedagógicas como sus correspondientes informes presentados en forma escrita. En consecuencia el avance del cual los alumnos informan corresponde, a juicio de los investigadores, al nivel de aprendizaje que ellos experimentaron

## 6.- ANALISIS DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Práctica Pedagógica Progresiva constituye el eje vertebrador del currículum de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica. Consiste en una inserción temprana (a partir del primer semestre) en un establecimiento educacional, en el cual comienza a experimentar las características de su futura profesión y a construir el conjunto de conocimientos profesionales que habrá de emplear cuando ejerza como profesional de la Educación.

Esta práctica pedagógica progresiva es dirigida y monitoreada académicamente desde dos instancias curriculares que se denominan Taller de Diseño Curricular y Proyecto Pedagógico los cuales pretenden conseguir como experiencia formativa la integración de los conocimientos provenientes de cuatro ámbitos formativos: La formación de especialidad (conocimientos propios de los sectores y subsectores de aprendizaje, la formación pedagógica (conjunto de conocimientos básicos de las Ciencias de la Educación), la formación personal (actividades curriculares cuyo propósito es ayudar al alumno a desarrollar su formación como persona) y la formación práctica que adquiere en un establecimiento educacional.

Esta experiencia estuvo orientada a ensayar una modalidad de articular este proceso de integración de saberes y de monitoreo de la PPP con tres propósitos:

- 1.- Verificar si una estrategia en particular, constituida por la combinación de Talleres de aprendizaje como recurso didáctico académico y la investigación acción como medio para la construcción de conocimiento pedagógico por parte del alumno eran propuestas válidas para iniciar al alumno (primer semestre) en este proceso formativo y conseguir los objetivos curriculares previstos.
- 2.- Comprobar si alumnos podían llevar a la práctica la metodología de investigación acción implementada a través de lo que se denominó Proyectos Pedagógicos, que eran micro-experiencias de procesos de enseñanza aprendizaje.
- 3.- Detectar los tipos de saberes pedagógicos que los alumnos construirían a partir de su Experiencia.
- 4.- Identificar la valoración que lo alumnos harían de la experiencia y de la forma en que ella se condujo.

En relación con la primera cuestión, los resultados permiten concluir que las metodologías empleadas constituyen una respuesta válida para integrar teoría práctica, conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinario y todo ello unido al desarrollo personal y social. Los alumnos integraron efectivamente saberes provenientes de diversa áreas formativas y desarrollaron actitudes y valores inherentes a su desarrollo persona y profesional. Esto es coherente con lo que la teoría plantea respecto de los propósitos de la investigación acción y con los resultados de otras experiencias similares examinadas como la que relata Venturelli y otras citadas por Huberman.

Las metodologías ensayadas permitieron cubrir los objetivos explícitos propuestos, pero, a la vez permitieron que esos objetivos fueran alcanzados a través de un proceso de indagación personal, un trabajo en equipo y la reflexión tanto personal como grupal. Esta forma de trabajo podría explicar también el alto nivel de comprensión que alcanzaron los aprendizajes, toda vez que los conocimientos debían ser funcionales a los problemas en estudio y no información desagregada.

En relación con la segunda pregunta, existían antecedentes que hacían dudar acerca de si estrategias basadas en el autoaprendizaje permitirían niveles de rendimiento similares o mejores a los de un curso convencional. Por ello el diseño de la experiencia consideró controles riguroso, plazos no transables, rigurosidad en los análisis de las propuestas y en su aprobación antes de autorizar su implantación. No fue fácil que los alumnos se acostumbraran a estas reglas, pero a poco ellas fueron asimiladas y los niveles de rendimiento final fueron superiores a las expectativas que los propios profesores se habían planteado.

Cuando los alumnos se enfrentaban a situaciones problemáticas su comportamiento varió desde una total desorientación (estaban acostumbrados a escuchar y tomar notas) hasta el manejo relativamente expedito de las distintas tareas que debían realizar. La experiencia de enfrentarse a un problema y tener que buscar soluciones por si mismo (tanto en la bibliografía especializada como en antecedentes de orden fáctico) no les era conocida y, por tanto necesitaron tiempo para acostumbrarse a los nuevos requerimientos. Hay que destacar en este punto que la experiencia se realiza con alumnos de primer año universitario (primer semestre). Esto podría poner en entredicho algunas afirmaciones relativas a la inmadurez con que ingresan los alumnos a la universidad y que, a lo mejor, esta inmadurez es solo reflejo de deficientes prácticas pedagógicas a las que ha sido sometido anteriormente. Sin embargo, al término del curso lograron una actuación expedita y lograron enfrentar con éxito el proceso de reflexión acerca de su propia práctica docente. Es decir, lograron comprender los problemas, transformar medios, recursos y contenidos para adaptarlos a la solución de problemas, conducir procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluarlos en distintas instancias y reflexionar acerca de lo ocurrido para lograr una nueva comprensión del problema. Este proceso, es coherente con lo que plantea Schulman sobre las etapas

de una reflexión acerca de la práctica docente.

La tercera cuestión decía relación con los tipos de saberes pedagógicos que los alumnos construirían a partir de su experiencia. Aún cuando el diseño de la experiencia contemplaba mecanismos para asegurar que los contenidos curriculares formales de los cursos se pudieran cumplir, no existía seguridad respecto de hacia adonde se orientarían estos saberes. La experiencia demostró que las áreas de contenidos hacia donde se canalizaron constituyen los elementos más significativos que era posible prever, lo cual lleva a concluir que, con un buen diseño, los resultados aunque imprevistos en lo particular, pueden controlarse en líneas generales. A ello debe agregarse la consecución de una gran cantidad de objetivos no previstos parte de los cuales se pueden encontrar en las opiniones de los alumnos que se transcribieron y que incrementaron notablemente las diferencias individuales entre los alumnos.

Incorporaron conceptos básicos de la Psicología cognitiva de Piaget, de las teorías de la información, de los planteamientos de Vygotsky, Ausubel y otros. A partir del concepto básico que cada alumno constituye una singularidad, asimilaron la noción de que en su proceso de crecimiento necesitan de la interacción con otros y que, lo que se aprende, para ser comprendido necesita ser incorporado a estructuras cognitivas pre-existentes y que más que propiciar el aprendizaje de información desorganizada debe procurarse el aprendizaje de principios fundamentales que actúen como organizadores previos, de acuerdo como lo plantea Ausubel. Aprendieron también que el aprendizaje intelectual no puede desvincularse de los procesos afectivos y motivacionales, ya que de ello depende, en gran medida que los aprendizajes tengan sentido y significado.

Este conjunto de aprendizajes, que los alumnos expresaron en sus propios términos, como se muestra en Resultados, tiene la ventaja de haber sido construidos a partir de la experiencia y constituir conocimientos contextualizados. Por lo mismo quizás no directamente aplicables nuevamente, pero el proceso que permitió alcanzarlos constituye la herramienta aprendida de mayor valor y ella sí que puede ser utilizada en nuevas situaciones.

Por último, importaba conocer la valoración que los alumnos harían de una experiencia de este tipo. Las opiniones de los alumnos demostraron, primero, que podían sumir con responsabilidad la tarea de emitir juicios valorativos acerca de la experiencia y que, segundo, estos juicios estaban muy cerca de lo que los mismos profesores habían identificado como fortalezas y debilidades.

Se pretendía además validar ciertos procedimientos y estrategias, entre ellos la forma en que se podía enfrentar una clase en base a la resolución de problemas y las características que se asociarían a su eficacia. La exigencia académica, el respeto a ciertas reglas, la ayuda al manejo de situaciones en condiciones de incertidumbre, la guía a través de la pregunta más que la respuesta correcta parecen ser cuestiones metodológicas que los alumnos valoraron positivamente. Características personales de los profesores como apertura al cambio, disciplina personal y rigurosidad intelectual parecen ser condiciones que ayudaron al éxito de la experiencia.

Sin embargo la forma en que los alumnos enjuiciaron las sesiones de evaluación y reflexión dejó una enseñanza importante. Se debe aumentar el tiempo destinado a sistematizar los conocimientos alcanzados y a contextualizarlos en realidades más amplias (regional, nacional).

En síntesis, más allá de los logros académicos alcanzados (que no dejan de ser importantes) la experiencia deja como enseñanza que es posible confiar en las capacidades del alumno y en su voluntad de alcanzar ciertos objetivos cuando cuenta

con la ayuda necesaria y oportuna. Así, el conocimiento pedagógico que alcanzaron los alumnos proviene no solo de lo que la literatura reporta en el campo de las Ciencias de la Educación, de la didáctica, del conocimiento disciplinario y disposiciones valóricas como plantea Carr sino que también, y fundamentalmente, de la disposición y voluntad de quienes participan en su construcción.

La experiencia confirma además los planteamientos de Gilroy en el sentido de que el conocimiento pedagógico es un conocimiento profesional que se caracteriza por la capacidad de contextualizar los saberes adquiridos. Pero, también deja de manifiesto que para ser un ensayador de propuestas pedagógicas debe tenerse presente que la contextualización se plantea en una zona desconocida para la cual la capacidad de manejo de la incertidumbre constituye una competencia fundamental.

## 7.- Bibliografía

- Abraham, M. y Otro. (1998). La construcción del saber pedagógico. En *Revista de Educación* N° 230. Santiago de Chile.
- Anderson, J. y Otros (2001). Educación: El Constructivismo Radical y La Psicología Cognitiva. En *Estudios Públicos N° 81*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Carr, W y Otro (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. En *La Investigación - Acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Editorial INDE.
- Carr, W (1990). *Cambio Educativo y Desarrollo Profesional*. En *La Investigación - Acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Editorial INDE.
- Cisterna, F. (2002, enero). Currículo Oculto: Los Mensajes No Visibles Del Conocimiento Educativo. En *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, Universidad Católica De La Santísima Concepción. Concepción, Chile. Vol 1, N° 1.
- Cox, C. (1992) Saber, Instituciones y Contextos Históricos de La Formación De Profesores en Chile. En *Formación de Profesores Una Nueva Actitud Formativa*. Corporación De Promoción Universitaria. Santiago de Chile: Editor Juan Ruz.
- Elliott, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación - acción*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Elliott, J. (1997) Conocimiento, Poder y Evaluación Del Profesor. En *Calidad De La Enseñanza E Investigación* (Wilfred Carr). Serie de Fundamentos N° 3. Sevilla: Editora DIADA.
- Ferrada, D. (2001) La Diversidad De Racionalidades En Las Distintas Acciones Pedagógicas. En *Revista De Ciencias De La Educación*. Órgano Del Instituto Del Instituto Calasanz De Ciencias De La Educación, N° 186. abril - junio.
- Ferrada, D. (2002, enero) La Intersubjetividad Como Eje De La Concepción Comunicativa Del Currículo. En *Revista De Estudios y Experiencias en Educación*, Universidad Católica De La Santísima Concepción. Concepción, Chile. Vol 1, N° 1.
- Flores, R. (1999) *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Editorial Santa Fe - Colombia: Mc Graw - Hill Interamericana.
- García F. (2002, enero) La práctica pedagógica progresiva. En *Revista De Estudios y Experiencias en Educación*. V Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Concepción, Chile. Vol 1. N° 1.

Gilroy, P. (1997). La Responsabilidad Y La Profesionalidad. En Calidad De La Enseñanza E Investigación Acción (Wilfred Carr). *Serie de Fundamentos N° 3*. Sevilla: Editora DIADA.

Grundy, S. (1997). Más Allá De La Profesionalidad. En Calidad De La Enseñanza E Investigación Acción (Wilfred Carr). *Serie de Fundamentos N° 3*, Sevilla: Editora DIADA.

Herrera, M. y otro (1992). La Integración De Los Saberes En La Formación De Profesores. En Formación De Profesores Una Nueva Actitud Formativa. Corporación De Promoción Universitaria. Santiago de Chile: Editor Juan Ruz.

Huberman, S. (1996). *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Marín, R.I (1998) Propuesta Curricular Para la Formación De Profesores De Educación General Básica. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. (Informe)

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Editorial Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación*. México: Editorial Paidós Mexicana.

Rodríguez, G. y otros (1996). *Metodología De La Evaluación Cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza, En *Estudios Públicos* N° 83. Santiago de Chile: Centro De Estudios Públicos.

Soto, V. (2002, enero) Políticas, Acciones Curriculares y Reforma de la Educación en Chile. En *Revista De Estudio y Experiencia en Educación*, Universidad Católica de La Santísima Concepción. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Vol 1 n° 1.

Stake, R (1995) Case Studies. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Venturelli, J. (1990) Nuevas experiencias educacionales en las Ciencias de la Salud. En *ATENEA* Universidad de Concepción. Concepción, Chile. N 462 (separata).