

F

Formación Inicial de Educadores en la Línea de Práctica Progresiva

Elisa Soto Martinich
Pontificia Universidad Católica de Chile

Para la Formación de Profesores de Educación General Básica, esta nueva propuesta favorece su formación inicial, ya que les ofrece la posibilidad de vivenciar experiencias pedagógico - Educativas desde el inicio de su formación.

La reflexión y la elaboración teórica que ha efectuado la Facultad de Educación significó una toma de conciencia respecto de los dinámicos cambios a los que se enfrenta no solo nuestro país, sino el mundo en su globalidad, y que la Educación debe recoger con especial atención para así ir definiendo las opciones teórico - prácticas y los nuevos lineamientos a seguir para la formación de profesionales de la Educación, para que sean efectivos, capaces de responder a las demandas de la educación actual.

En este marco la característica de la formación descansa en formar un profesional de la Educación

Reflexivo, Crítico, e investigador de su propia práctica a través de un proceso de práctica progresiva que se constituye como eje articulador del plan formativo.

"Las Facultades de Educación han sido criticadas por sus enfoques demasiado disciplinarios y fragmentados, la formación y la investigación en educación parecen completamente separadas de la práctica y de los practicantes " (Tardif, 1998)

En consonancia con esta aseveración y consecuente con las tendencias existentes al respecto, es que el modelo curricular para la formación inicial de educadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, presenta un conjunto de actividades de práctica, con carácter progresivo cuyos objetivos son:

1."Desarrollar las competencias

profesionales requeridas para un desempeño reflexivo, flexible y comprometido con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, en contacto directo y progresivo con la realidad del centro educativo.

2.Consolidar un cuerpo especializado de conocimientos profesionales, construido a base de la integración de los saberes teóricos, prácticos y experienciales propios de la profesión docente.

3.Consolidar la vocación e identidad profesional de los profesores en formación, en la interacción continua con las tareas de desempeño que involucra el ejercicio de la profesión docente".

(Aspectos que conforman el "Pro- yecto Institucional para la formación de pre grado" documento creado por la comisión encargada de modificar el currículum de las carreras de educación (Párvulos y básica),

Fundamentación de un proceso de práctica progresiva

El modelo de práctica progresiva significa, en consecuencia, que los alumnos de formación inicial asuman un rol protagónico en el proceso de comprensión del fenómeno educativo, como sujeto y objeto de análisis crítico, por tal razón las actividades curriculares contempladas dentro de esta línea son desarrolladas en centros educativos, y cada una de ellas le otorga, cada vez, mayores posibilidades de ir asumiendo responsabilidades en la tarea docente.

Se plantean dentro de la línea de práctica progresiva cuatro momen-

tos de formación cuya progresión se define por interrogantes que dan origen a los núcleos temáticos orientadores del proceso. Estas interrogantes son:

¿Qué es ser un Educador situado?

¿Cómo son y aprenden mis alumnos en su contexto?

¿Cómo logro que mis alumnos aprendan y se desarrollen?

¿Cómo soy como

Educador y qué desafíos enfrento?



Este modelo, de práctica progresiva, se organiza en torno a tres ejes dinamizadores que articulan integrada y progresivamente los procesos de formación.

La autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones para las tareas docentes.

La construcción de conocimientos y el desempeño esperado.

La identidad profesional.

De la Autonomía:

Significa que los estudiantes deben ir conquistando espacios de autonomía a partir de la solidez teórica que le aporta su formación, en cuanto a cuestiones educativas, hasta llegar a lograr una autonomía de pensamiento y acción en la toma de decisiones profesionales.

De la Responsabilidad:

Inicialmente los estudiantes participan en experiencias educativas específicas relacionadas con el desempeño profesional, las cuales deben ser desarrolladas con responsabilidad limitada en cuanto a la toma de decisiones. Dichos límites deberán ir desapareciendo paulatinamente para lograr avanzar hacia una experiencia completa de desempeño profesional con responsabilidad plena aunque supervisada.

Construcción de conocimiento:

Este eje dinamizador de la línea de práctica progresiva está referido al conocimiento (saber profesional), que los estudiantes han de construir como resultado de los procesos de integración teoría-práctica, que propicia cada una de las actividades curriculares que conforman el plan de formación.

El saber profesional que va cons-

truyendo el alumno (a), se presenta en un continuo siendo, inicialmente, descriptivo, analítico y problematizador de la realidad. En este momento del proceso se debe producir, en el estudiante, "una ruptura epistemológica respecto de los saberes de sentido común" elaborando conceptos y poniendo en interacción lo que han conocido de la institución, las teorías psicológicas, y las características que poseen los sujetos reales en una perspectiva analítica, para culminar con la construcción de un conocimiento crítico integrador en un desempeño práctico deliberativo., lo que quiere decir que el estudiante integra la formación recibida y se posiciona como educador (a). Se trata aquí que tome la mejor decisión, debidamente fundamentada, considerando las características particulares de cada situación o grupo de niños.

Identidad Profesional:

Este eje dinamizador constituye otro de los pilares fundamentales de la profesión, y se vincula fuertemente a las actividades de práctica progresiva ya que es en el proceso de inserción en el centro educativo y en la participación de las tareas de desempeño que involucra el ejercicio de la profesión, donde el alumno tiene la posibilidad de clarificar su vocación docente y consolidar su identidad profesional.

La construcción de la identidad profesional se desarrolla en un proceso, en el cual es posible establecer diferentes tareas para cada momento de la formación:

- Confrontación
- Verificación
- Consolidación
- Identificación.

La tarea de confrontación significa

la elección vocacional vista desde una perspectiva más madura. El estudiante contrasta su perfil vocacional personal con el perfil vocacional profesional del educador en general. Pasa de una visión "ingenua", a una visión más realista dada por el conocimiento adquirido de la educación como ciencia y el inicio de sus actividades prácticas en la institución escolar.

La tarea de verificación significa que el estudiante empieza a tomar conciencia y a identificarse con el tipo de educador que desea ser y en el nivel que pretende desarrollar su tarea educativa.

La tarea de consolidación significa que el estudiante habiendo alcanzado la etapa anterior, avanza en los desafíos que la educación le plantea como profesional.

Adquiere compromiso con la tarea, la institución y los alumnos concretos.

La tarea de Identificación pretende que el estudiante demuestre una identificación plena con la tarea, lo que significa compromiso con la misión transformadora e innovadora que llevará a cabo asumiendo los desafíos personales, los institucionales y sociales.

Efectivamente la Identidad profesional a la luz de la estructura curricular que rige las carreras de pedagogía general Básica y Educación Parvularia conforma el área de Formación Profesional y se define como una sub-área, en donde los cursos que la componen pasan a constituirse en un espacio formativo transversal que integra toda la propuesta formativa, es decir, "adquisición de un saber y un saber-hacer profesional, a través de la vinculación progresiva y continua entre los saberes educativos y la realidad.)" (*Documento marco Facultad de Educación 2003*)

Concreción de las actividades de práctica progresiva.

Las distintas instancias de práctica, contempladas en el plan de estudios, requieren la participación de distintos actores que medien las actividades de cada una de ellas. Estos actores serían, los profesores académicos de la Universidad, como también los profesores de los distintos centros educativos que colaboran en el proceso de formación.

Dentro de toda esta dinámica que propician las actividades de práctica se observa con especial interés las múltiples relaciones que se van estableciendo. El alumno practicante con los alumnos del curso y

el profesor del centro. El académico de la Universidad con el profesor del centro y los pares.

Es así que dentro de estas interacciones las experiencias de práctica se transforman en un constante compartir entre la Facultad de Educación y el Centro Educativo que acogen a los estudiantes.

En este contexto las tareas se comparten y se entrelazan los aportes prácticos con los teóricos, ya que el profesor universitario responsable del alumno practicante, modela un análisis crítico / reflexivo que caracteriza al docente calificado. El

profesor colaborador contexto de la realidad por su parte, es el que mejor conoce el educativa en que se mueve el estudiante en práctica, por lo tanto es el que se encarga de compartir conocimientos prácticos y experiencia.

"Está demostrado que la práctica en terreno por sí misma, no es fuente de aprendizaje." En consecuencia es de vital importancia que se establezca una eficiente interacción entre el profesor en formación, el profesor Universitario y el profesor colaborador.

Bibliografía

1. Erazo J. M.S. (2000) "Prácticas Reflexivas Y Profesionalización Docente. Un estudio de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores y las condiciones institucionales en que se realizan". PUC de Chile. F. Educación.
2. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación (1999). "Aportes para una reflexión teórica de la formación en la facultad. Descripción y desarrollo del Proyecto de fortalecimiento".
3. Quinn, L. (1999): "El profesor colaborador en la formación de educadores". P.U.C.
4. Tardif, Maurice, (1998) "La formación de los maestros según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza en Europa y América del Norte" Vate, J. (1994). Partnership contrasts: Microteaching activity as two apprenticeship in thinking. Journal of Teacher Education, 45 209-198.
5. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación (2003). "Proyecto Institucional para la Formación de Pregrado. (Proyecto Marco)".