



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Magíster en Educación
Mención Dirección y Liderazgo Educacional

Informe y *Guía de Prácticas Pedagógicas* para potenciar la
formación inicial docente a partir de la observación de prácticas de
aula.

POR
MACARENA SALAS AGUAYO

Proyecto de tesis presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado de Magíster en Educación

Profesora Guía:
Magdalena Müller Araya

Comisión Evaluadora:
Guillermo Marini
Pilar Cox

Enero, 2016
Santiago, Chile

Índice

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Antecedentes.....	8
Objetivos.....	11
Marco Teórico.....	11
Influencia del profesor en el aprendizaje de los estudiantes.....	12
Liderazgo escolar	13
La práctica como eje central de la formación del profesor y el aporte de las Prácticas	
Generativas.....	14
Metodología	17
Criterios de la muestra.....	18
Fases de la investigación	19
Criterios de edición del material audiovisual.....	24
Resultados	25
Conclusiones	32
Referencias bibliográficas	35

Anexos

Índice de tablas y gráficos

Tablas

Tabla 1.	Promedio del nivel de logro alcanzado por las profesoras en formación en cada práctica	20-21
Tabla 2.	Grupos de prácticas	21
Tabla 3.	Promedio alcanzado por las estudiantes en los grupos de PG	23
Tabla 4.	Distribución de ejercicios en virtud de las PG desarrolladas y promedio de ejercicios por grupo de PG	27
Tabla 5.	Matriz de construcción de la Guía de Prácticas Pedagógicas	30-31

Gráficos

Gráfico 1.	Nivel de logro por grupo de prácticas	24
Gráfico 2.	Presencia de grupos de PG en la Guía	27

Resumen

La presente investigación, de carácter práctico, pretende constituir un aporte a la formación inicial docente a partir de la generación de una *Guía de Prácticas Pedagógicas* que permita potenciar el acercamiento de profesores en formación a la realidad del aula. Para esto, se procedió a filmar las clases de tres profesoras en formación de la mención de lenguaje y comunicación del Programa de Formación Pedagógica (PFP) de la Universidad Católica de Chile (UC). Este acercamiento directo con el aula permitió: caracterizar el desempeño de las estudiantes, siguiendo el aporte de las *prácticas generativas*, generar un material audiovisual que permitiera evidenciar este desempeño en el aula, dar cuenta de los recursos creados por las profesoras en formación y del trabajo de los estudiantes del colegio, desarrollados en el contexto de la práctica profesional y, finalmente, crear ejercicios que permitieran al futuro profesor en formación acercarse paulatinamente a la realidad del aula desde el contexto universitario. El resultado fue la creación de una *Guía de Prácticas Pedagógicas* constituida por 31 experiencias de aproximación a la práctica orientadas a potenciar ciertas prácticas de aula esenciales para el aprendizaje del profesor en formación.

Palabras clave:

Profesores en formación, práctica pedagógica, prácticas generativas, guía de apoyo al profesor en formación, liderazgo docente.

¹ Licenciada en lengua y literatura hispánica con mención en lingüística de la Universidad de Chile. Licenciada en educación y profesora de castellano de la UC, becaria de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) 2013 para cursar el Magíster en Educación con mención en Dirección y Liderazgo Educacional. Actualmente, trabaja como supervisora de prácticas, como profesora del seminario de investigación en el PFP y coordina el proyecto *Atrévete* de la Facultad de Educación UC. También, es asesora del programa PACE en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.

Abstract

This practical research attempts to contribute to future teachers' initial training processes, by generating a Pedagogical Practices Handbook that allows them to become empowered in their gradual approach to the classroom reality. In order to achieve that aim, the lessons taught by three Language and Communication teachers candidates, from the Pontifical Catholic University Secondary Teacher Education Program, were filmed. This direct approach to the classroom reality allowed us to characterize, following the contribution of *high-leverage practices*, the students' performance, as well as, to generate audiovisual evidence of those classroom attainments. Furthermore, we could also see the pedagogical resources created by the teachers candidates and how the students used them in the practicum classroom context. Finally, we were able to create tasks that would gradually lead training teachers to get engaged in the classroom reality from their university environment. The result was the creation of a *Pedagogical Practices Handbook* made up of 31 tasks, created to foster some essential classroom practices for the training teacher's learning process.

Key words:

Training teachers, pedagogical training, high-leverage practices, training teacher's handbook, teacher leadership.

Introducción

Es sabido que el rendimiento de los estudiantes se encuentra determinado en primer lugar por la familia (efecto cuna) y solo secundariamente por la escuela (efecto escuela). En este sentido, el Informe Coleman de 1996 (c.p Brunner, 2010) reportó que solo entre el 5 y el 9% del logro en el aprendizaje de los estudiantes se debía a la escuela. Ahora bien, cabe señalar que, en este escenario, el profesor constituye el elemento decisivo en el aprendizaje de los estudiantes, al tratarse de una influencia directa; a diferencia de los directivos, quienes no influirán directamente en los estudiantes sino en los docentes (Robinson & Timperley, 2007). En este escenario, el profesor será considerado como el principal agente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, después de la familia.

Aquí radica la importancia de las escuelas efectivas que, si bien no pueden revertir el efecto cuna, referido al conocimiento que tienen los estudiantes dependiendo de las características del hogar, pueden ayudar a mitigarlo estableciendo oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Ahora, bien ¿a qué nos referimos con la efectividad de una escuela o bien con la eficacia de un profesor? En este punto, varias investigaciones han coincidido en que las escuelas efectivas se caracterizarán por una orientación hacia el foco pedagógico. Esta inclinación, por parte del equipo directivo, se evidenciará en una preocupación por los docentes y por sus formas de gestionar el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, en lo que refiere a las prácticas de liderazgo instruccional se ha evidenciado que la más influyente para el aprendizaje de los estudiantes refiere a la promoción y desarrollo del aprendizaje de los profesores (Robinson, 2007). Es por esto que la presente investigación, teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes, se adentrará en la relevancia de la acción docente para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación corresponde a un proyecto de intervención realizado en el contexto del Magister en Educación de la mención de Dirección y Liderazgo Educacional de la UC. Asimismo, cabe mencionar que se inserta en un proceso de mejoramiento institucional llevado a cabo en la Facultad de Educación de la UC, donde la investigadora se desenvuelve hace más de 4 años como supervisora de práctica de la mención de lenguaje y comunicación. La pregunta de investigación que dio origen a este trabajo fue ¿qué

podemos aprender de las prácticas de aula en el contexto de formación inicial docente para el desarrollo del aprendizaje de futuros profesores? Para dar respuesta a esta pregunta decidimos acercarnos a la realidad del aula, adentrándonos en el trabajo efectuado por tres profesoras en formación de la mención de lenguaje y comunicación. Para esto, se filmó la última clase supervisada de cada profesora estudiante, analizando su desempeño a partir de la rúbrica utilizada por el sistema de prácticas de la UC (Anexo 1). Esta rúbrica da cuenta de ciertas prácticas interaccionales que pueden observarse en una clase.

Nos pareció que el contexto de la práctica profesional resultaba idóneo para la realización de este trabajo, debido a que constituye la etapa cúlmine donde los estudiantes dan cuenta de todos los contenidos teóricos y prácticos aprendidos durante su formación. Por otra parte, tal como señala Avalos (2009), la práctica profesional constituye un espacio-tiempo predictor del futuro desarrollo profesional del profesor en formación.

Debido al carácter práctico de esta investigación, nos propusimos un objetivo que permitiera generar insumos concretos en pos de potenciar el aprendizaje de futuros profesores en formación, específicamente de la mención de lenguaje y comunicación, a partir de la observación de prácticas de aula. Para esto, nos valimos de los aportes de las *prácticas generativas* (Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shaha, & Williamson, 2009; McDonald, Kazemi & Schneider, 2013; Ball y Forzani, 2009), propuestas por el Programa de Formación de Profesores de la Universidad de Michigan, que refieren a una serie de habilidades que permitirán potenciar la enseñanza del profesor en formación. De este proceso, nació la idea de generar una *Guía de Prácticas Pedagógicas* que potenciara la formación inicial de los profesores en formación a través de la observación de prácticas de aula, entendiendo que “a key element for successful learning is the opportunity to apply what is being learned and refine it” (National Research Council, 2000). En este sentido, el éxito en el desempeño de los profesores en formación estará sujeto a la generación de instancias que les permitan desarrollar una “práctica deliberada” donde el estudiante pueda analizar, practicar y reflexionar en torno a su propia práctica profesional.

En este punto, la psicología cognitiva ha llegado a la conclusión de que la “práctica deliberada” consistirá en el ensayo de ciertos desempeños, con una intención crítica y

definida, lo que constituirá un elemento decisivo para la formación de expertos en determinadas materias (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, & Shulman, 2005).

Finalmente, cabe precisar que la construcción de nuestra Guía consideró la creación de 31 ejercicios que vinculan un material audiovisual con otros recursos pedagógicos; lo que nos ayudará a potenciar la aproximación gradual del profesor en formación a la práctica profesional, al poder observar el trabajo de los estudiantes del colegio en la sala de clases, el clima de la enseñanza, la interacción entre el profesor y los estudiantes, entre otros elementos, que nos permitirán acercarnos a los desafíos y oportunidades que nacen en la sala de clases.

Antecedentes

La presente investigación se inscribe en un contexto más amplio de mejoramiento educativo, llevado a cabo por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En este sentido, como ya fue mencionado, se plantea como un proyecto de intervención que pretende constituir un aporte a los desafíos suscitados en el Plan de desarrollo de la facultad de educación 2013-2017 (2013), donde se manifiesta un déficit en la integración de los componentes de la formación del futuro profesor, lo que afectaría directamente en la coherencia entre los cursos de formación, impartidos por la Universidad, y la realidad de los centros de práctica. Este diagnóstico fue corroborado, para efectos de esta investigación, a través en un *focus group*² (Anexo 2) realizado, en septiembre de 2014, a tres profesoras en formación del PFP, donde la investigadora se desempeña como supervisora de prácticas de la mención de lenguaje y comunicación. En efecto, a partir de dicha instancia, quisimos adentrarnos en los principales desafíos que enfrentaban las profesoras en formación durante su primer año de práctica profesional, llegando a la

² Los datos obtenidos en esta investigación fueron analizados a partir del Método de Análisis Estructural (MAE), inspirado en la semántica desarrollada por el lingüista e investigador francés Greimas; el cual permite dar cuenta de las valoraciones de los sujetos frente a una realidad determinada. Este *focus group*, que sirvió como antecedente para la formulación de la *Guía de prácticas pedagógicas*, correspondió al último trabajo entregado junto a Karen Gallegos para el curso de Metodología Cualitativa impartido por Juan Carlos Skewes y Sergio Martinic, en el año 2014.

conclusión de que un elemento común a todas las narraciones era la desvinculación entre los contenidos entregados por la Universidad, institución concebida como poseedora del saber teórico, y la escuela, espacio donde dichos saberes debían ser puestos en práctica. Es a partir de estos antecedentes y del compromiso adquirido en el Plan de desarrollo de la UC 2010-2015 (2010) por una educación que contemple una integración equilibrada y dinámica “entre los conocimientos pedagógicos, los contenidos disciplinarios y la práctica en el aula” (pp. 39-40) que nos propusimos generar una *Guía de Prácticas Pedagógicas* que permitiera un acercamiento temprano del profesor en formación a la realidad del aula.

De esta forma, se pretende fortalecer el compromiso de la Facultad por llevar a cabo un proceso de mejoramiento institucional que tome la práctica como eje central de la formación de los futuros profesores, a sabiendas de que, como señala Avalos (2009), la configuración de los profesores noveles, estará fuertemente influenciada por los éxitos y fracasos de sus primeras experiencias, tanto en las prácticas profesionales como en el ámbito laboral.

Al considerar la práctica como el centro de la formación de los futuros profesores nos enfocamos en las *prácticas generativas* entendidas como estrategias que permitirían aumentar las posibilidades de generar aprendizajes efectivos en los profesores en formación. Para enseñar estas capacidades esenciales nos servimos de las *pedagogías de la práctica*, entendidas como una aproximación paulatina a la práctica de enseñar en la sala de clases. Estas *pedagogías de la práctica* suponen la generación de ciertas actividades que se realizarán en el contexto universitario, como: analizar casos, videos, transcripciones y trabajos de estudiantes. En este sentido, cabe señalar que las *pedagogías de la práctica* constituirán un eje central en el diseño de la *Guía de prácticas pedagógicas*, permitiéndonos descomponer la enseñanza, para poder abarcarla desde sus componentes fundamentales.

Dentro de la problemática previamente referida, nos percatamos de que existía escaso material que permitiera un acercamiento del profesor en formación a la realidad del aula, a saber: videos de situaciones de aprendizaje en enseñanza media, transcripciones, materiales de estudiantes, entre otros. En este sentido, tratándose de una investigación de carácter

práctico, surgió la idea de crear una material que, a partir de filmaciones de prácticas reales y otros recursos, permitiera dar cuenta del desempeño de los profesores en formación en el contexto de su práctica profesional, sirviendo como recurso de aprendizaje para la formación inicial de profesores.

La idea de utilizar las filmaciones para acercarse a la realidad de la sala de clases nace de la constatación de que a través de este medio se puede: reproducir la voz, evidenciar el desempeño del docente, mostrar el contexto físico de la situación pedagógica, entre otros elementos, que nos permitirían generar investigaciones situadas (Tochon, 1999) que tengan como foco las prácticas pedagógicas realmente efectuadas en el aula.

Es en este contexto, que el presente proyecto de Magister se propone establecer un vínculo entre la realidad de los centros de práctica y el conocimiento entregado en el programa de formación de profesores de la UC; particularmente en el ámbito referido a la práctica profesional. En este sentido, como mencionamos precedentemente, el objetivo general de nuestra investigación consistió en la generación de una Guía de recursos que permitiera potenciar la formación inicial de los profesores, a partir de la observación de prácticas de aula. Cabe mencionar que la realización de esta *Guía de Prácticas Pedagógicas* consideró la filmación de la última clase supervisada de tres profesoras en formación y su vínculo con otros materiales que permitieran contextualizar y ampliar el trabajo realizado durante este proceso. Asimismo, es importante precisar que a partir del material audiovisual se generaron tres clips por estudiante, que sirvieron como referencia para desarrollar las actividades propuestas en la Guía. Gracias a este recurso audiovisual fue posible observar el trabajo de las profesoras en formación y de los estudiantes del aula, entre otros aspectos claves para adentrarse en la esfera de la práctica profesional. De tal forma, nos parece que este material permitirá que los futuros profesores en formación puedan generar una mayor vinculación entre su práctica profesional y el conocimiento que se les entrega en su formación universitaria.

Objetivos

Como ya fue mencionado, la pregunta de investigación que guió este trabajo fue ¿qué podemos aprender de las prácticas de aula en el contexto de formación inicial docente para el desarrollo del aprendizaje de futuros profesores? En este sentido, para profundizar en esta pregunta, decidimos plantearnos como objetivo general de la investigación:

Generar una *Guía de Prácticas Pedagógicas* que permita potenciar la formación inicial de los profesores a través de la observación de prácticas de aula.

Asimismo, la generación de esta *Guía de Prácticas Pedagógicas* consideró una serie de objetivos específicos que procedemos a mencionar:

- 1) Caracterizar el desempeño de tres estudiantes de la mención de lenguaje y comunicación a partir de la filmación de la última clase supervisada de su práctica profesional.
- 2) Generar un material audiovisual que permita evidenciar el desempeño de tres profesoras en formación, dando cuenta de ciertas prácticas generativas que sirvan para el aprendizaje de futuros profesores en formación
- 3) Dar cuenta de los recursos elaborados por tres profesoras en formación, de la mención de lenguaje y comunicación, y del trabajo de sus estudiantes en el contexto de la última clase supervisada.
- 4) Desarrollar ejercicios que permitan acercar a futuros profesores en formación a la práctica docente desde el contexto universitario.

Marco Teórico

En este apartado nos referiremos a los aportes teóricos que sustentaron nuestra investigación. En este sentido, nos remitiremos a tres concepciones fundamentales que nos llevaron a considerar al docente, y a sus prácticas, como elementos centrales para profundizar en la realidad del aula.

En primera instancia, nos centramos en la influencia del profesor como elemento decisivo para el aprendizaje de los estudiantes. En segunda instancia, consideramos este liderazgo docente como parte de un proceso más amplio que se vincula al liderazgo escolar, donde todas las acciones de los establecimientos educativos se orientan hacia mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. Esta dimensión nos permitió adentrarnos en la práctica pedagógica como instancia relevante para la formación del futuro profesor; noción que pudimos profundizar gracias a los aportes de las *prácticas generativas*, entendidas como capacidades fundamentales a ser aprendidas por el profesor en formación para mejorar su enseñanza.

Influencia del profesor en el aprendizaje de los estudiantes

Si consideramos el *factor escuela*, en tanto efecto de los establecimientos educativos en el logro del aprendizaje de los estudiantes, la incidencia del profesor resultará un elemento decisivo. En este sentido, Marzano (2003), al analizar diversas investigaciones y experiencias en torno a la efectividad escolar, delimitará ciertos factores que incidirían fuertemente en el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de su condición socioeconómica. Es a partir de este análisis que el autor concluye que la influencia de los profesores será el elemento que más impacte en el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, afirma que:

el 67 por ciento de este efecto se debe a la influencia individual de los profesores. Asimismo, alrededor del 13 por ciento de las varianzas en los logros estudiantiles, en un área específica, se debe a lo que hace el profesor y solo un 7 por ciento a lo que hace la escuela (Marzano, 2003, p. 74)

A partir de lo anterior, podemos sostener que son los profesores quienes ejercen una influencia directa sobre los aprendizajes de los estudiantes (Robinson & Timperley, 2007, p. 247). Con esta aseveración no queremos desestimar la relevancia del liderazgo directivo para el aprendizaje de los estudiantes, sino que constatamos que esta influencia tenderá a centrarse principalmente en la motivación, las prácticas docentes y las condiciones en que

se trabaja (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014) más que en las prácticas que se desarrollan al interior del aula.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el liderazgo del profesor es el que más incide en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes ¿qué características tendría que tener un profesor efectivo? En este punto, varias investigaciones (Brophy, 1996; Cotton, 1995; Creemers, 1994) se han adentrado en la caracterización del profesor efectivo, coincidiendo en que si bien la experiencia y el talento serán relevantes para el desempeño del profesor, no garantizan ni son prerequisites para determinar su efectividad como docente. Como han señalado varias investigaciones, el factor decisivo para determinar la efectividad docente estará determinado por la existencia de ciertos elementos que permitan constituir condiciones necesarias para referirse a un desempeño competente. Para Marzano (2003) estos elementos podrían agruparse en tres tipos: estrategias para la enseñanza, gestión de la clase y diseño curricular. Esto supone que el ejercicio profesional deje de ser considerado como un ejercicio “natural” para pasar a concebirse como una actividad altamente especializada que requiere de planificación y habilidades con las que no se nace, sino que se van adquiriendo paulatinamente a lo largo de la formación profesional (Ball & Forzani, 2009).

Liderazgo escolar

A partir del contexto previamente referido es posible afirmar que un desempeño docente efectivo se caracterizará por la influencia disciplinar del docente en el aprendizaje de sus estudiantes. En este punto, consideramos que un liderazgo escolar exitoso se observará en orientaciones y prácticas que han demostrado tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2009). Así, como se señaló precedentemente, el factor más decisivo -a nivel escuela- para obtener mejoras significativas en el aprendizaje del estudiante, corresponderá a la capacidad del docente de tomar decisiones pedagógicas acertadas tanto en lo que se refiere a la planificación como a la implementación de sus clases. Es esta capacidad de tomar decisiones pedagógicas lo que nos conducirá al liderazgo del profesor que se traducirá en la labor de influenciar a otros para lograr las metas compartidas por la escuela, que tienen como foco el aprendizaje del estudiante.

Así, el foco en la efectividad escolar se orientará en los aprendizajes que puedan obtener los estudiantes comprendiendo que “en la actualidad, un liderazgo educativo a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar, es cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo” (Leithwood, 2009, p.19). En esta misma línea, siguiendo a Gimeno (2010), para orientarnos hacia mejoras en el aprendizaje de los estudiantes tendremos que cambiar el foco; desplazando el centro de atención desde la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden y de lo que se pretende a lo que realmente se logra enseñar.

Desde esta perspectiva, adentrarse en las historias de vida de los estudiantes, en sus formas de aprender y en lo que realmente aprenden, será el foco de los profesores que quieran generar cambios en sus salas de clases. Es por esto, que para la construcción de la Guía de práctica pedagógicas se optó por trabajar en base al material obtenido en y desde el aula, para dar cuenta de las prácticas que ahí se desarrollan.

La práctica como eje central de la formación del profesor y el aporte de las Prácticas Generativas

Al considerar la práctica como el eje central de la formación del profesor, la propia noción de curriculum se verá modificada; así, hablar del curriculum constituirá otra manera de referirse a las prácticas educativas. En efecto, siguiendo las contribuciones de Gundry (1991) y de su perspectiva práctica del curriculum³, para pensar en el curriculum tendremos que buscar en las acciones, interacciones y valoraciones de los sujetos inmersos en la esfera educativa.

En este sentido, cabe señalar que la construcción de la *Guía de Prácticas Pedagógicas* pretendió ahondar en esta intersubjetividad, propia del espacio educativo, buscando integrar distintas voces. Para esto consideramos: el material audiovisual que daba cuenta

³ Gundry en su libro *Producto o praxis del curriculum* de 1991, propone -siguiendo al filósofo alemán Habermas- tres intereses cognitivos que darían origen a tres tipos de ciencias que permitirían organizar el saber de nuestra sociedad. Estos son: **interés técnico**, orientado al control y a la consecución de objetivos medibles; **interés práctico** orientado a la comprensión y a la relación intersubjetiva entre el profesor y el estudiante; e **interés emancipador** orientado hacia la potenciación y la liberación de los actores educativos de las situaciones que los aprisionan.

de cómo se realizaron las últimas clases de cada profesora en formación, las planificaciones que habían hecho las practicantes para sus clases, algunos trabajos realizados por los estudiantes del colegio a partir de las instrucciones de las profesoras en formación, entre otros recursos, que nos permitieron evidenciar cómo se desarrollaba este trabajo conjunto al interior del aula.

Para considerar la práctica como el eje central de la formación de los profesores y como sustento en la creación de nuestra Guía de prácticas pedagógicas, nos valimos de los aportes de las *prácticas generativas* propuestas por el programa de formación de profesores de la Universidad de Michigan, con las que actualmente se encuentra trabajando el Sistema de prácticas de la UC (Anexo 3). Las *prácticas generativas* se refieren a 19 prácticas sistematizadas que permitirían aumentar la efectividad de los profesores en formación, al aprender ciertos conocimientos claves para la enseñanza. En este sentido, siguiendo a Ball & Forzani (2009) un eje central para el mejoramiento educativo -más allá de profundizar en la selección de los profesores o en el análisis del currículo implementado- será la manera en que se forma a los docentes siendo; en este sentido, imprescindible poner mayor énfasis en sus *prácticas pedagógicas* "improvements in student learning depend on substantial, large-scale changes in how we prepare and support teachers (...) practice must be at the core of teachers' preparation" (p.1). Así, nos parece que la importancia de estas *prácticas generativas* consistirá en ayudar a simplificar la enseñanza, para el profesor en formación, a través del desglose de prácticas esenciales que le permitan abarcar la enseñanza, en tanto proceso complejo al que se debe acceder paulatinamente. Siguiendo a Grossman et al., (2009) y a Boerst, Sleep, Ball, & Bass, (2011) descomponer la enseñanza en las diversas prácticas que la constituyen, contribuiría a que los futuros profesores en formación puedan poner atención en el "cómo" y el "por qué" de la práctica simultáneamente. Ahora bien, para aprenderlas es necesario que el profesor en formación pueda observarlas, registrarlas, analizarlas y ensayarlas para poder, posteriormente, implementarlas con sus estudiantes en la sala de clases. En esta misma línea Rusell (2012) señala la importancia de efectuar un acompañamiento al profesor en formación que le permita aprender cómo aprender (mejor) de sus experiencias en la sala de clases. En este punto, una enseñanza explícita y deliberada por parte del formador de formadores será de vital importancia para la consecución de este objetivo.

Por otra parte, Grossman et al., (2009) han sugerido tres conceptos nucleares que permitirían acercarse a estas pedagogías de la práctica: descomposición, donde se desglosa la práctica en sus elementos constitutivos con el propósito de poder enseñarla; representación, trabajo de los profesores en ejercicio que se hace visible a través de evidencias, permitiendo abarcar los elementos claves para ser aprendidos, y aproximación que consiste en un acercamiento paulatino a la enseñanza. Así, el profesor en formación antes de enfrentarse a la tarea compleja de enseñar, podrá practicar la enseñanza atendiendo, previamente, a estos tres procesos. Por último, hay que considerar que estos conceptos nucleares no actuarán de forma aislada sino de manera simultánea, contribuyendo con esto al desarrollo de diversas oportunidades para acercarse y comprender la práctica profesional (Grossman et al., 2009).

En el contexto específico de la creación de nuestra *Guía de Prácticas Pedagógicas* decidimos centrarnos en el proceso de representación para la construcción de los ejercicios. Esto se debió a que, como manifestamos en los antecedentes, existía poco material que les permitiera a los profesores en formación un acercamiento temprano al trabajo de otros profesores en aula. En este sentido, nos propusimos generar un material a nivel representacional lo significó filmar tres clases, de 90 minutos cada una, a partir de las cuales hicimos una selección de 3 clips por estudiante. Cada uno de estos clips fue escogido en virtud de la focalización que tenía en ciertos desempeños específicos del profesor en formación. Los criterios de diseño y selección serán abordados en el capítulo metodológico.

Nos parece importante mencionar que la creación de este material representacional, como pedagogía de la práctica, nos permitirá orientarnos hacia el sentido último de nuestra investigación: potenciar la formación inicial de los profesores a través de la observación de prácticas de aula, generando un mayor vínculo entre el trabajo teórico, entregado en la Universidad, y los complejos desafíos que experimentarán los estudiantes en sus respectivos centros de práctica. Así, pretendemos contribuir a que el profesor en formación pueda observar y analizar el trabajo de otros profesores, desde el contexto universitario,

para luego ensayar el ejercicio docente como la culminación de un proceso formativo coherente y articulado.

Metodología⁴

En el siguiente apartado daremos cuenta de la metodología utilizada en la presente investigación. En este punto, señalaremos las dos fases centrales que nos permitieron desarrollar los objetivos específicos planteados en la primera parte de este trabajo; como también, los criterios que sostuvimos para la creación del material audiovisual. La primera fase referirá a la observación de clases de tres profesoras en formación de acuerdo a la rúbrica utilizada por el Sistema de práctica UC para la observación de las prácticas generativas interaccionales. En este punto, cabe mencionar que las prácticas generativas consideran distintas dimensiones orientadas a: la planificación, la evaluación, la comunicación, la reflexión y la interacción en sala de clases. No obstante, para la observación de clases solo se consideraron aquellas prácticas que pueden observarse en la interacción en el aula.

Este proceso nos permitió caracterizar el desempeño de las tres estudiantes, a través del nivel de logro obtenido en ciertas prácticas interaccionales observadas a través de la rúbrica. Posteriormente, en la fase 2, para facilitar un análisis posterior y orientar las decisiones que nos llevarían a la construcción de la *Guía de prácticas pedagógicas*, decidimos agrupar las prácticas interaccionales de acuerdo a 5 grupos que tuviesen focos pedagógicos similares. De esta forma pretendimos identificar ciertas tendencias respecto de los desempeños de las profesoras en formación.

A partir del trabajo desarrollado en estas dos fases pudimos: caracterizar el desempeño de tres estudiantes de la mención de lenguaje y comunicación a partir de la filmación de la

⁴ Es preciso señalar que la estructura de esta investigación, por tratarse de una investigación de carácter práctico, no se condice con la de una investigación de carácter tradicional. De tal forma, la presentación de resultados preliminares en este apartado responde a la necesidad de presentar evidencia de esta fase indagatoria, lo que nos permitió justificar las decisiones que tomamos en la construcción de nuestra *Guía de Prácticas Pedagógicas* que constituyó el resultado final de nuestra investigación.

última clase supervisada de su práctica profesional y generar un material audiovisual que permita evidenciar el desempeño de tres profesoras en formación, dando cuenta de ciertas prácticas fundamentales, que sirvan para el aprendizaje de futuros profesores en formación.

Como ya se señaló, la presente investigación pretende contribuir a un proceso de mejoramiento institucional a través de la generación de material, a nivel representacional, que permita al futuro profesor en formación observar prácticas de profesores en el aula, específicamente en la disciplina de lenguaje y comunicación. Ahora bien, yendo más allá, se optó por crear una *Guía de Prácticas Pedagógicas* partir del levantamiento de dicho material audiovisual. En este sentido, cabe mencionar que nuestra investigación posee un carácter descriptivo-exploratorio, ya que procura constituir un aporte en el conocimiento de un fenómeno del que se tiene poca evidencia; en este caso, material en torno al desempeño de profesores de educación media de la mención de lenguaje y comunicación. En cuanto a su dimensión descriptiva, la presente investigación pretende dar cuenta de cómo se expresa el proceso de enseñanza-aprendizaje en su ambiente natural sin controlar las variables; enfocándose en caracterizar el desempeño en aula de tres profesoras en formación, proceso que constituirá un antecedente para la toma de decisiones consideradas en la elaboración de nuestra *Guía de Prácticas Pedagógicas*.

Criterios de la muestra

En cuanto a la muestra, cabe mencionar que estuvo compuesta por tres estudiantes de lenguaje y comunicación que ya contaban con la licenciatura en Letras de la UC y que se encontraban haciendo el PFP, en la Facultad de Educación, en la misma Casa de Estudios. Asimismo, cabe señalar que las tres estudiantes habían participado en el *focus group* que se realizó, como antecedente de esta investigación, y que habían sido supervisadas por la investigadora durante todo su proceso de la práctica profesional. Todas las profesoras en formación se desempeñaban en colegios particulares pagados de la ciudad de Santiago; dos de ellas en un 7° básico y una en un 1° medio. Por último, resulta importante precisar que las tres estudiantes estuvieron de acuerdo con que su última clase, de la práctica profesional, fuese filmada. La decisión de optar por la filmación de la última clase responde

a la constatación de que se trata de un momento culmine en la formación de las estudiantes, permitiendo dar cuenta de muchos conocimientos –tanto teóricos como prácticos– adquiridos durante el proceso de la práctica inicial y profesional.

En cuanto al corpus de la investigación se filmaron 3 clases de 90 minutos cada una, correspondientes a la última clase supervisada de la práctica profesional, contando con un material final de 270 minutos. En cada una de las clases se revisó un contenido conceptual diferente, a saber: el texto expositivo, la noticia y la carta al director y, finalmente, la argumentación.

Fases de la investigación

La metodología de nuestra investigación consideró las dos fases que se mencionan a continuación. Paralelamente, a este proceso se elaboraron los clips que servirían como material audiovisual en nuestra *Guía de prácticas pedagógicas*, siguiendo los criterios que se mencionan más abajo:

Fase 1: Como se señaló precedentemente, esta fase se centró en la filmación y observación de la última clase de tres profesora en formación. Para esto, se concertó una reunión con los encargados de los establecimientos educativos para que autorizaran la filmación de las estudiantes. En este punto, es pertinente mencionar que en el proceso de edición del material, se resguardó cualquier información que permitiera la identificación de dichos establecimientos y de los estudiantes del colegio que interactuaron con las profesoras en formación durante la clase. La filmación de las tres clases se realizó durante la misma semana de noviembre para asegurar que las estudiantes se encontraran en un proceso similar de su práctica profesional. Previamente, se informó a los establecimientos y a los profesores colaboradores del día y la hora en que se procedería a filmar la clase. Las clases fueron observadas de acuerdo a la rúbrica de prácticas generativas, utilizada por el Sistema de prácticas UC para evaluar el desempeño de los profesores en formación. Asimismo, cabe mencionar que solo nos centramos en las prácticas generativas que eran observables en la interacción de clases. Las restantes, referidas al proceso de planificación, reflexión del proceso docente, entre otros aspectos, fueron consideradas en un proceso posterior, al

construir los ejercicios de la Guía. Solo hubo dos prácticas; PG 17 y PG 19⁵ que no fueron observables en la clases ni consideradas en la generación de la Guía ya que escapaban a los contenidos teóricos y prácticos que se enseñan en el programa en formación.

Luego de dar cuenta del desempeño de las profesoras en formación, en las tres clases filmadas, se procedió a una caracterización de acuerdo a los niveles de logro obtenidos en los indicadores de cada práctica. Los niveles de logro iban en una escala de 1 a 4 y correspondían a los siguientes desempeños, obtenidos en cada práctica: 1 (débil) correspondió a una presencia apenas distinguible, el 2 (en proceso -) a una práctica en desarrollo incipiente, el 3 (en proceso +) a una práctica con un desarrollo potencial y el 4 (fuerte) a una práctica absolutamente lograda. Asimismo, se contempló el criterio 0 (no observado), que correspondía a un indicador que no pudo ser distinguido en el desempeño de las profesoras. Como se muestra en la Tabla 1, las prácticas interaccionales fueron evaluadas de acuerdo con una rúbrica que arrojó los siguientes promedios por estudiante.

Tabla 1. Promedio del nivel de logro alcanzado por las profesoras en formación en cada práctica.

Práctica	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Promedio P.1 Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos	3,3	2,9	2,5
Promedio P.2 Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido	2,3	2,6	2,6
Promedio P.3 Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno: Los profesores formulan preguntas o tareas	2,7	3,3	4,0
Promedio P.4 Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado	3,0	3,0	3,0
Promedio P.5 Reconocer patrones comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico	2,7	2,3	2,7
Promedio P.6	2,0	3,0	3,5

⁵ PG 17: Comunicarse con padres o apoderados sobre sus alumnos y PG 19: Comunicarse con otros profesionales.

Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos			
Promedio P.7 Implementar tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje	3,8	3,5	3,3
Promedio P.8 Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeño	0,0	2,0	2,0
Promedio P.9 Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje	2,8	2,9	3,0
Promedio P.14 Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases	2,0	2,5	2,0
Promedio P.16 Dar retroalimentación oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo	2,5	2,5	3,1

Fase 2: Posteriormente, a la evaluación del desempeño individual de las estudiantes por práctica, decidimos generar grupos que contuvieran prácticas con un foco similar que nos permitieran observar ciertas similitudes entre las tres estudiantes. Como puede observarse en la Tabla 2, las prácticas quedaron agrupadas de la siguiente forma.

Tabla 2. Grupos de prácticas.

Promedios de nivel de logro por grupos		
Grupo de Prácticas	Foco en:	PG*
A	El acceso al contenido que facilita el profesor de la clase	1, 2, 7
B	Los patrones de pensamiento de los estudiantes	3, 5, 6
C	Las metas de aprendizaje y su evaluación	11, 12, 13, 14, 15, 16
D	El análisis de la enseñanza con el propósito de mejorarla	18
E	El clima de aprendizaje	4, 8, 9, 10
F	La interacción con otros actores educativos	17, 19
Nota: Las prácticas en rojo no constituyen PG interaccionales, por lo tanto, no fueron evaluadas en la observación de clases. Las que están en verde, como ya fue mencionado, no fueron consideradas en la investigación.		

El Grupo A se focalizó en las prácticas vinculadas al acceso al contenido que facilita el profesor de la clase. Quedó compuesto por las prácticas; PG 1 Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos, PG 2 Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido y PG 7 Implementar tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje.

El Grupo B consideró las prácticas centradas en los patrones de pensamiento de los estudiantes. Lo integran; PG 3 Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno, PG 5 Reconocer patrones particulares del pensamiento de los alumnos en un dominio específico de contenidos y PG 6 Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos.

Grupo C agrupó las prácticas abocadas a las metas de aprendizaje y su evaluación; PG 14 Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases y PG 16 Dar retroalimentación oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo. El resto de prácticas de este grupo no fueron consideradas al analizar la clase, ya que no correspondían a prácticas interaccionales⁶.

Grupo D consideró la PG 18, referida al análisis de la enseñanza con el propósito de mejorarla. Cabe mencionar que esta práctica tampoco fue considerada en la rúbrica de observación de clases ya que no se trata de una PG observable. No obstante, al tratarse una práctica orientada a potenciar la reflexión del profesor en formación sí fue considerada en la construcción de la *Guía de prácticas pedagógicas*.

Grupo E aunó las prácticas centradas en el clima de aprendizaje, considerando; PG 4 Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado, PG 8 Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeño y PG 9

⁶ Las prácticas que no fueron consideradas de este grupo, al analizar la clase, fueron: PG 11 Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos alineadas con referentes externos, PG 12 Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica, PG 13 Diseñar una secuencia de clases para lograr una meta específica de aprendizaje y PG 14 Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases.

Implementar rutinas organizacionales y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje. Si bien la PG 10 también pertenecía a este grupo tampoco fue analizada en la observación de clases ya que no se encuentra considerada en la rúbrica de prácticas interaccionales.

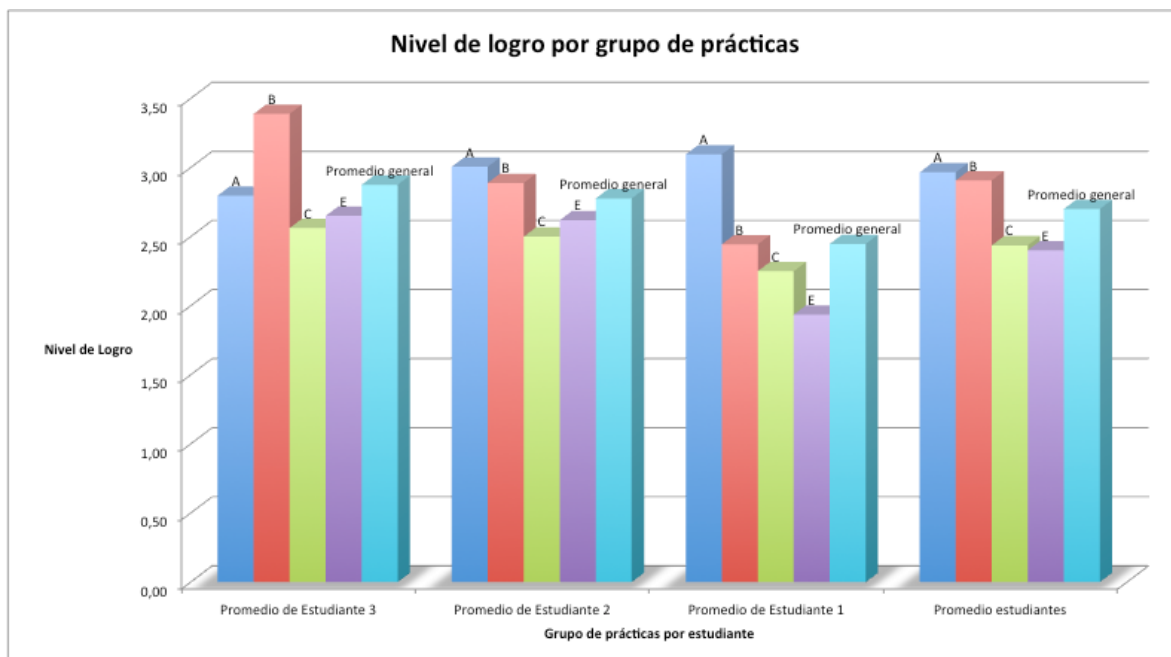
Grupo F como ya fue mencionado, este grupo congregó dos prácticas que no fueron observables en la clase ni tampoco trabajadas en la *Guía de Prácticas Pedagógicas* ya que se trata de prácticas que escapan a los contenidos entregados por el PFP; PG 17 Comunicarse con padres o apoderados sobre sus alumnos y PG 19 Comunicarse con otros profesionales.

Luego de reunir las PG en grupos que contuviesen prácticas orientadas a un mismo foco, pudimos establecer ciertas conclusiones que nos llevaron a tomar decisiones para la construcción de los ejercicios de nuestra *Guía de prácticas pedagógicas*. Como puede observarse en la Tabla 3 y en el Gráfico 1, se establece un promedio de las tres estudiantes para cada grupo de prácticas.

Tabla 3. Promedio alcanzado por las estudiantes en los grupos de PG.

Grupo	Promedio de Estudiante 3	Promedio de Estudiante 2	Promedio de Estudiante 1	Promedio estudiantes
A	2,80	3,01	3,10	2,97
B	3,39	2,89	2,44	2,91
C	2,56	2,50	2,25	2,44
E	2,65	2,62	1,94	2,40
Promedio general	2,88	2,78	2,45	2,70
Grupo con mayor nivel de logro	B(3,39)	A(3,01)	A(3,10)	A(2,97)
Grupo con menor nivel de logro	C(2,56)	C(2,50)	E(1,94)	E(2,70)

Gráfico 1



Al analizar la información de la Tabla 3 y del Gráfico 1 podemos concluir que existe un nivel de logro mayor de las tres estudiantes en el Grupo A, acceso al contenido que facilita el profesor de la clase, y en el B, referido a los patrones de pensamiento de los estudiantes. Por otra parte, el grupo C, orientado a las metas de aprendizaje y su evaluación, y el E, referido al clima de aprendizaje, aparecen con un desempeño menor en las tres estudiantes. En este sentido, nos parece necesario precisar que el menor nivel de logro observado en el grupo E podría deberse a que uno de los indicadores de la PG 8, que pertenece a este grupo, refiere al trabajo en grupos pequeños lo que no fue abordado por todas las estudiantes en sus clases, tal como puede observarse en la Tabla 1. Esto puede constatarse, además, observando el desempeño en las otras dos prácticas que se ubican en el mismo grupo, PG 4 y PG 9, que tienen un nivel de logro homogéneo y bastante bueno (en proceso +).

Criterios de edición del material audiovisual

Por último, procederemos a mencionar los criterios que utilizamos para la edición del material audiovisual; elemento esencial para la construcción de nuestra *Guía de prácticas pedagógicas*:

- 1) Se generarían 3 clips por estudiante, permitiendo dar cuenta de los diversos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Asimismo, se incorporarían otros recursos involucrados en la realización de la clase final de cada profesora en formación (planificaciones, recursos creados para la clase, etc). Este vínculo nos permitiría, posteriormente, la construcción de los ejercicios de la *Guía de prácticas pedagógicas*.
- 2) Todos los clips debían presentar un inicio, un desarrollo y un cierre constituyendo una unidad de sentido. De esta manera, se podría trabajar con cada clip individualmente, sin ser necesario observar el resto del material audiovisual de cada estudiante.
- 3) Los clips debían durar, aproximadamente, entre 1 y 8 minutos para facilitar el análisis por parte de los profesores en formación. Asimismo, nos propusimos que la duración final de los clips no debía superar el 20% del material visual total; 120 minutos.
- 4) El foco del material audiovisual debía centrarse en el desempeño de las profesoras en formación; ahora bien, consideramos relevante incorporar otros elementos como: el trabajo de los estudiantes del aula, el recurso didáctico utilizado en la sala de clases, etc, para dar cuenta de la realidad del aula desde los diversos factores que la constituyen.
- 5) Luego de la selección del material audiovisual se procedería a transcribir cada clip para incorporar los subtítulos, de manera que la comprensión y audición fuesen óptimas para el receptor.

Resultados

Como fue señalado precedentemente, la pregunta inicial que motivó esta investigación fue ¿qué podemos aprender de las prácticas de aula en el contexto de formación inicial docente para el desarrollo del aprendizaje de futuros profesores? Es a partir de esta pregunta que nos propusimos como objetivo último la generación de una *Guía de Prácticas Pedagógicas* que permitiera potenciar la formación inicial de los profesores, a través de la observación de prácticas de aula. En este sentido, el resultado de nuestra investigación fue la construcción de una Guía de apoyo a través de la cual pudiesen trabajarse ciertas prácticas

esenciales para el mejoramiento de la enseñanza del futuro profesor en formación. Asimismo, a través de la construcción de esta Guía, pudimos dar cuenta de los objetivos específicos que no fueron abordados en la metodología y que nos propusimos desde el comienzo de la investigación: dar cuenta de los recursos elaborados por tres profesoras en formación, de la mención de lenguaje y comunicación y del trabajo de sus estudiantes en el contexto de la última clase supervisada, y desarrollar ejercicios que permitan acercar a profesores en formación a la práctica docente, desde el contexto universitario.

A continuación, mencionaremos algunos elementos claves en la construcción de la *Guía de prácticas pedagógicas*:

En cuanto a los recursos incorporados: la Guía fue construida tomando como foco central el material audiovisual que fue sistematizado en 9 clips. Si bien el tiempo total de las tres clases fue de 120 minutos, los clips en su conjunto tuvieron una duración de 31 minutos con 41 segundos, lo que equivalió al 12% del material audiovisual original. La importancia de este material radica en que constituyó la base para la construcción de nuestros ejercicios. Ahora bien, es importante volver a recalcar que incorporamos otros recursos en pos de generar actividades coherentes que presentaran un orden progresivo y que permitieran evidenciar diversas dimensiones de la clase. Los otros recursos utilizados para la creación de ejercicios fueron: planificaciones elaboradas por las profesoras en formación, rúbricas para analizar dichas planificaciones, recursos elaborados por las profesoras en formación, guías, reflexiones sobre el propio desempeño, los recursos creados y las experiencias significativas que emergieron de la práctica, etc.

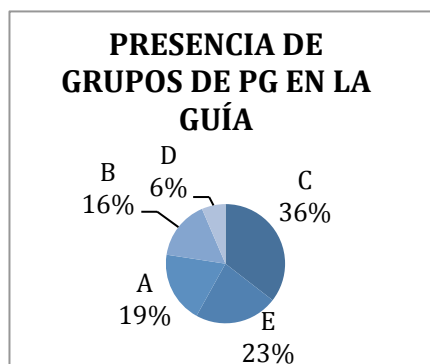
En cuanto a la distribución de los ejercicios: En la Tabla 4 puede observarse cómo fueron distribuidos el número de ejercicios en virtud de las *prácticas generativas* que buscaban desarrollarse y de los hallazgos obtenidos en la primera parte de la investigación:

Tabla 4. Distribución de ejercicios en virtud de las PG desarrolladas y promedio de ejercicios por Grupo de PG.

Grupo	PG	Nº ejercicios
A	2	3
A	1	2
A	7	1
B	3	2
B	5	2
B	6	1
C	12	3
C	11	2
C	13	2
C	14	2
C	15	1
C	16	1
D	18	2
E	4	2
E	9	2
E	10	2
E	8	1
		31

Grupo	Totales
C	11
E	7
A	6
B	5
D	2
	31

Gráfico 2



En efecto, considerando los resultados obtenidos en la metodología, donde se observó un mayor desempeño de las profesores en formación en el promover el acceso al contenido (Grupo A) y reconocer patrones de pensamiento de los estudiantes (Grupo B) y uno menor en establecer metas de aprendizaje y su evaluación (Grupo C) y promover un buen clima de aprendizaje (Grupo E), decidimos generar más ejercicios pertenecientes a estos últimos Grupo para así poder potenciar su trabajo en futuros profesores en formación. En este sentido, de los 31 ejercicios creados, 18 corresponden al grupo C y E, lo que corresponde al 59% del total de los ejercicios construidos.

Como puede observarse en los gráficos anteriores, todos los grupos fueron incorporados en la generación de los ejercicios de la Guía con excepción de prácticas vinculadas a la interacción con otros actores educativos (Grupo F), que no se consideró ya que si bien refiere a habilidades que son muy relevantes para el desempeño de los profesores en formación, no constituye parte de los aprendizajes entregados por el PFP. En efecto, como ya fue señalado, este grupo refiere a la comunicación con padres o apoderados sobre los estudiantes y a la comunicación con otros profesionales, lo que es difícil de abordar tratándose de un contexto de práctica profesional.

En este sentido, como ya se señaló, si bien no fueron considerados el análisis de la enseñanza con el propósito de mejorarla (Grupo D) y las prácticas vinculadas a la interacción con otros actores educativos (Grupo F) por no ser prácticas generativas que se puedan observar en la interacción de la sala de clases; el grupo D fue incorporado de manera transversal en todos los ejercicios de la Guía y de manera exclusiva en el 6% de los ejercicios que tuvieron como eje la reflexión de la propia práctica pedagógica. Específicamente este Grupo fue trabajado en la subunidad “creando recursos didácticos” donde se reflexionó en torno a una guía de instrucciones realizada para los estudiantes del colegio y en la subunidad “adentrándonos en el clima de clases” a través del análisis del propio desempeño profesional realizado por parte de la profesora en formación.

En cuanto a la estructura general de la Guía: se dividió en dos partes que daban cuenta de un objetivo específico, propuesto de antemano. La primera parte se propuso analizar comparativamente el trabajo de tres estudiantes en formación de la mención de lenguaje y comunicación del PFP; mientras que la segunda se adentró en el trabajo personal de cada estudiante al orientarse a: profundizar en el trabajo individual de cada profesora en formación. Asimismo, se agregó un anexo, al final de la Guía, donde se mencionaron todas las prácticas generativas planteadas por el programa de Formación de profesores de la Universidad Michigan. A cada unidad se le asignó un nombre que permitiera sintetizar todas las actividades que se planteaban. Así, la primera parte, referida al diseño y preparación de una clase fue denominada “preparando una clase”, mientras que la segunda parte centrada en el desempeño de las profesoras en formación, reunió todos los ejercicios bajo el nombre “haciendo una clase”.

En cuanto a la primera y segunda parte: Cada parte considera, además: la síntesis de todos los recursos y/o contenidos que serán utilizados en esa unidad, el nombre de la subunidad (estructurada de acuerdo a ejercicios que reúnen diversas actividades con un mismo foco), la fase de la clase que se puede analizar en ese ejercicio (contemplando los proceso de diseño, implementación y evaluación de la clase), las *prácticas generativas* que se desarrollan al realizar dicho ejercicio, la descripción de los recursos utilizados en la subunidad y la instrucción genérica correspondiente a esa subunidad.

En la matriz que aparece en la Tabla 5 puede observarse una síntesis de cómo fue construida nuestra *Guía de Prácticas Pedagógicas* a partir de los elementos previamente referidos.

Tabla 5. Matriz de construcción de la *Guía de prácticas pedagógicas*.

Parte	Nombre unidad	Objetivo	Parte	Recursos y/o contenido de toda la unidad	Nombre subunidad	Fase de clase	PG	Recurso y/o contenido de la sub-unidad	Instrucción
Primera parte	Preparando una clase.	Analizar comparativamente el trabajo de tres estudiantes en formación de la mención de Lenguaje y Comunicación del PFP.	Profesora en formación 1, 2 y 3.	Planificaciones de clases	Planificando una clase.	Diseño y evaluación de clases.	11,12,13, 14	Planificaciones	Analizar planificaciones de tres profesoras en formación a través de una rúbrica.
								Rúbrica	
				Videos A1, B1 y C1	Iniciando una clase.	Implementación y evaluación de la clase.	1,2,4,7	Video A1, B1 y C1	Tomar notas de campo de un segmento de clase, estableciendo similitudes y diferencias entre las profesoras en formación.
								Nota de Campo	
Segunda parte	Haciendo clases.	Profundizar en el trabajo individual de cada profesora en formación.	Profesora en formación 1	Guía de instrucciones para la construcción de un informe expositivo.	Creando recursos didácticos.	Diseño y evaluación de la clase.	5, 6, 15, 18		Análisis de recurso didáctico creado por la profesora en formación y del trabajo realizado por los estudiantes en la sala de clases.
								Reflexión sobre la guía de instrucciones.	
								Informe del texto expositivo creado por los estudiantes.	
				Videos A2 y A3	Observando el trabajo con los estudiantes	Diseño y evaluación de clases	3,9,10,16		Observación de trabajo realizado con estudiantes y análisis de esta experiencia por la profesora en formación.
								Video A2 y A3	
								Experiencia significativa de la práctica profesional.	
			Profesora en formación 2	Análisis de las debilidades del propio ejercicio profesional.	Aprendiendo a hacer preguntas.	Implementación y evaluación de la clase	2, 10, 11, 18		Reflexión en torno al propio desempeño docente y propuestas de mejora. Identificación de intereses de los estudiantes
								Instrucciones entregadas de forma oral por parte de la profesora en formación a sus estudiantes.	
								Video B2 y B3.	

Segunda parte.	Haciendo clases.	Profundizar en el trabajo individual de cada profesora en formación.	Profesora en formación 2	Planificación.	Trabajando con mis compañeros en la sala de clases	Diseño y evaluación de la clase.	3, 4, 5, 8	Planificación	Instrucciones propuestas, en la planificación, por la profesora en formación. Recursos didácticos utilizados en la clase y evaluación del desempeño de los estudiantes.
				Recurso didáctico (noticia radial y carta al director).				Recurso didáctico (noticia y carta al director).	
				Pauta de la evaluación del texto escrito y de la presentación oral de los estudiantes.				Video B3.	
				Trabajo de los estudiantes en torno a la carta al director y la noticia.				Pauta de la evaluación del texto escrito y de la presentación oral de los estudiantes.	
								Trabajo de los estudiantes en torno a la carta al director y la noticia.	
			Profesora en formación 3	Planificación	Jerarquizando contenidos de la clase.	Diseño e implementación de la clase.	1,2,12,13,	Planificación	Jerarquización de los objetivos de aprendizaje propuestos para la clase. Observación de la mediación del aprendizaje, pro parte del profesor en formación, utilizando la pizarra y análisis del recurso didáctico considerado como el más eficaz.
				Video C2 y C3				Video C2	
				Recurso didáctico (carta al director).				Recurso didáctico (carta al director).	
				Análisis del resultado del recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				Análisis del resultado del recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
				Análisis del propio desempeño profesional, por parte de la profesora en formación.	Adentrándonos en el clima de clases.	Implementación y evaluación de la clase	9, 12, 14, 18	Video C3	Importancia del clima en la sala de clases. Observación del trabajo realizado con estudiantes y análisis del propio desempeño docente.
								Análisis del propio desempeño profesional, por parte de la profesora en formación.	

Conclusiones

A partir de la presente investigación pudimos grabar y caracterizar el desempeño de tres profesoras en formación del PFP en el contexto de su última clase supervisada. Gracias a los insumos obtenidos en esta etapa generamos un material audiovisual que permitirá a profesores en formación acercarse a la práctica de manera progresiva. Asimismo, en esta etapa, pudimos delimitar los lineamientos que nos sirvieron para la construcción de una *Guía de prácticas pedagógicas*. El resultado fueron 31 ejercicios y un material audiovisual de 9 clips que permitirán adentrarse en ciertas prácticas relevantes para el aprendizaje del futuro profesor. Asimismo, esta Guía permitió dar cuenta del trabajo realizado por las profesoras en formación y por sus estudiantes.

Pensar la práctica desde la práctica supone evidentemente nuevos desafíos para el investigador. En efecto, la realización de una *Guía de prácticas pedagógicas*, como resultado de nuestro proyecto de Magíster, constituyó un enorme reto que, finalmente, nos permitió repensar y enriquecer nuestro propio ejercicio profesional. Asimismo, pensar la práctica desde la práctica nos permitió acercarnos a la pregunta que orientó nuestra investigación ¿qué podemos aprender de las prácticas de aula en el contexto de formación inicial docente para el desarrollo del aprendizaje de futuros profesores? desde lo que efectivamente ocurría en el aula. En este sentido, nos parece haber contribuido a relevar la práctica como eje fundamental a considerar en procesos de mejoramiento educativo, lo que resulta particularmente importante para nuestros profesores en formación y su futura inserción laboral. Cabe reiterar que estos procesos de mejora se caracterizarán por la implementación de prácticas de liderazgo orientadas a movilizar a los actores de una comunidad escolar hacia el logro de ciertos objetivos; a saber, el aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto la labor de los docentes resulta relevante y crucial al constituirse como protagonistas en estos procesos de cambio. Es por esto que los procesos de formación del profesorado resultan tan decisivos. En otras palabras, la relevancia de la práctica radica en

constituir “uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente” (Andreucci, 2013, p.9). Ahora bien, ¿cómo se podrían fomentar oportunidades que realmente contribuyan a la formación de nuestros futuros docentes?, ¿cómo revitalizar sus propios saberes prácticos desde el comienzo de su formación?, ¿cómo acompañarlos efectivamente en este proceso de convertirse en profesores? Darling-Hammond et al. (2005) nos sugieren que los elementos claves para el aprendizaje efectivo de profesores en formación radicaría en contemplar ciertos aspectos claves como: la claridad en las metas de la experiencia, el modelamiento de la práctica por profesores más expertos, retroalimentaciones pertinentes, generación de múltiples oportunidades tanto para relacionar las prácticas de aula con los cursos de la universidad, así como también, oportunidades para que el profesor en formación pueda reflexionar sobre su propio quehacer.

En este sentido, nos parece que con la construcción de la *Guía de Prácticas Pedagógicas* pudimos contribuir a enriquecer las posibilidades del profesor en formación de acercarse al contexto de la práctica desde el contexto universitario, permitiéndonos:

- 1) Establecer vínculos entre teoría y práctica: como se señaló en los antecedentes, pudimos levantar, a través de un *focus group*, las percepciones de las estudiantes que observaban una desvinculación entre la teoría, entregada por la Universidad, y las exigencias que emergían de la práctica. Nos parece que a través de la construcción de una Guía de apoyo al profesor en formación podremos ayudar en este acercamiento progresivo a la práctica, estableciendo puentes entre teoría y práctica. Potenciar dicha relación desde la práctica resulta muy relevante al constatar que “many teacher educators argue that student teachers *see and understand* both theory and practice differently if they are taking coursework concurrently with fieldwork” (Darling-Hammond et al., 2005, p.401).
- 2) Contribuir al acompañamiento efectivo de los profesores en formación: a nuestro juicio, la construcción de la Guía nos permitirá enriquecer el acompañamiento a nuestros profesores en formación. Como señala un estudio que se adentró en las

expectativas de los profesores en formación con respecto a sus prácticas “para la gran mayoría de los profesores en formación el conocimiento más importante que esperaban se asociaba a las destrezas para la enseñanza” (Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos, & Walker, 2011, p. 128). Desde esta perspectiva, urge encontrar nuevas formas de acompañar a nuestros estudiantes en esta búsqueda por aproximarse a la práctica. En este sentido, los aportes de Ball & Forzani (2009) resultan ilustradores al referirse a la importancia de poder contar con ejemplos concretos del desempeño de profesores en aula, que permitan al profesor en formación aprender a analizar y reflexionar en torno a las situaciones observadas; “watching demonstrations, and then practicing under close supervision and with detailed coaching aimed at fostering improvement” (pp. 497-498) En este punto la creación de material representacional resulta crucial para que futuros profesores puedan tener un acercamiento paulatino a la realidad del aula.

- 3) Es preciso mencionar que el material creado (tanto la Guía como los clips) ha sido utilizado este año en el contexto de las prácticas profesionales de la UC; no obstante, sería interesante poder realizar una validación de este recurso por parte de otras supervisoras de la mención en un futuro. Para estos efectos elaboramos una ficha de validación (Anexo 4) que podría ser utilizada con este fin.

Por último, nos parece importante señalar ciertas líneas de investigación que podrían desprenderse de esta propuesta práctica, enriqueciéndola y permitiendo ampliar sus alcances. En primera instancia, sería interesante poder desarrollar estudios similares en una fase posterior, cuando el trabajo con las *prácticas generativas* se encuentre totalmente implementado a nivel organizacional. En efecto, cuando realizamos esta propuesta nos encontrábamos en un proceso bastante inicial en el trabajo con estas *prácticas*. Asimismo, sería valioso poder adentrarse en el proceso experimentado por los profesores en formación, de generaciones venideras, al trabajar con esta *Guía*; estableciendo la efectividad de este recurso, creado en pos de fortalecer una progresión progresiva a la práctica pedagógica. Por último, nos parece que esta *Guía de Prácticas Pedagógicas* posee múltiples aristas que podrían ser analizadas y que en este estudio no fueron tomadas en

cuenta; a saber, el trabajo de los estudiantes, reflexiones de las docentes sobre el propio ejercicio profesional, entre otras, lo que permitiría adentrarse desde otras perspectivas al contexto del aula.

Referencias bibliográficas

- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una deuda pendiente de la Formación Inicial de Profesores . *Estudios Pedagógicos* , 29 (1), 7-26.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes . *Revista de currículum y formación del profesorado* , 13 (1), 43-59.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* , 60 (5), 497-511.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom* . Londres: Cassell .
- Boerst, T., Sleep, L., Ball, D., & Bass, H. (2011). Preparing Teachers to Lead Mathematics Discussions . *Teachers College Record* , 113 (12), 2844-2877.
- Brophy, J. E.(1996). *Teaching problem students*. New York : Guilford
- Brunner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo* , 46-47, 17-44.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis 1995 update*. Portland OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond, & J. B. (Ed), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (págs. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gimeno, J (2010). ¿Qué significa el currículum? . En Gimeno, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 21-43). Madrid: Morata.
- Gundry, S. (1991). *Producto o praxis del currículum* . Madrid: Morata.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shaha, E., & Williamson, P. (2009).

- Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111 (9), 2055-2100.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria: ASCD.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Schneider, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education* , 20 (10), 1-9.
- National Research. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación . (20 de Noviembre de 2013). Plan de Desarrollo Facultad de Educación UC 2013-2017. Santiago, Chile: Facultad de Educación.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (Diciembre de 2010). Plan de desarrollo 2010-2015. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Robinson, V., & Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education* , 51 (3), 247-262.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 71–91. Recuperado de <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/4426/4517>
- Solís, C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos* , 37 (1), 127-147.
- Tochon, F. (1999). The situated researcher and the narrative reference to lived experience. *Journal of Applied Semiotics* , 1, 103-114.

Guía de apoyo para el profesor en formación

realizado por

Macarena Salas Aguayo

profesora guía

Magdalena Müller Araya

*En el contexto de la tesis presentada a la
Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magíster en Educación.*

*A mis padres, Ricardo Salas y Cecilia Aguayo,
que me enseñaron esto de ser profesora*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer, especialmente, a las tres profesoras en formación que permitieron que esta investigación fuese realizada. Agradezco sinceramente a Stephanie, Romina y Javiera por haber abierto sus salas de clases y por ayudarnos a pensar la práctica desde la práctica. Asimismo, agradezco a los tres centros educacionales que nos permitieron adentrarnos en la realidad de sus aulas y a los estudiantes que llenan de sorpresa y energía nuestras hipótesis.

A Daniel Katz por su compromiso con mis compromisos, por ser parte de este camino, que compartimos hace algunos años, y por hacerme reír en los momentos más críticos.

A mi hijo Manuel que me enseña día a día que la vida no es tan estructurada, que existen cosas importantes y otras fundamentales, y que todo se arregla con una buena galletita.

A mis compañeras de vida Francisca Salas, Silvana Guerrero, Camila Muñoz, Alessandra Díaz, Karen Gallegos y Javiera Figueroa por sus múltiples comentarios, sugerencias y cariñosas palabras.

A Andrea Blanche por el gran trabajo de diseño y diagramación de la Guía de prácticas pedagógicas.

A Gabriela Pérez y Verónica Zondek por sus aportes en la traducción del Abstract.

A Patricio Cabello por sus aportes metodológicos.

A Magdalena Müller por creer en mis capacidades y por incitarme a ir siempre un poco más allá.

Finalmente a CONICYT, por haberme permitido financiar mis estudios, compatibilizándolos con mi ser mamá.

Tabla de contenido

PRIMERA PARTE: PREPARANDO UNA CLASE

Planificando una clase	3
1.1 Planificación profesora 1	5
1.2 Planificación profesora 2	6
1.3 Planificación profesora 3	7
Iniciando una clase	10

SEGUNDA PARTE: HACIENDO UNA CLASE

Profesora en formación 1	14
2.1 Creando recursos didácticos	14
2.2 Observando el trabajo con los estudiantes	26
Profesora en formación 2	30
3.1 Aprendiendo a hacer preguntas	30
3.2 Trabajando con mis compañeros en la sala de clases	35
Profesora en formación 3	40
4.1 Jerarquizando contenidos de la clase	40
4.2 Adentrándonos en el clima de clases	46

ANEXO

Lista de prácticas generativas utilizadas por el sistema de prácticas UC	52
---	-----------

PRIMERA PARTE:

Preparando una clase

Objetivo

Analizar comparativamente el trabajo de tres profesoras en formación de la mención de Lenguaje y Comunicación del programa de formación pedagógica (PFP).



Planificando una clase¹

A) Fase de la clase:

Diseño y evaluación de la clase

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio²:

- 11 Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos alineadas con referentes externos.
- 12 Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica.
- 13 Diseñar una secuencia de clase para lograr una meta específica de aprendizaje.
- 14 Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Rúbrica



Planificaciones de clases

¹ En cada unidad y subunidad se especificarán los recursos que serán utilizados, las fases de la clase que se procederán a analizar y las prácticas generativas que se desarrollarán en cada ejercicio.

² Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

1. Te invitamos a que revises las tres planificaciones que aparecen a continuación y que contestes la siguiente rúbrica, asignando un puntaje a cada profesora en formación.

Rúbrica de evaluación de planificaciones de las tres profesoras en formación

Indicador	Estudiante	Débil (1pto)	En proceso (2ptos)	En proceso (3ptos)	Fuerte (4ptos)	N.O (0pto)
La organización de la clase permite evidenciar un inicio, un desarrollo y un cierre.	1					
	2					
	3					
Existe relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos.	1					
	2					
	3					
Las actividades planteadas para los estudiantes responden al perfil del curso que se explicita en la planificación.	1					
	2					
	3					
Las preguntas propuestas para los estudiantes permiten generar oportunidades de aprendizaje.	1					
	2					
	3					
Los recursos planteados permiten anticipar una orientación positiva de los estudiantes al contenido disciplinar.	1					
	2					
	3					
Los recursos se relacionan con la etapa de desarrollo de los estudiantes y con sus conocimientos previos.	1					
	2					
	3					

Profesoras en formación	Puntaje ideal	Puntaje obtenido
1	24	
2	24	
3	24	

1.1 PLANIFICACIÓN PROFESORA EN FORMACIÓN 1

Fecha: 12 de noviembre de 2014					
Curso: Primero Medio B Perfil: Curso de 24 estudiantes (8 varones, 16 damas) con preferencia hacia Lengua-je. Curso introvertido y de bajo rendimiento. Cuando los estudiantes son motivados con preguntas, tienden a participar y proponer ejemplos.					
Semestre: Segundo					
Unidad: Textos no literarios					
Sector de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación					
Horas de clases: 7 horas semanales					
Objetivo Fundamental: Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar información e interactuar con diversas realidades, y como una oportunidad para elaborar conscientemente una visión personal del mundo.					
Objetivo Fundamental Transversal: OF6- Leer comprensivamente con diversos propósitos, textos en sopor-tes impresos y electrónicos, con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que aborden temas de diversos ámbitos. OF2-Valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal como medio para matizar y enriquecer los sentidos de su propia expresión oral y la de otros.					
TIEMPO	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA / SUMATIVA
20 min. 60 min. 10 min.	Texto expositivo A1: Leer y analizar una variedad de textos no literarios, identificando las ideas relevantes y evaluando la confiabilidad de la información: • Artículos e informes A6: Realizar exposiciones orales para comunicar lo aprendido durante la unidad: • Desarrollando un punto de vista personal • Presentando la información de manera estructurada distinguiendo criterios	Conceptuales: • Conectores y marcadores discursivos. Procedimentales: • Reconocer conectores, marcadores discursivos y recursos lingüísticos. • Reflexionar sobre los recursos lingüísticos propios del texto expositivo. Actitudinales: • Escucha atenta y respetuosamente del trabajo de los demás compañeros.	Inicio • La profesora les pide a los estudiantes que se sienten en círculo. • Proyecta en la pizarra una noticia extraída de internet (“Eyzaguirre por interpelación: “Feliz de contestar todas las preguntas, podría contribuir a despejar el debate”) y va modelando en conjunto el análisis de marcadores discursivos, conectores, relaciones lógicas, y características del texto expositivo (objetividad, función, receptor, tema, etc). • Introduce la actividad oral de la presentación de sus informes sobre textos académicos refiriéndose a la forma y contenido de los mismos. Desarrollo • Les pide a los estudiantes que comiencen a compartir sus trabajos. Para ello deberán resumir el texto académico que les tocó y cómo trabajaron en el informe de lectura. La profesora realiza preguntas (¿qué le costó más?, ¿el texto era complejo? ¿por qué?) • La profesora abre la instancia para preguntas de los compañeros. Final • La profesora reflexiona sobre la escritura académica, valorando el esfuerzo de los estudiantes y motivando la proyección de sus temas de interés.	• Pizarra • Informes de lectura	Sumativa (acumulativa). Presentación de los informes de lectura: • Se expresa con claridad. • Domina el texto académico. • Demuestra dominio sobre el análisis del informe de lectura. • Maneja recursos paraverbales y prosódicos. • Escucha respetuosamente a sus compañeros.

1.2 PLANIFICACIÓN PROFESORA EN FORMACIÓN 2

Plan de clases N° 47

Sector: Lenguaje

Curso: 7°mo A **Fecha:** 10 de noviembre **Tiempo aproximado:** 2 horas pedagógicas

Descripción curso: Curso de 26 alumnos, 10 niños y 16 niñas. Grupo con un bajo rendimiento en Lenguaje y con una baja apreciación de la materia. Tienen una baja expectativa del curso y de ellos mismos. Las actividades en grupos deben estar constantemente supervisadas por la profesora.

O.F.T: Del pensamiento: análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento.

Aprendizaje esperado: Aplicar su conocimiento sobre las partes de la noticia para comparar diversos medios.

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS/LECTURAS	EVALUACIÓN
Conceptuales: Noticia radial Carta al director. Procedimentales: Comparar una noticia con una carta al director. Actitudinales: Valorar la importancia de los medios de comunicación	Inicio Video con chascarro (2 min) ¿Por qué es importante la formalidad del periodista? (3 min) Presentación del objetivo y actividades del día (3 min) Desarrollo Se escuchan dos noticias radiales y los niños deben anotar las respuestas a las seis preguntas. Voluntarios van a escribirlas en la pizarra (10 min) ¿Qué características tiene la noticia radial? (5 min) Se lee en conjunto el cuadro de la pág. 214 (10 min) Se conversa con los alumnos sobre la estructura de la noticia (5 min) Se anota en la pizarra las diferencias que pueden haber entre la noticia escrita, televisiva y radial (10 min) Trabajo en parejas: A cada pareja se le entregará un texto que ha sido modificado para dejar solo el cuerpo. El texto puede corresponder a una carta al director o bien a una noticia. La pareja leerá el texto y tendrá que identificar la función y el género; si es noticia deberán identificar las seis preguntas y si es carta al director la tesis y los argumentos. Además, los estudiantes elegirán una de las imágenes que serán proyectadas para su texto (10 min). Saldrán las parejas a exponer su texto y sus respuestas (10 min) Exposición de la pauta de evaluación de las presentaciones del martes (10 min) Cierre Se recuerda la pregunta de por qué es importante estudiar los medios de comunicación en el colegio. Luego, se presentan imágenes del diario de Harry Potter, mostrando la escena donde es acusado por un compañero. También se presenta su conversación con la periodista (10 min) para adentrarse en la reflexión sobre ¿cómo influyen los medios en nuestras vidas? (5 min).	Video Harry Potter Noticias de radio Cartas al director y noticias Imágenes pauta	Formativa

1.3 PLANIFICACIÓN PROFESORA EN FORMACIÓN 3

Plan de clase diario N°34

Título de la unidad didáctica: Repaso para prueba de nivel

Perfil del grupo: Grupo mixto de 32 estudiantes de un colegio particular. A nivel general consiguen mantener lapsos de concentración de 10 a 15 minutos, por lo que es muy necesario establecer una estructura de clase que considere una serie de actividades en las que puedan aplicar lo aprendido y, a la vez, participar con sus compañeros. La lectura por turnos y en voz alta funciona muy bien con ellos ya que los obliga a mantener la atención en lo que están leyendo.

Sub-sector: Lenguaje y Comunicación

Curso: Séptimo básico

Fecha: 12 de noviembre de 2014

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas (90 min.)

O.F.V:

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando:

- la postura del autor y los argumentos e información que la sostienen
- la diferencia entre hecho y opinión
- su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan

O.F.T:

Dimensión cognitiva-intelectual: exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión

Aprendizajes esperados:

- Identifican los elementos y estructura del discurso argumentativo
- Distinguen los argumentos que tienen por finalidad principal persuadir afectivamente de los que buscan convencer razonadamente
- Identifican características propias de los argumentos lógico-rationales y emotivo-afectivos en distintos tipos de discursos argumentativos
- Analizan críticamente a partir de su propia postura argumentos propuestos por otras personas

1.3 PLANIFICACIÓN PROFESORA EN FORMACIÓN 3 (continuación)

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Conceptuales: • Elementos y estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos) • Tipos de argumentos: lógico-rationales y emotivo-afectivos Procedimentales • Diferenciar los argumentos que tienen por finalidad persuadir afectivamente de los que buscan convencer razonadamente. • Utilizar argumentos emotivo-afectivos y lógico-rationales para construir un discurso argumentativo • Reflexionar sobre la utilización de los argumentos lógico-rationales y emotivo-afectivos, tanto en el ámbito público como en el privado. Actitudinales • Valorar la argumentación para enfrentarse a los mensajes de la realidad desde una perspectiva crítica y fundamentada.	Inicio (15 min.) Saludo La profesora proyecta en la pizarra dos acertijos visuales. Pide a los estudiantes que se centren en buscar en la primera imagen el rostro de un hombre y, en la segunda, en un hombre de cuerpo completo. Da algunos minutos en tanto ella anota en la pizarra la fecha y los objetivos de la clase. Posteriormente, pregunta a los alumnos si han hallado a los hombres en ambas imágenes. Ella especifica dónde se encuentran y, a partir de la interacción, introduce lo que será el tema de la clase: tal como ya lo han visto, en muchas ocasiones los mensajes en la publicidad se envían de manera implícita sin que los entendamos. Nuestra tarea es aprender a descifrarlos y hacernos críticos frente a esto. Tomar una postura. A partir de ello pregunta al curso: ¿qué creen que es lo que repasaremos el día de hoy? Posteriormente ella explicita el contenido: el discurso argumentativo. Proyección del video: “Who’s in control” de Juegos Mentales. A partir de él la profesora introduce cómo los argumentos de la publicidad muchas veces se esconden para pasar inadvertidos y nos llevan a tomar decisiones sin ser conscientes de ellas. Esto es lo que ella quiere que tengan en mente durante la clase. Desarrollo (50 min.) La profesora pregunta al curso acerca de lo que recuerdan referente al discurso argumentativo y estructura. Mediante la presentación ella especifica las partes centrales que componen el discurso argumentativo y pregunta al curso por: ¿qué es una tesis?, ¿qué es un argumento? Anota las ideas en la pizarra. Luego, la docente modela mediante una noticia (noticia de Daddy Yankee) cómo reconocer una tesis y un argumento (recuerda al curso que esta ya la habían trabajado anteriormente). Lee la noticia junto al curso y, posteriormente, mediante modelamiento explicita los pasos para reconocer ambas partes del discurso argumentativo. Finalmente, les pregunta acerca de qué piensan acerca del argumento del cantante: ¿están de acuerdo?, ¿por qué?	Pizarra y plumón Ppt clase 34 Video “Who’s in control” Ppt clase 34 Pizarra y plumón Noticia de Daddy Yankee	Formativa: Acertijos visuales Indicadores: • Identificar los acertijos visuales escondidos en dos imágenes • Relacionar los acertijos visuales con los mensajes de los medios de comunicación, específicamente de la publicidad Diagnóstica: Grupalmente identificar conocimientos previos Indicadores: • Los estudiantes identifican elementos propios del discurso argumentativo: tesis y argumentos Formativa: Análisis crítico postura de Daddy Yankee Indicadores: • Los alumnos identifican la tesis propuesta por el cantante • Los alumnos identifican el argumento que defiende la tesis del cantante • Los alumnos analizan críticamente, a partir de sus posturas y con razones fundamentadas, la postura del cantante

1.3 PLANIFICACIÓN PROFESORA EN FORMACIÓN 3 (continuación)

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
Conceptuales: • Elementos y estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos) • Tipos de argumentos: lógico-rationales y emotivo-afectivos Procedimentales • Diferenciar los argumentos que tienen por finalidad persuadir afectivamente de los que buscan convencer razonadamente. • Utilizar argumentos emotivo-afectivos y lógico-rationales para construir un discurso argumentativo • Reflexionar sobre la utilización de los argumentos lógico-rationales y emotivo-afectivos, tanto en el ámbito público como en el privado. Actitudinales • Valorar la argumentación para enfrentarse a los mensajes de la realidad desde una perspectiva crítica y fundamentada.	Posteriormente, la profesora enseña una noticia con un tema contingente: la crítica de la ONU a la Teletón. Pregunta a los alumnos por la tesis y el argumento presentados por la ONU contra la Teletón. Subraya estos en la noticia y luego los especifica. Nuevamente, pregunta a los alumnos por su posición respecto al tema: ¿están de acuerdo?, ¿por qué? Aclara la importancia de dar siempre opiniones fundamentadas. Posteriormente, la docente enseña dos afiches de la Teletón de distintos años. Pregunta: ¿en qué se parecen?, ¿cuál es la tesis que se propone?, ¿cuál es el argumento?, ¿a qué apela: a los sentimientos o a la razón? Modela el modo de responder las preguntas para que luego los alumnos lo realicen de manera autónoma. Posteriormente, muestra el afiche de la Teletón 2014 y realiza las mismas preguntas. Lo siguiente es realizar un análisis de una carta al director. Lee esta junto a los alumnos y posteriormente la analizan en torno a tesis y argumentos. Posteriormente, la docente se centra en realizar un repaso de los tipos de argumentos mediante preguntas de alternativas. A través de estas diferencia los tipos de argumentos (emotivo-afectivo y lógico-rationales). Cierre (25 min.) La actividad de cierre consiste en visualizar un video en el que se presenta al niño símbolo de la Teletón 2014. La profesora proyecta este y, posteriormente, pide a los alumnos que se den un tiempo para responder a las preguntas finales. Les pide que recuerden el primer video que han visto y todas las posturas acerca de la labor que realiza la Teletón. Monitorea este trabajo y, posteriormente, discute estas junto al curso. Saludo de despedida.	Noticia de la Teletón: postura de la ONU Afiches de la Teletón Carta al director de Eduardo Villegas (postura sobre la Teletón) Video “Presentación niño símbolo, Teletón 2014”	Formativa: Análisis crítico postura ONU acerca de la Teletón Indicadores: • Los alumnos identifican la tesis propuesta por la ONU • Los alumnos identifican el argumento que defiende la tesis de la ONU • Los alumnos analizan críticamente, a partir de sus posturas y con razones fundamentadas, la de la ONU Formativa: Análisis afiches propagandísticos Indicador: • Los alumnos identifican e infieren tesis y argumentos • Los alumnos identifican y diferencian argumentos lógico-rationales y emotivo-afectivos Formativa: Análisis crítico video “Presentación niño símbolo, Teletón 2014” Indicadores: • Los alumnos identifican e infieren la tesis planteada por el video • Los alumnos identifican los argumentos y los tipos de argumentos que apoyan la tesis • Los alumnos analizan críticamente el video sobre la Teletón de acuerdo a lo visto en clases • Los alumnos explicitan para qué les sirve ser críticos respecto a los mensajes argumentativos de los medios de comunicación

Iniciando una clase

A) Fase de la clase:

Implementación y evaluación de la clase.

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio³:

- 1 Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos.
- 2 Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido.
- 4 Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado.
- 7 Implementa tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Videos A1, B1 y C1



Nota de Campo

³ Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

1. Te invito a que observes el inicio de la clase de las tres profesoras en formación, en los videos A1, B1 y C1, y que paralelamente vayas tomando **notas de campo**, consignando todas las acciones realizadas por las docentes.



Recuerda que las **notas de campo** son una técnica de recolección de información que permite describir fenómenos que ocurren en contextos naturales. Se basan en **descripciones objetivas**, evitando interpretaciones subjetivas de los sucesos observados.

Profesora en formación 1

Profesora en formación 2

Profesora en formación 3

2. Ahora que ya tienes tus notas de campo, compártelas con el resto del curso reflexionando en torno a las siguientes preguntas:

¿La descripción que hiciste de las acciones de las profesoras en formación se acerca más a una descripción objetiva o a una interpretación subjetiva? Refiérete a las marcas textuales, presentes en tus notas de campo, que te permitan argumentar tu posición.

3. A partir de lo que observaste en el video: ¿cuál crees que es el contenido conceptual de cada clase?

Clase 1 →

Clase 2 →

Clase 3 →

4. ¿Qué diferencias y qué similitudes existen, en los 3 videos, con respecto a las estrategias utilizadas para iniciar la clase?

Diferencias	Similitudes

5. Junto a un compañero, elijan uno de los tres videos y respondan las preguntas que aparecen a continuación. Luego, únanse en grupos, que hayan escogido el mismo video, y compartan sus respuestas:

A partir de la nota de campo escogida:

i) ¿Qué predicciones puedes hacer sobre el desarrollo de la clase?

ii) ¿Se enfatiza en la importancia del tema que se tratará?

iii) ¿Se involucra a los estudiantes en la discusión sobre el tema que será tratado?

SEGUNDA PARTE:

Haciendo una clase

Objetivo

*Profundizar en el trabajo individual
de cada profesora en formación.*



Profesora en formación 1

2.1 CREANDO RECURSOS DIDÁCTICOS

A) Fase de la clase:

Diseño y evaluación de la clase.

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio⁴:

5 Reconocer patrones comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico.

6 Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos.

15 Elaborar, seleccionar, interpretar y utilizar la información de los métodos de evaluación sumativa.

18 Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Guía de instrucciones para la construcción de un informe expositivo



Reflexión sobre la guía de instrucciones



Informe del texto expositivo creado por los estudiantes

⁴ Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

1. Te pedimos que revises el recurso didáctico que a juicio de la profesora en formación tuvo mayor éxito, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus estudiantes.



Recurso escogido como
el **más eficiente**, en
término de los aprendizajes
suscitados en los estudiantes.

FUNDACIÓN EDUCACIONAL C.S.M.C
Departamento de Lenguaje y Comunicación.

Informe de lectura

Realice un informe de lectura del texto académico. Para ello debe desarrollar los siguientes puntos, describiendo y justificando con ejemplos sacados del texto. Recuerde la forma en que se cita un enunciado textual. Este informe debe entregarse impreso el día 24 de octubre. Además debe entregar un avance el día 20 de octubre con lo que lleve hasta ese momento para que sea retroalimentado.

Partes del informe de lectura:

1. Introducción: Introduzca al lector en el texto que le tocó leer. Describa el área de estudio a la que corresponde y el tema del que habla.

2. Descripción del formato de texto: Describa la forma que tiene el texto, si es un texto extenso, especializado complejo, extremadamente formal y por qué, justifique con citas.

a. Títulos: Describa el uso y la recurrencia de los títulos, para qué se usa, cuán a menudo se usan.

b. Subtítulos: Describa el uso y la recurrencia de los subtítulos, para qué se usan, cuán a menudo se usan.

c. Recursos visuales: Describa el uso y la recurrencia de dichos recursos. ¿El texto usa estos recursos? ¿Con qué fin? ¿Cuán a menudo se ocupan?

Explique con sus palabras cada recurso utilizado, gráficos, imágenes, tablas, etc. Indique la página donde se encuentra el recurso y analícelo.

d. Notas al pie: Describa el uso y la recurrencia de las referencias al pie. ¿El texto usa notas al pie? ¿Son necesarias? ¿Con qué fin se usan en el texto? Utilice ejemplos sacados del texto.

3. Síntesis del texto leído: Sintetice el texto leído. Explíquelo con sus palabras y cite cuando sea necesario, es decir, cuando una idea relevante es necesario transcribirla textualmente. La síntesis de su texto debe ser coherente con la extensión del texto, es decir, si su texto tiene 5 páginas, puede realizar una síntesis de una o dos páginas, por ejemplo.

4. Macroestructura y su justificación: Identifique la macroestructura del texto y explique por qué el texto se estructura así. ¿Está de acuerdo con la macroestructura? ¿Ayudó a su comprensión del texto? ¿Estructuraría el texto de otra manera? ¿Cómo?

5. Microestructura observadas: Identifique microestructuras del texto expositivo. Justifique por qué predomina esa microestructura y cómo pudo determinarlo (utilice citas del texto donde aparezcan pistas para el análisis como conectores, orden de las ideas, etc).

6. Objetividad/ Subjetividad del texto: Determine si se trata de un texto objetivo o subjetivo y por qué. Use citas que lo llevaron a concluir esto.

7. Impacto personal de la lectura: Explique brevemente el impacto que tuvo para usted la lectura este texto. ¿Me permitió acercarme a la disciplina? ¿Me pareció interesante? ¿Por qué? ¿Era un tipo de texto complejo? ¿Por qué? ¿Facilitó mi comprensión? ¿Aprendí algunas cuestiones en profundidad? ¿Cuáles?

8. Proyecciones: Describa qué temas se podrían profundizar o investigar a raíz de lo leído. Por ejemplo: A partir del texto estudiado me parece relevante estudiar mejor la importancia que tiene el arte en nuestro país porque...

9. Anexos: Incluya el texto o extracto del texto con el que trabajó. Se espera que el texto tenga marcas de su lectura (notas al costado, resumen de ideas, subrayado, ideas principales o secundarias, etc).

A continuación, responde:

Con respecto a las instrucciones ¿qué hubieras agregado, qué hubieras mantenido y qué hubieras omitido, considerando que el objetivo central de la clase (explicitado en la planificación) era “valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar información e interactuar con diversas realidades, y como una oportunidad para elaborar conscientemente una visión personal del mundo”?

2. A continuación, te presentamos la reflexión de la profesora en formación con respecto al recurso didáctico diseñado.

“Este recurso didáctico fue utilizado para que los estudiantes construyeran un informe de lectura detallado sobre el texto académico que debieron leer. Esto se utilizó en el contexto de un Taller de introducción al texto académico que desarrollé en el marco de la unidad “Texto Expositivo”. Fue un buen material didáctico porque permitió a los estudiantes llegar de manera clara a lo que se les pedía en la evaluación. Esto favoreció el logro de los aprendizajes esperados porque, al estar tan especificadas las instrucciones, los estudiantes pudieron dar cuenta de lo que habían trabajado. En efecto, los informes daban cuenta de una lectura profunda, analítica e incluso crítica del texto académico leído, a raíz de ello, las notas fueron destacadas en su mayoría.

El instrumento en cuestión permitió que los estudiantes siguieran un orden definido previamente, pero sobre todo que se pudieran expresar a consciencia en los temas que se consideraban más relevantes. Como consecuencia, los estudiantes se sintieron en confianza al saber que todos estaban realizando formatos de informes de lectura similares y en la misma línea y al momento de exponer sus trabajos exteriorizaron la misma confianza y seguridad ante lo que habían hecho.

Este recurso fue entregado a los estudiantes después de haber realizado las siguientes partes de la actividad. En primer lugar, se le pidió a los estudiantes que escribieran en un papel la carrera universitaria, técnica o algún área de estudio de su interés. Los estudiantes propusieron, al escribir el papel, compartir con sus compañeros las carreras y temas que les interesaban. En segundo lugar, busqué textos académicos introductorios para cada carrera y se los entregué a los estudiantes para que comenzaran a leerlo con calma en sus casas o de camino a la escuela, explicándoles que la idea es que se acercaran a la experiencia de lectura universitaria. En tercer lugar, les entregué el recurso didáctico mencionado donde aparecían las instrucciones del informe y se las leí en clases para disolver dudas.”

Ahora, contesta a partir de lo señalado:

i) ¿Cuál es el principal objetivo de este recurso didáctico?

ii) A partir de la utilización de este recurso didáctico ¿cuáles son los principales aciertos obtenidos en el logro de los aprendizajes de los estudiantes?

iii) ¿De qué forma la docente intenta contextualizar dicho material a la realidad del establecimiento educativo?

iv) ¿Qué hace la profesora en formación para vincular el tema de la clase con los conocimientos previos de los estudiantes?

Trabajo de los estudiantes

3. A continuación, te pedimos que trabajes con un compañero analizando uno de los dos informes realizados por los estudiantes del colegio. Para esto, toma en consideración las instrucciones creadas por la profesora en formación:

INFORME 1

6.9 + 4 décimas = 7.0
 P : 7.0
 C : 7.0
 R : 6.8
 O : 6.8

70

Informe de lectura.

Introducción:

Me ha correspondido en esta oportunidad realizar un informe de lectura del texto expositivo acerca de "El cometa Halley y la imagen pública de la astronomía en la prensa diaria española de principios del siglo XX".

En el texto se destacan temas como: las controversias producidas por la prensa escrita con el acontecimiento astronómico, la influencia mundial (dándole un foco directo a España particularmente) del cometa en cuestión, noticias específicas desde Madrid, entre otros temas

Descripción del formato del texto:

El texto corresponde a un escrito de 27 planas en total, con conceptos, los cuales, si no se tiene conocimiento previo no es posible de entender (un ejemplo claro de estos son por ejemplo: STEP, cianógeno, cianhídrico, entre otros más...) además de tener claro los conceptos claves en este texto como son: cometa, astronomía, prensa, entre otros conceptos del los que hay que tener un conocimientos previo, un ejemplo es lo dicho por el autor: "En dicho mes se concentraron casi la mitad de las noticias publicadas en *La Correspondencia de España* y un tercio de las aparecidas en *El Imparcial* y *La Vanguardia...*"

También es relevante mencionar que se emplea un registro *Culto Formal*. Cabe mencionar que todo texto expositivo científico se manifiesta con este tipo de registro (Culto Formal).

La orientación del texto se centra en el impacto que provocó el cometa Haley en el periodismo Español y en el resto del mundo, como un fenómeno que no se había presenciado anteriormente en los últimos años. Pero que a pesar de ese impacto, tuvo su

descenso después que la prensa se enterara de otro suceso astronómico, el cual, se produciría próximamente (la próxima pasada del cometa de Drake en 1910).

Uso de títulos en el texto: En el texto se aprecian un total de 7 títulos. Todos hablan de un tema en específico, como ejemplo de ello es: La prensa Española y su repercusión en la población.

Subtítulos: El texto usa los subtítulos para la subdivisión de un tema de manera más concreta y para dar énfasis a temas específicos como son: una noticia en particular, etc.

Notas al pie: Las notas están presentes en la mayoría del texto, específicamente están en inglés y español, y tienen el objetivo de informar acerca de los conceptos que se plantean en el texto, estos se presentan en español, inglés, portugués, entre otros más idiomas.

Síntesis de lo leído:

El texto da a conocer cómo el periodismo científico realiza un rol importante en las investigaciones según dice el escritor: "En este sentido la línea editorial y las agendas ideológicas de los diarios pueden provocar información muy útil para profundizar en aspectos e identificar la causa de dicho interés..." (Pedro Ruiz pág. 4), además de lo mencionado anteriormente se puede destacar el impacto editorial por la venida de cometa Haley y posteriormente el cometa Drake, cabe destacar que estos sucesos astronómicos tuvieron tal impacto en las personas (con la influencia de los medios de comunicación) los cuales, apoyados por los astrónomos en el miedo que la cola del cometa entrara en la corteza terrestre y causara en la tierra una inofensiva lluvia de meteoros.

También el texto hace alusión a los posibles riesgos que tiene para la población el paso del cometa por la corteza terrestre, como por ejemplo, la entrada de gases tóxicos que pueden ser mortales para la población. Además de ello, los astrónomos se vieron en la necesidad de informar a la población que estos gases no realizarían daños a las personas, ya que la concentración que se conservó en el planeta era mínima.

INFORME 1 (continuación)

Macro estructura:

Inicio: En el texto se expresa una introducción y un resumen como inicio, también se exponen los puntos clave que se presentaran en el texto tales puntos son: historia de la astronomía, cometa Haley, España, entre otros. La introducción del texto se compone de 3 planas en las cuales se explica la historia de la prensa española, nombres de diarios particulares y finalmente la influencia de la prensa en temas científicos como la astronomía.

Desarrollo: En el desarrollo se contemplan la división de 6 temas centrales de los cuales cada uno tiene su desarrollo interno (se da un inicio a cada tema, se desarrolla y se entrega una conclusión respecto de este).

Conclusión: En el texto se presenta una conclusión a favor de la influencia de la prensa en asuntos científicos por el simple motivo de culturizar y enriquecer a la población (el texto da un mayor énfasis a la influencia en España particularmente y en su impacto a nivel nacional) según cómo explica el autor en el fragmento: "El completo tratamiento informativo realizado sobre el cometa Haley en 1910 no solo implicó una divulgación de conocimientos astronómicos, sino que también fue aprovechado como una herramienta de negociación y legitimación de parte de los científicos quienes perseguían tanto la mejora de sus medios materiales de investigación como la consolidación de su especialidad y el reconocimiento público de su autoridad." (P, Ruiz, pagina 25), de lo leído anteriormente se puede deducir que el impacto generado por la prensa es favorecedor (desde un punto de vista) para la población y para los mismos científicos que trabajan con este material.

¿Está de acuerdo con la macro estructura presente en el texto?

En mi opinión la estructura presente en el texto está muy bien trabajada, en el sentido que se realiza una introducción elaborada dando un preciso énfasis a las prensas presentes en España y llevando esa información a partes del texto.

Micro estructura:

En el texto se presenta una micro estructura del tipo "causa-consecuencia" y del tipo "secuencia temporal". Porque en el caso de la estructura Causa-consecuencia, este tipo de estructura se da principalmente en el desarrollo de todo el texto expositivo como por ejemplo en la siguiente cita: "Así pues, la preocupación y el interés que despertó el retorno del cometa Halley pronto convirtió su regreso en un tema de gran actualidad, lo que a su vez atrajo la atención de unos medios de comunicación que se apresuraron a publicar en sus páginas todo tipo de noticias científicas y artículos de divulgación relacionados con el temido visitante." (P. Ruiz página. 11)

En el caso de la estructura Secuencia temporal, esta estructura se da principalmente cuando se mencionan hechos ocurridos en España como lo indicado en el fragmento dicho por el autor. "En ese sentido, fenómenos astronómicos, como la visita del cometa de Halley en 1910 se convirtieron en oportunidades para reclamar apoyo oficial y social y reconocimiento hacia una disciplina como la astronomía. Algo similar a lo acontecido con motivo de los eclipses totales de sol del 28 de mayo de 1900 y del 30 de agosto de 1905, cuando la gran mayoría de diarios españoles recogieron en sus páginas todo aquello relacionado con estos fenómenos astronómicos" (P. Ruiz, pagina 2 y 3)

Objetividad/Subjetividad en el texto:

En el texto se presenta un claro ejemplo de objetividad en su escrito, esta objetividad se da por ejemplo en el párrafo: "Los diarios españoles recogieron también por esas fechas en sus páginas diversas noticias relacionadas con la observación a simple vista desde la Tierra de otros dos cometas: el de Winnecke, descubierto el 31 de octubre de 1909, y el de Daniel, descubierto desde el Observatorio de Halsted (Princeton, EEUU)"

INFORME 1 (continuación)

Impacto personal de la lectura:

El texto enviado me gustó, porque no había leído textos acerca del cometa Haley y que se te presente un texto alusivo a algo que te interesa cuando uno no tiene total conocimiento de ello es bastante enriquecedor en muchos aspectos. Por eso pienso que este texto cumplió la función de informar acerca de un tema del cual el receptor no posee conocimiento (que es el objetivo del texto expositivo).

Puedo destacar del texto, que países desarrollados, como el caso de España, tenga un interés particular en los sucesos tanto astronómicos como científicos, lo cual, me hace pensar ¿Por qué Chile, siendo una potencia astronómica mundial, no tiene ese impacto como en España en la población?, de esta pregunta puedo destacar que sería posible la educación de Chile en esta materia y que no se tome como un tema "sin importancia" el informarse acerca de temas científicos.

✓ Muy b

Proyecciones:

Me gustaría destacar, como mencioné anteriormente, acerca del poco interés de la población chilena en temas astronómicos, en el sentido que somos una potencia mundial en equipamiento y descubrimientos impresionantes. Yo personalmente he conversado con astrónomos destacados en el proyecto A.L.M.A. que me han hecho mención del poco interés de la prensa a poner en titulares un hecho o descubrimiento realizado aquí en Chile, donde existe equipo, personal y investigadores haciendo descubrimientos que tienen relevancia a nivel mundial pero a nivel nacional NO lo tienen.

✓ Muy b

INFORME 2

Fundación Educacional Colegio Santa María de Cervellón
Departamento Lenguaje y Comunicación
Lenguaje

6.8
7.0 + 2 dec.
+ 4 dec.

Informe de lectura textos expositivos

10/11
+ Revisado.

Nombre: [Redacted]
Curso: 1° Medio B
Profesora: Stephanie Hidalgo

P: 7.0
C: 6.7
R: 6.7
O: 6.8

Introducción

El tema sobre el cual se trata mi texto es sobre la biología marina, la cual es la ciencia que estudia la flora y fauna de nuestros océanos cuidando la vida dentro de ellos y estudiándola para que pueda subsistir ella y sus especies. Este texto habla específicamente sobre los registros del tiburón *Etmopterus unicolor* o "tiburón linterna" en la costa chilena de Valdivia y sobre los estudios que se hicieron a partir de muestras de especímenes.

INFORME 2 (continuación)

Descripción del formato del texto

El texto que estoy estudiando tiene un formato breve, está escrito de forma culta-formal y es especializado. en registro

Digo que es un texto escrito de forma especializada al encontrarme con que los autores se comunican con el lector por medio de tecnicismos y siglas, por ejemplo como escriben los autores dentro del texto: "AB, BAD, LO, LT, LAC". Todas ellas significan alguna parte de la morfología de los tiburones.

También digo que está escrito de forma culta-formal debido a sus palabras y su grado de complejidad por más breve que sea el texto. ✓

Títulos

Los títulos son métodos de síntesis de los textos, los cuales reúnen toda la información de este y la sintetizan en extensiones de una o máximo dos líneas. ✓

Estos se utilizan al comienzo de textos para diferenciarlos unos a otros y sus respectivos temas, en general su uso es muy importante para la organización de la información dentro del texto.

En este texto se utiliza como modo de ordenar las ideas más importantes y se dan muy poco debido a que se encuentran más subtítulos que títulos. ✓

Subtítulos

Los subtítulos son títulos secundarios que se utilizan para organizar información y que aparecen después de un texto principal llamado título.

En este texto la función de los subtítulos es muy importante ya que separa la información de modo ordenado dentro del texto para que a si los lectores sientan mayor comodidad al leerlo y analizarlo en busca de una información determinada. ✓

Recursos Visuales

Los recursos visuales se utilizan como modo de atraer mayor atención de acuerdo a la información del texto, en este caso si se utilizan recursos visuales como las imágenes y tablas las cuales nos otorgan mayor información respecto a lo que está escrito dentro del texto para ayudarnos a comprenderlo mejor, en este texto estos recursos se dan de modo escaso a pesar de ser de mucha ayuda dentro de él.

Dentro de este texto se pueden encontrar un dibujo y dos imágenes, todas ubicadas en la página 3, las cuales en orden nos muestran: en el primer dibujo se muestra la forma física del *Etmopterus unicolor*, en la primera imagen nos muestra los dientes del *Etmopterus unicolor* y en la segunda imagen nos muestra los denticulos dérmicos¹ que tiene el "tiburón linterna". Todas estas imágenes se utilizan como modo de apoyo para el lector. ✓

Dentro del texto también se encuentra un cuarto apoyo el cual es una tabla en la cual se observa la comparación de características morfológicas seleccionadas entre la descripción de *Etmopterus unicolor* efectuada por Compagno, el ejemplar IZUA-PM 2326 y *Etmopterus granulosus*. ✓

Notas al pie

Las notas al pie sirven para indicar la fuente de una cita o la referencia de una obra mencionada en el texto, las cuales a veces también se utilizan para incluir un comentario breve. La recurrencia de estas notas depende de la complejidad del texto que se está dando.

En este texto las notas al pie son muy escasas llegando a ser solamente una la que puede encontrar a lo largo de este. Por ejemplo esta nota la cual escribieron los autores:

"* Trabajo presentado en el XXV Congreso de Ciencias del Mar de Chile y XI Congreso Latinoamericano de Ciencias del Mar (COLACMAR), realizados en Viña del Mar, entre el 16 y 20 de mayo de 2005."

La cual la utilizan para referirse al trabajo entregado. ✓

¹ Denticulos dérmicos: Estructuras que se encuentran en la superficie corporal de muchos insectos y peces cartilaginosos, en el caso del tiburón se utilizan como un sustituto de la función de las escamas. ✓

INFORME 2 (continuación)

Síntesis del texto leído

El texto leído comienza hablando sobre el hallazgo de un tiburón *Etmopterus unicolor* en las costas chilenas y se entrega la descripción del ejemplar estudiado.

Luego se comienza a describir el hábitat en el que residen principalmente estas especies y su morfología junto a los procedimientos que se siguieron para poder realizar el informe de todos los datos y completar esta investigación de buena forma por ejemplo en este párrafo escrito por los autores:

"Las mediciones corporales se realizaron siguiendo a Compagno (1984), disponiendo al tiburón yaciente sobre su vientre, el lóbulo dorsal de la aleta caudal estirado totalmente y alineado con el eje del cuerpo. Para las mediciones morfométricas se utilizó un ictiómetro digital de 1 mm de precisión. Para las observaciones de denticulos dérmicos, dientes y espinas, se utilizaron lupas estereoscópicas y la mediciones se expresaron en porcentaje de la longitud total (LT)."

Luego comenzaron a explicarse cada una de las siglas que pertenecen al nombre de alguna parte de la morfología del "tiburón linterna".

Posteriormente

Luego se pueden observar descripciones de las siglas con los datos respectivos sacados directamente del espécimen que se capturó para la investigación como se puede observar en este fragmento de un párrafo escrito por los autores:

"La distancia entre la BAP y las AV es moderadamente larga y equivale aprox. a 1,2 veces la longitud de la cabeza. La distancia entre la punta de la nariz y la espina de la primera AD es aproximadamente igual a la distancia existente entre la espina de la primera AD y el extremo de la espina de la segunda AD."

Se utilizaron apoyos visuales como modo de ayudar y apoyar al lector de acuerdo a su lectura y análisis del texto para luego terminar con la conclusión de la cual se puede sacar que esta investigación es un avance para comprender mayormente una especie como el *Etmopterus unicolor*, sobre todo si es que se encontró en costas chilenas en las cuales no suele estar comúnmente.

Objetividad/Subjetividad del texto

Este texto es objetivo debido a que no se trata de un texto como una columna o un comentario sobre un tema si no que sobre un estudio que se realizó en la realidad y que tiene muestras físicas. ✓

En los siguientes párrafos escritos por los autores se puede observar claramente lo objetivo:

"El ejemplar analizado fue capturado el 14 de octubre de 2003 en faenas de pesca de "merluza de cola" *M. magellanicus novaezelandiae*, efectuadas a 400 m de profundidad frente a Valdivia (39°S; 73°W), por el buque arrastrero "Don Enrique". El ejemplar estaba eviscerado pero en buenas condiciones, se fijó en formalina 10% y se ingresó a la colección de peces marinos del Instituto de Zoología de la Universidad Austral de Chile (IZUA-PM2326), donde se identificó siguiendo la bibliografía especializada (Compagno, 1984; Meléndez & Meneses, 1989; Last *et al.*, 2002; IFOP & UACH, 2003; Oñate & Pequeño, 2005)."

"Las mediciones corporales se realizaron siguiendo a Compagno (1984), disponiendo al tiburón yaciente sobre su vientre, el lóbulo dorsal de la aleta caudal estirado totalmente y alineado con el eje del cuerpo. Para las mediciones morfométricas se utilizó un ictiómetro digital de 1 mm de precisión. Para las observaciones de denticulos dérmicos, dientes y espinas, se utilizaron lupas estereoscópicas y la mediciones se expresaron en porcentaje de la longitud total (LT)."

Ya que en estos dos párrafos se observa claramente cómo se realizó gran parte de la investigación sobre un hecho fijo y objetivo.

INFORME 2 (continuación)

Impacto personal de la lectura

La verdad es que este texto me pareció muy interesante y de gran ayuda para acercarme a esta disciplina como lo es la biología marina, me gusto especialmente que fuera sobre tiburones ya que son una especie que me interesaría llegar a estudiar con más profundidad alguna vez si es que tengo la oportunidad de estudiar esta carrera interesante.

La verdad es que se trataba de un texto un poco más complejo de los que acostumbro leer debido a que tiene una gran cantidad de tecnicismos que solo son capaces de manejar personas con gran conocimiento en la materia o que se encuentren estudiándola o siendo profesionales en ella, también aprendí mas sobre esta especie como el *Etmopterus unicolor* que incluso desconocía antes de esto, dándome cuenta de que si quiero estudiar biología marina no necesito solo saber que me gusta si no que informarme sobre el tema y estar consciente del grado de dificultad de ella.

En conclusión, me ayudo a informarme más sobre una especie y me ayudo a integrarme más en el mundo de la biología marina y a sus investigaciones.

Proyecciones

Me parece importante seguir estudiando sobre las diferentes especies que se encuentran y hallan en nuestras costas chilenas y sobre la flora y fauna a través de la biología marina ya que está dentro de mi interés como posible carrera y me gustaría poder colaborar con la mantención de esta y el cuidado de sus especies al ser posible que incluso algunas desaparezcan en cortos plazos por culpa de la contaminación en la que vive nuestro país.

A continuación, respondan las siguientes preguntas:

i) ¿Cuáles son las áreas de interés de los estudiantes para que la profesora en formación haya decidido entregarles ese texto?

ii) ¿Cuáles son las respuestas mejor trabajadas y cuáles son las más débiles? ¿Qué marcas textuales les permiten afirmar eso? ¿A qué creen que se deba esto?

iii) ¿Cuáles son los focos en que se centra la retroalimentación de la docente? ¿Qué otros elementos hubiesen destacado como retroalimentación, en tanto profesores en formación? ¿Por qué?

iv) Luego de leer los informes, ¿conducen con la apreciación de la profesora sobre el resultado de esta actividad, que promovió “una lectura profunda, analítica e incluso crítica del texto académico leído, a raíz de ello, las notas fueron destacadas en su mayoría”?

3.2 OBSERVANDO EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES

A) Fase de la clase:

Diseño y evaluación de la clase.

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio⁵:

3

Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno.

9

Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje.

10

Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los alumnos.

16

Dar retroalimentación oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Video A2 y A3



Experiencia significativa de la práctica profesional

⁵ Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

1. Los invito a ver cómo se desarrolló la exposición de los informes de lectura por parte de los estudiantes. Para esto vean el video A2 y anoten todas las acciones que van aconteciendo. La idea es que la descripción sea lo más objetiva posible.

Acciones observadas durante la presentación de los informes de lectura:

Estudiante 1

Estudiante 2

Estudiante 3

Posteriormente respondan:

i) ¿Cuáles son las principales dificultades que manifiestan los estudiantes al enfrentarse a la tarea de desarrollar este informe de lectura?

ii) ¿Cuál es el foco de interés de cada estudiante con respecto al texto leído?

iii) ¿Cómo es la reacción del curso frente a la exposición de los compañeros?

iv) ¿Qué tipo de retroalimentación realiza la profesora?

v) ¿Qué temática fomenta más la participación de los estudiantes? ¿Por qué crees que sucede esto?

Experiencia significativa de la práctica profesional

2. Los invito a leer la siguiente reflexión que relata la experiencia pedagógica más significativa, vivida por la profesora en formación durante su práctica profesional.

“La experiencia más significativa es lo que describí en la última bitácora: la experiencia de evaluación con Alonso, el alumno con evaluación diferenciada. Esto porque la evaluación que propuse le permitió demostrar al fin sus capacidades, sus habilidades y sus intereses, pero además con seguridad y confianza en sí mismo. En la evaluación del Taller de introducción al texto académico donde los estudiantes debían conversar sobre lo que hicieron en sus informes de lectura, Alonso pudo exteriorizar de manera notable su trabajo, no tuvo ninguna de las dificultades que tiene usualmente en todas las evaluaciones y que derivaron en que se le tomen evaluaciones diferenciadas. Estas dificultades tenían que ver precisamente con el nerviosismo e inseguridad que sentía en ellas. En este sentido, la dinámica de evaluación que propuse, que era una conversación entre los mismos compañeros, haciendo preguntas genuinas, y comentando algunos puntos que les llamaban la atención, sirvió para darle seguridad a los estudiantes y generar un ambiente de confianza.

En relación a esto, pienso que la proyección más importante para mi trabajo es seguir experimentando en las formas en que se pueden evaluar a los estudiantes, considerando que el fin último de esto es que los alumnos puedan demostrar sus habilidades o aprendizajes adquiridos. Esto quiere decir que los estudiantes deben sentirse en confianza para exteriorizar sus conocimientos y el profesor debería contribuir a generar evaluaciones con este contexto y para mí es una aspiración generar un ambiente evaluativo cómodo y seguro para los estudiantes y para el profesor.”

Ahora, observa el video A3 donde podrás observar esta experiencia. Luego, júntate con un compañero de curso y respondan:

i) ¿Consideran que se cumplió el objetivo propuesto por la profesora? ¿Por qué?

ii) ¿Cuál es la dinámica que favorece la participación de Alonso?

iii) ¿Cuáles son las principales dificultades que manifiesta Alonso, al enfrentarse a la tarea de la elaboración de un texto expositivo?

iv) ¿Cuál es la reacción del resto del curso frente a la exposición de Alonso?

v) ¿Qué otras preguntas hubiesen hecho, en tanto profesores en formación, para potenciar la participación del estudiante? Menciona al menos 3.

1.

2.

3.

Profesora en formación 2

4.1 APRENDIENDO A HACER PREGUNTAS

A) Fase de la clase:

Implementación y evaluación de la clase.

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio⁴:

2

Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido.

10

Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los alumnos.

11

Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos orientadas con referentes externos.

18

Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Análisis de las debilidades del propio ejercicio profesional



Instrucciones entregadas de forma oral por parte de la profesora en formación a sus estudiantes



Video B2



Planificación



Recurso didáctico (noticia radial)

4 Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

Análisis del propio desempeño docente

1. Te invitamos a adentrarte en la reflexión de la profesora en formación sobre sus principales debilidades como docente:

“En primer lugar, una debilidad que tengo se encuentra relacionada con el manejo de clases, ya que a veces doy las instrucciones de manera confusa o incompleta. Para superar esto debo planificar mejor las actividades y así, también, las instrucciones que daré. También, debo ser menos flexible a la hora de contabilizar el tiempo, si bien puedo dar más tiempo, no debo ser excesiva ya que los niños no trabajan o algunos terminan antes y se quedan sin hacer nada.

En segundo lugar, tengo una carencia al momento de planificar la estructura de la clase porque siempre hay una parte más débil que el resto o que no se relaciona con lo demás. Así, me propongo planificar las clases siempre con el aprendizaje esperado presente, para que así no pierda relación y no se debilite una de las partes.”

Ahora, reflexiona en conjunto con toda la clase:

¿Cuáles son las dos principales dificultades expuestas por la profesora en formación?

¿Cómo solucionarías estas dos problemáticas en tu propio ejercicio profesional?

2. En cuando a la debilidad que manifiesta la profesora en formación para elaborar instrucciones, te invito a que veas el video B2 donde podrás observar cómo fueron entregadas estas instrucciones a los estudiantes.

Posteriormente, lee las instrucción entregadas de manera oral a los estudiantes y contesta las preguntas que aparecen más abajo.

“Lo que hoy día vamos a ver ahora. La semana pasada vimos la noticia televisiva, hoy día vamos a ver la noticia radial, la noticia radial, y la idea es que después comparemos la televisiva, la radial, la escrita y que al final comparemos lo que es la noticia con la carta al director. Lo que voy a hacer ahora es mostrarles, no mostrarles porque se escucha una noticia radial y quiero que ustedes vayan tomando apuntes de la noticia en sí, de qué se trata y al final podamos responder las 6 preguntas voy a poner la noticia solo dos veces, ¿ya?”

Poniéndote en el lugar de la profesora en formación:

¿Cómo reformularías esta instrucción oral en un formato escrito que permitiera mayor comprensión por parte de los estudiantes?

Te invito a que reformules esta instrucción y que la compartas con tus compañeros.

Eligiendo temáticas atingentes al contexto del curso

3. En cuanto a la noticia radial: ¿cuál de estas temáticas introducirías para potenciar una motivación positiva por parte de los estudiantes? Asígnale un puntaje de 1 a 8 en orden de importancia, luego sumen como grupo sus elecciones y observen cuáles fueron sus preferencias.

Para tu elección ten en cuenta la descripción del curso elaborada por la propia profesora en formación en la planificación:

“Curso de 26 alumnos, 10 niños y 16 niñas. Grupo con un bajo rendimiento en Lenguaje y con una baja apreciación de la materia. Tienen una baja expectativa del curso y de ellos mismos. Las actividades en grupos deben estar constantemente supervisadas por la profesora”.

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| a) Aborto terapéutico | e) Juegos de computador |
| b) Redes sociales | f) Películas |
| c) Movimientos sociales | g) Música |
| d) Fútbol | h) Otro (especificar) |

Orden de prioridades del curso:

- | | |
|----|----|
| 1) | 5) |
| 2) | 6) |
| 3) | 7) |
| 4) | 8) |

4. Ahora, los invito a leer la noticia radial escogida por la profesora en formación para adentrarse en esta temática.

NOTICIA RADIAL

“Las prácticas dañinas contra la dignidad y la salud de mujeres y niñas como la mutilación genital y el matrimonio forzado deben ser prevenidas y eliminadas, afirmaron hoy los Comités de Derechos Humanos de Naciones Unidas. A tales efectos, emitieron un grupo de recomendaciones para que los estados eviten estos actos que también incluyen pruebas de virginidad, prácticas de la viudez, infanticidio y modificaciones corporales que incluyen el engorde, el alargamiento del cuello y el planchado de los senos. El comité contra la discriminación de la mujer y el de los derechos del niño, afirmaron que con frecuencia esas acciones son justificadas mediante la invocación de costumbres religiosas y sociales profundamente enraizadas en actitudes que perciben a las mujeres y niñas como seres inferiores a sus pares masculinos. Los órganos llamaron a analizar estos actos desde una perspectiva de derechos humanos y afirmaron que los niños deben ser protegidos de prácticas que no tienen que ver nada con beneficios de salud o médicos, que implican efectos a largo plazo sobre su bienestar físico o mental. Las recomendaciones instan a los estados a cumplir con la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la convención sobre los derechos del niño y llamaron a la aplicación de un enfoque basado en legislaciones, voluntad política y rendición de cuentas que permita la eliminación de estos flagelos”

Jorge Millares. Naciones Unidas. New York.

En base a lo leído, contesten las siguientes preguntas:

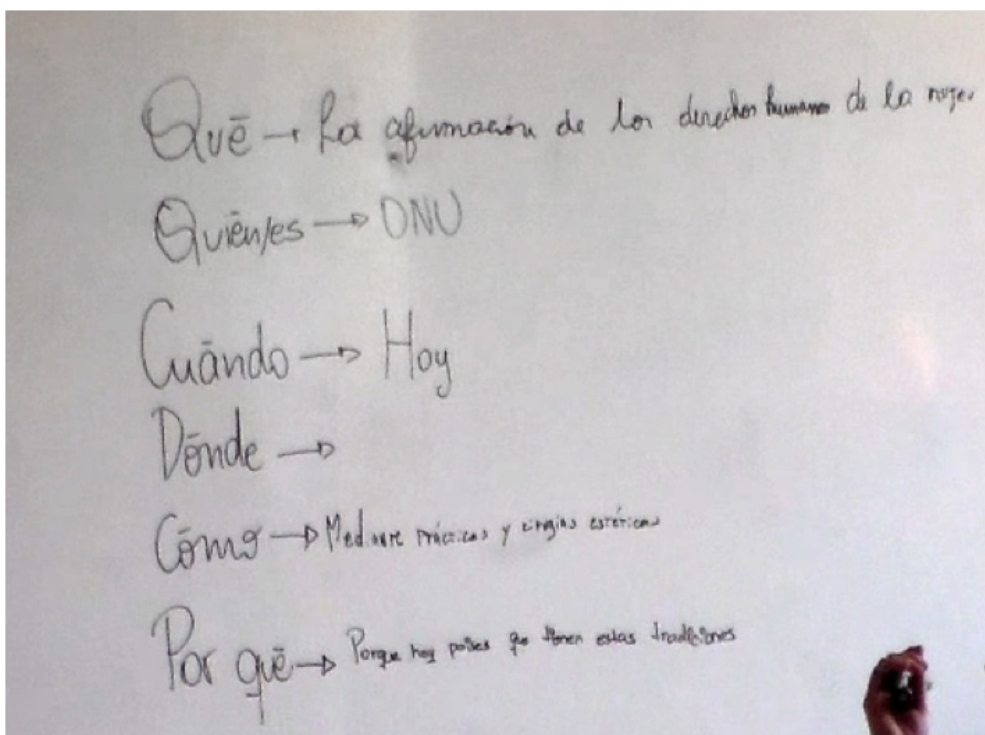
- i) ¿Qué elementos del léxico te parecerían necesarios precisar para una mejor comprensión del texto?

- ii) ¿Qué elementos contextuales sería preciso relevar, o destacar, para realizar un análisis más exhaustivo con los estudiantes?

- iii) ¿Con qué otras temáticas de la vida de los estudiantes relacionarías esta noticia?

Por último, te invito a reflexionar:

A partir de las respuestas de los estudiantes, que aparecen en la imagen, ¿crees que se cumplió el objetivo fundamental de la clase: “Análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento”? ¿Por qué?



Pizarra con respuestas de los estudiantes.

4.2 TRABAJANDO CON MIS COMPAÑEROS EN LA SALA DE CLASES

A) Fase de la clase:

Diseño y evaluación de la clase.

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio⁵:

3

Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno.

4

Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado.

5

Reconocer patrones particulares comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico.

8

Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeños.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Planificación



Video B3



Recurso didáctico
(noticia y carta al
director)



Pauta de la evaluación del texto
escrito y de la presentación oral de
los estudiantes



Trabajo de los estudiantes sobre la
carta al director y la noticia

⁵ Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

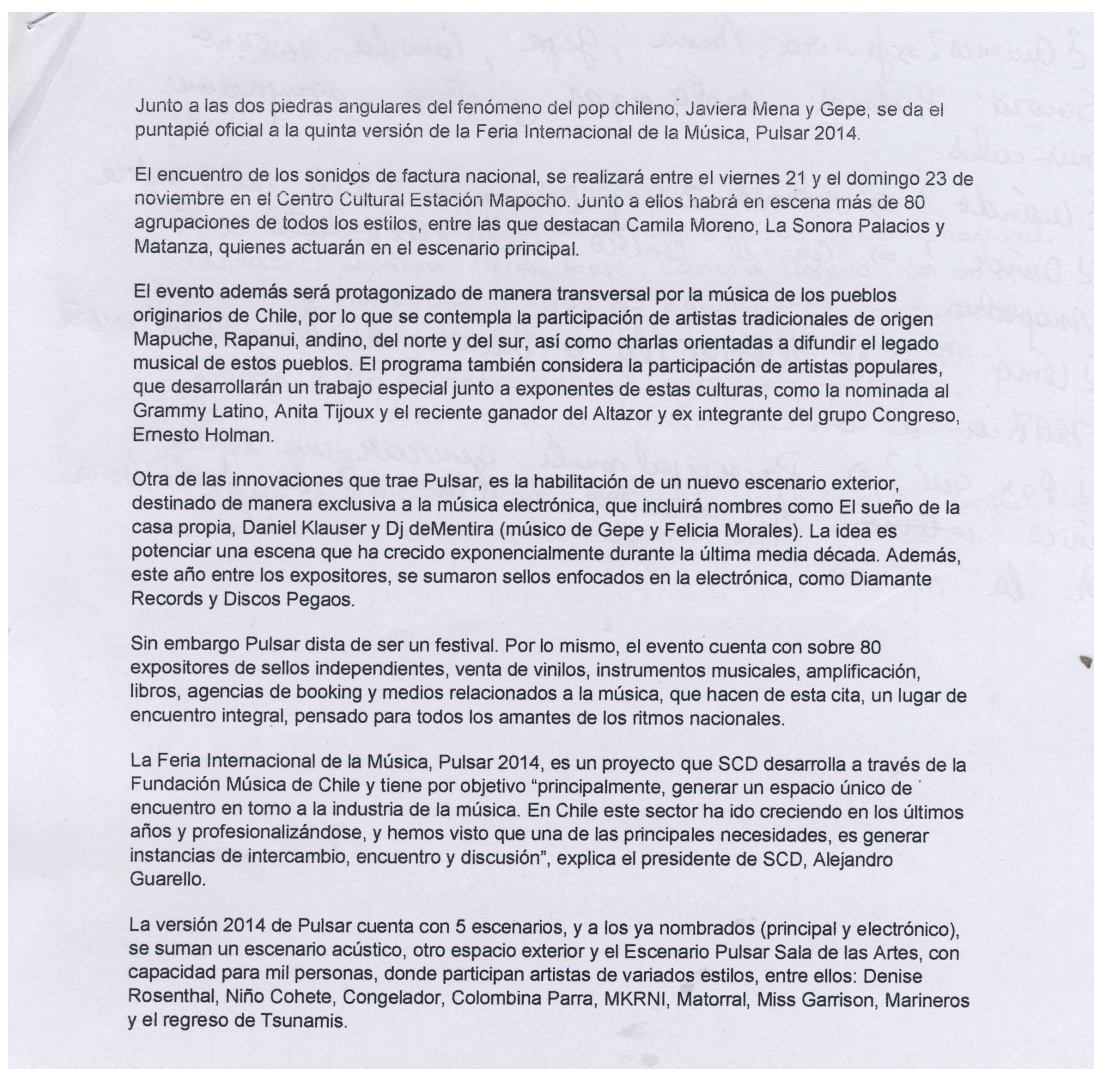
Los invito a seguir adentrándonos en el trabajo de los estudiantes del colegio a través de la siguiente actividad, propuesta por la profesora en formación.

1. Lean las instrucciones, expuestas en la planificación de la docente, y posteriormente revisen los textos que fueron entregados a ambos grupos de estudiantes:

“Trabajo en parejas:

A cada pareja se le entregará un texto que ha sido modificado para dejar solo el cuerpo. El texto puede corresponder a una carta al director o bien a una noticia. La pareja leerá el texto y tendrá que identificar la función y el género; si es noticia deberán identificar las seis preguntas y si es carta al director la tesis y los argumentos. Además, los estudiantes elegirán una de las imágenes que serán proyectadas para su texto (10 min).”

Texto entregado al grupo 1



Texto entregado al grupo 2

El domingo pasado nos enteramos que la nueva política del libro y la lectura se encuentra en la recta final, con el énfasis de crear futuros lectores estimulándolos desde la primera infancia.

Cabe preguntarse qué tienen que decir las universidades en torno a este tema. Creemos que mucho, y entendemos que fomentar la lectura no es responsabilidad exclusiva del gobierno, sino de la sociedad en su conjunto.

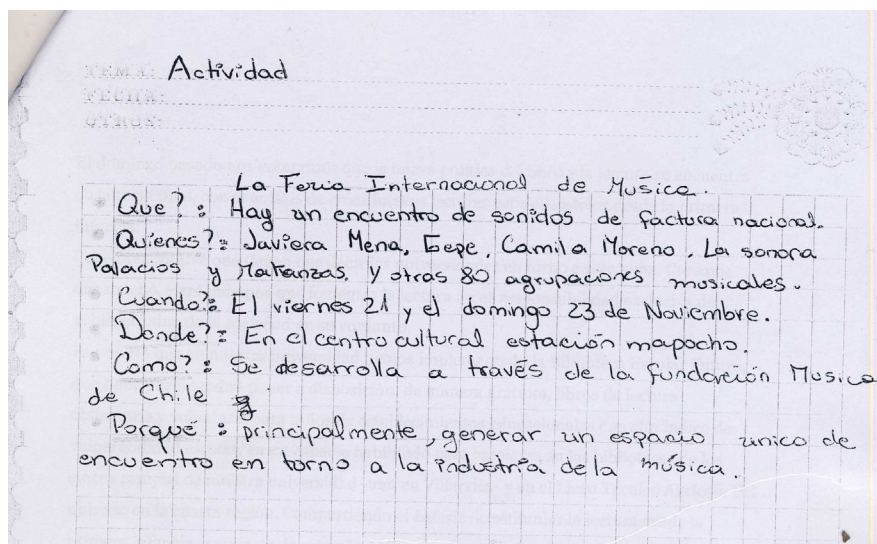
Es por eso que en nuestra universidad hemos implementado la Biblioteca Escolar Futuro, que tiene por finalidad poner a disposición, de manera gratuita, libros de lectura obligatoria y voluntaria para niños de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad escolar, en un espacio habilitado para escolares en las bibliotecas de los cinco campus de nuestra universidad -uno en Villarrica- y en el Liceo Técnico Agrícola UC ubicado en la cuarta región. Compartiendo el énfasis de estimular la lectura desde la primera infancia, en agosto de este año se inauguró una Ludoteca en el campus Villarrica y en diciembre lo haremos en la IV región.

Una de las propuestas destacadas de la nueva política del libro es el desarrollo de bibliotecas comunales y de barrio. Es importante que ese espacio público y de encuentro pueda darse también en las casas de estudios superiores. A seis meses de tener dos bibliotecas escolares funcionando en la UC, podemos transmitir su gran impacto, el valor que tiene el que una biblioteca escolar esté al interior de una universidad y que ésta abra sus puertas a niños y jóvenes de todo el país.

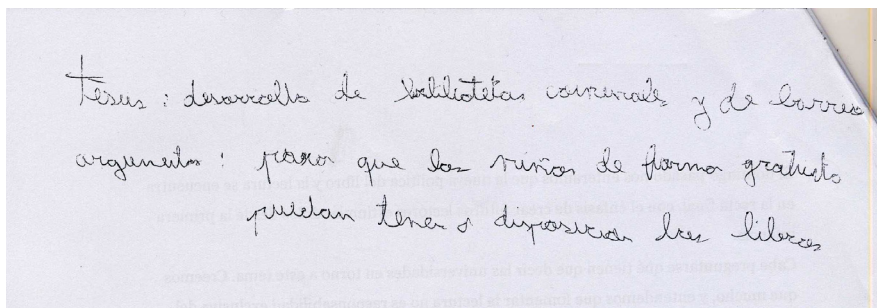
Hoy, el fomento a la lectura es uno de los grandes desafíos que enfrenta el sistema escolar chileno y en la UC hemos decidido hacernos parte.

A continuación, lean las respuestas de ambos grupos y cómo fueron presentadas en el video B3. Posteriormente, les pido que rellenen la pauta de evaluación que se encuentra más adelante.

Respuestas grupo 1



Respuestas grupo 2



Pauta de evaluación de textos escritos por los estudiantes y de su presentación oral

	Puntaje Obtenido (Grupo 1)	Puntaje Obtenido (Grupo 2)	Puntaje Ideal
I. Respuestas escritas de los estudiantes			
1. Identifican correctamente si se trata de una noticia o de una carta al director.			6
2. Se responden correctamente las 6 preguntas de la noticia. En el caso de la carta al director se presenta claramente la tesis y los argumentos.			6
3. El texto se encuentra redactado de manera clara; las ideas se entienden y las frases se construyen lógicamente.			6
4. El texto no presenta errores ortográficos (por cada 3 errores descuenten 1 punto).			4
II. Presentación oral de los estudiantes			
5. El registro de habla es adecuado al contexto de una presentación oral.			6
6. El vocabulario es amplio.			4
7. El movimiento y la expresión corporal permiten acentuar el mensaje que se pretende comunicar.			4
8. La dicción y el volumen de la voz son adecuados para transmitir el mensaje al resto de la clase.			4
9. La información se distribuye equitativamente entre los integrantes del grupo.			3
Total obtenido por grupo			43

Profesora en formación 3

5.1 JERARQUIZANDO CONTENIDOS EN LA CLASE

A) Fase de la clase:

Diseño e implementación de la clase.

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio⁶:

- 1 Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos.
- 2 Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido.
- 12 Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica.
- 13 Diseñar una secuencia de clases para lograr una meta específica de aprendizaje.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Planificación



Video C2



Recurso didáctico
(carta al director)



Análisis del resultado del
recurso didáctico en el proceso
de enseñanza-aprendizaje

⁶ Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

1. En este ejercicio, te presentamos los 4 aprendizajes esperados (AE) que la profesora en formación se propuso para esta clase. Te invito a que, junto a un compañero, ordenen jerárquicamente cada objetivo y que, a continuación, diseñen una actividad a partir de la cual podría desarrollarse la habilidad implicada en dicho objetivo.



Ten presente que la **elección de un recurso didáctico**, para abordar un contenido, debe tener relación con el **contexto educativo** en el que se utilizará y con el perfil del curso.

() Identifican los elementos y estructura del discurso argumentativo

Actividad:

() Distinguen los argumentos que tienen por finalidad principal persuadir afectivamente de los que buscan convencer razonadamente

Actividad:

() Identifican características propias de los argumentos lógico-rationales y emotivo-afectivos en distintos tipos de discursos argumentativos

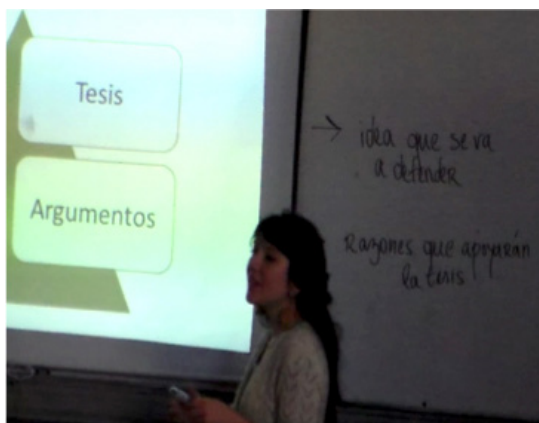
Actividad:

() Analizan críticamente a partir de su propia postura argumentos propuestos por otras personas

Actividad:

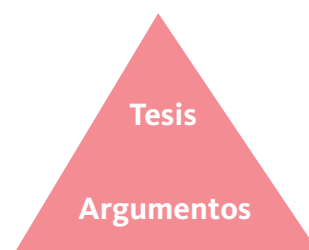
Mediando el aprendizaje de los estudiantes

2. Te invitamos a que observes en el video C2 la mediación efectuada por la profesora en formación para adentrarse en el discurso argumentativo. Anota todos los conceptos nucleares que se trabajan para abordar este contenido



Profesora en formación desarrollando la clase.

DISCURSO ARGUMENTATIVO Estructura



Esquema utilizado durante la clase.

¿Qué otros elementos habrías incorporado para profundizar en esta temática?

3. Los invito a que vean nuevamente el video C2 y que se enfoquen en la interacción que se produce entre la profesora en formación y sus estudiantes. A continuación reflexionen:

¿Cómo la profesora en formación fomenta la participación de los estudiantes?

¿Qué tipos de preguntas realiza? ¿Por qué?

¿Qué tipo de anotaciones va realizando en la pizarra?



Ten en cuenta que al enseñar un contenido debes tomar una serie de **decisiones pedagógicas** que determinarán tu manera de hacer clases. No olvides que estas decisiones deben adecuarse a un contexto educativo particular y a la realidad de tu aula.

Siguiendo esta premisa, te presentamos una **reflexión de la profesora en formación** con respecto a las decisiones pedagógicas tomadas durante su práctica profesional:

“En un principio fue complicado debido a que las características de mi curso apuntaban a un grupo de estudiantes con una capacidad de concentración por intervalos muy reducidos y que requerían de mi constante intervención. Con el paso del tiempo conseguí vincular mi metodología de trabajo (construcción del conocimiento-aplicación-evaluación) con el uso de la voz: enfatizaba en los puntos más importantes y llamaba constantemente la atención. También, me serví del espacio de la sala que era lo suficientemente amplio como para pasearme y así poder ser escuchada por todos los estudiantes.”

Trabajando con un recurso didáctico propuesto por la profesora en formación

En el mismo contexto de la clase sobre el discurso argumentativo, la profesora en formación propuso este texto para introducir la contraargumentación.

Según un artículo de la revista “Qué Pasa” de 1995 y que hasta el año 2010 estaba en la Biblioteca Nacional, la Teletón sólo ayuda al 20% de los niños con problemas y, además, “del total de los dineros recaudados, un 25% son para pagar a animadores y artistas que participan en el evento; un 10% para mantención del teatro Teletón; un 20% para rehabilitación de los niños; un 40% para la construcción de Centros de Rehabilitación, y finalmente un 5% de los dineros va a parar a los bolsillos de don Francisco”.

El 100% del dinero que “donan” las empresas los descuentan de impuestos. Las empresas pagan un cupo a la Teletón por usar el logo de la Institución y así, sus ventas se disparan en los días que dura la campaña de las “27 horas de amor”. En definitiva, el que financia la Teletón son los miles de ciudadanos que hacen fila en los bancos, y el Estado o sea, todos los chilenos de a pie.

No es que se esté en contra de la rehabilitación de niños minusválidos, lo cual me parece una labor muy loable. Lo indignante es que se recurre al morbo, utilizando a los pequeños exhibiendo sus deformaciones. Se recurre al aspecto emocional, mucho más que al reflexivo. Las emociones causan un verdadero cortocircuito en el análisis racional. Es una verdadera manipulación de las emociones.

Le saluda atte.,
Eduardo Villegas Torrejón
Ciudadano de a pie (Carta al director, La Tercera)



Hay que tener en cuenta que esta clase se desarrolló **a finales de Noviembre** cuando la **Teletón** resultaba una temática contingente a nivel país.

4. Te invito a que subrayes las marcas textuales que relevarías con tus estudiantes para que profundizaran en la contraargumentación. A continuación contesta:

¿Te parece una contraargumentación sólida? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Analizando un recurso didáctico

5. Te invito a que leas la reflexión que hizo la profesora en formación en torno a la utilización de este recurso didáctico, considerado como el más efectivo para el aprendizaje de los estudiantes. Luego, contesta las preguntas que aparecen más abajo:

“El recurso didáctico seleccionado corresponde al ppt utilizado. Como explicité anteriormente mis estudiantes conseguían atender y focalizar su atención cuando yo utilizaba recursos multimodales, que es a lo que ellos están habituados en su vida cotidiana. En específico, quiero relevar la utilización de una carta al director que se encuentra dentro del ppt que causó gran conmoción en mis estudiantes. La clase filmada correspondió al repaso para la prueba de nivel de mi curso, en la que debíamos revisar los conceptos de tesis y argumentos. Cuando utilicé esta carta al director ya habíamos analizado ejemplos de afiches de la Teletón en torno a la tesis que proponían y los argumentos (ante todo visuales) que utilizaban para persuadir a sus receptores. En este sentido, mis estudiantes ya habían realizado un análisis reflexivo de los métodos argumentales utilizados por la Teletón y ya habíamos dialogado acerca de la polémica actual que se había suscitado mediante los distintos medios de comunicación. Al presentarles la carta al director, enfatice en que pudiesen identificar e inferir la tesis y los argumentos, para ello modelé en un principio y luego a través de preguntas intercaladas fui guiándolos en la actividad. Asimismo, lo importante de mostrarles esta carta al director era que ellos pudiesen opinar al respecto, estando en contra o a favor de lo propuesto y, por supuesto, fundamentando su opinión mediante argumentos bien contruidos de acuerdo a lo que ya habíamos visto. De esta manera mi objetivo era que identificaran, infirieran y construyeran. Este recurso en específico favoreció el logro de los aprendizajes esperados debido a que con él no solo busqué el que los alumnos identificaran la estructura argumentativa, sino que también se posicionaran críticamente respecto al contenido y, además, lo vincularan con lo que ya sabían debido a lo mediático que había sido el tema. En este sentido, utilizar tópicos de su vida cotidiana conlleva a que los estudiantes se sientan mayormente motivados a participar y dar sus opiniones, en particular mis estudiantes quienes poseían una capacidad crítica que debía ser trabajada en torno a la construcción de argumentos bien fundamentados.”

i) ¿A qué se debe el éxito de este recurso?

ii) ¿Qué actitud se espera desarrollar en los estudiantes y cómo se espera potenciar su participación en la clase?

5.2 ADENTRÁNDONOS EN EL CLIMA DE CLASES

A) Fase de la clase:

Implementación y evaluación de la clase.

B) Prácticas generativas utilizadas en el ejercicio⁷:

9 Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje.

12 Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica.

14 Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases.

18 Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.

C) Recursos utilizados en el ejercicio:



Video C3



Análisis del propio desempeño profesional, por parte de la profesora en formación

⁷ Listado y numeración de Prácticas Generativas en Anexo, página 52.

1. Te invitamos a ver el video C3 donde aparece cómo se realizó la actividad con este recurso didáctico.

A partir del visionado de esta actividad, describe el perfil del curso y señala 3 estrategias que utilizarías para propiciar un buen clima de clase.

Perfil del curso:

Estrategias para propiciar un buen clima de clases:

1

2

3

Identifica 3 dificultades y 3 fortalezas que se le presentan a la profesora en formación para transmitir el contenido de su clase.

Fortalezas	Debilidades
1.	1.
2.	2.
3.	3.

2. Ahora, te invito a que leas la propia reflexión de la docente en torno a su desempeño en la práctica profesional. ¿Coincide con lo que tú lograste identificar? ¿En qué sí y en qué no?

“Fortalezas

La primera fortaleza es el haber conseguido comprender cómo relacionar las características y necesidades de mi curso para una clase bien planificada y acorde a sus métodos de aprendizaje y ritmo de trabajo. Me parece que esto es fundamental cuando me enfrente en el futuro a distintos cursos, de diferentes niveles y con distintas características. No obstante, el poder llegar a conocer a cabalidad a los distintos estudiantes que tendré es también un enorme desafío, debido al tiempo que conlleva planificar, preparar una clase y llevar a cabo las evaluaciones y corrección de las mismas.

Una segunda potencialidad es la capacidad que tuve para poder amoldarme a la metodología de trabajo que ya tenía el establecimiento educacional, acorde a sus objetivos de enseñanza. Al principio fue un trabajo arduo debido a que no conseguí encontrar mi propia forma de enseñanza en el mero hecho de tener que repetir los métodos de trabajo que ya se tenían en el colegio. No obstante, este aprendizaje conllevó a que pudiese amoldarme y a la vez encontrar espacios de libertad para establecer mis propios objetivos particulares con el curso. Creo que esto es importante en cuanto proyección, ya que este mismo escenario será al que deberé enfrentarme al formar parte de cualquier comunidad educativa.

Finalmente, una tercera fortaleza fue mi capacidad para desarrollar buenas relaciones interpersonales con mi equipo de trabajo del Departamento de Lenguaje. Al respecto, la responsabilidad, la disposición atenta y el respeto fueron claves para que pudiese entrar dentro del clima de hospitalidad que me dieron todo el grupo de profesoras. Me parece que esto es primordial para mi futuro como docente debido a que un buen clima de trabajo propicia un desempeño óptimo. El trabajo colaborativo es primordial también, y en este sentido el poder contar con un buen establecimiento de relaciones interpersonales es un punto importantísimo para llevar a cabo un trabajo de calidad.

Debilidades

Mi primera debilidad es la conducción de grupo. Aún me hace falta poder desarrollar estrategias para conseguir focalizar constantemente la atención de mis estudiantes, sobre todo en los momentos más importantes de la transmisión de contenidos y frente a un curso de características similares a las de mi práctica. Asimismo, también esto es importante en mi futuro debido a que tendré que trabajar con distintos grupos, de distintas edades y en distintos contextos socioeconómicos. Al respecto, creo que solo la práctica constante del manejo de grupo podrá darme la experiencia necesaria para comprender qué estrategias funcionan con determinado curso y cuáles no.

Una segunda debilidad fue el manejo de la frustración frente a las adversidades de la realización de las clases. Muy ligado al punto anterior, las ocasiones en las que mi planificación no conseguía llevarse a cabo como la había pensado y, además, la clase no avanzaba en torno a los objetivos planteados, me frustré debido a la incapacidad que tenía para poder realizar de manera óptima mi trabajo como profesora. Al respecto, estas situaciones se dieron sobre todo cuando no conseguía realizar un buen manejo de grupo. Posteriormente comencé a darme cuenta que en ciertas circunstancias (por ejemplo, si hacía mucho calor, o utilizaba una guía de trabajo solo de escritura) este hecho tenía mucho que ver con mi capacidad para poder atender a las características de mi curso y, también al contexto en el que me encontraba como practicante. En este sentido, una propuesta para poder superar esta debilidad me parece que es, primero, tratar siempre de atender a las necesidades del curso y, segundo, no atribuir siempre a mi exclusiva responsabilidad el hecho de que una clase no funciona íntegramente (en ciertas ocasiones se podía deber incluso al tiempo climático).

Finalmente, una tercera debilidad en el desempeño de mi rol docente fue el manejo del tiempo. Esto se debió principalmente a poder compatibilizar mi rol de estudiante con mi rol de profesora y, sobre todo, poder utilizar el tiempo necesario para la planificación y elaboración de material. Respecto a la superación, creo que en este caso es una problemática a nivel transversal de los profesores, y muy importante debido a que aún no consigue subsanarse. Debido a esto, creo que el poder superarla depende de cómo consiga amoldarme a los tiempos de trabajo que tendré en un futuro, el poder colaborar con mi equipo de trabajo en la construcción de material y planificaciones y, sobre todo, el poder desarrollar mi vida profesional junto a mi vida personal sin tener que descontar tiempo de la segunda para poder llevar a cabo las tareas de la primera.”

Te pido que leas nuevamente el análisis del desempeño de la profesora en formación y que te enfoques en:

¿Cómo se proyectan estas dificultades a su futuro como profesional?

¿Cómo se pretenden solucionar estos desafíos?

Analizando nuestro propio desempeño profesional

3. Te pido que, ahora, te enfoques en lo que será tu propio desempeño profesional. ¿Cuáles crees que serán tus principales fortalezas y desafíos? En cuanto a los desafíos; ¿cómo crees que podrías enfrentarlos? Luego, te invito a que compartas esta reflexión con tu curso.

	Fortalezas	Desafíos	Propuesta de mejora frente a los desafíos planteados
1			
2			
3			

ANEXO

Lista de prácticas generativas utilizadas en el sistema de prácticas UC

HIGH LEVERAGE PRACTICES: UNIVERSIDAD DE MICHIGAN⁸

High leverage practices: son un conjunto de capacidades fundamentales para la enseñanza. Si se despliegan con habilidad, estas prácticas aumentan la probabilidad de que la enseñanza sea efectiva para el aprendizaje de los estudiantes. Son aplicables a un amplio rango de materias, cursos y contextos y son útiles para el manejo de las diferencias entre los alumnos. La lista de prácticas sistematizada por los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Michigan es un conjunto de “mejores apuestas” garantizadas por evidencias de investigación, la sabiduría de la práctica y la lógica. Con el tiempo se espera ir mejorando este conjunto de prácticas a través del estudio de sus efectos en el aprendizaje de contenidos y habilidades académicas complejas.

El conjunto de HLP está concebido como un marco común para la práctica de la enseñanza que servirá de base para un plan de estudios para la formación profesional de profesores. Este plan de estudios básico podría hacer posible el desarrollo colectivo de materiales y herramientas para la formación de profesores, evaluaciones de desempeño comunes, y un acuerdo sobre los estándares para la práctica independiente.

1 Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos.

Explicitar el contenido es esencial para facilitar el acceso de todos los estudiantes a las ideas y prácticas fundamentales de un determinado contenido. Incluye la elección y uso estratégico de representaciones y ejemplos para ir construyendo la comprensión e ir aclarando conceptos erróneos, usar el lenguaje cuidadosamente, desatacar ideas claves y explicitar los propios procesos de pensamiento, mientras se modela y se hacen demostraciones.

2 Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido.

En una discusión de clase completa, el profesor y todos los estudiantes trabajan en contenidos específicos en conjunto, usando las ideas de todos como recursos. El propósito de la discusión es formar conocimientos y capacidades colectivas en relación a metas de aprendizaje específicas y permitir a los estudiantes practicar el escuchar, hablar e interpretar. En discusiones productivas, el profesor y un amplio espectro de estudiantes contribuyen oralmente, escuchan en forma activa y responden y aprenden de las contribuciones de otros.

⁸ Material traducido por Equipo de Sistema de Prácticas UC para el trabajo en los CdD-UC 2013.

3

Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno.

Los profesores formulan preguntas o tareas que permiten que los estudiantes compartan sus pensamientos acerca de contenidos académicos específicos con el fin de poder evaluar el pensamiento del estudiante, guiar discusiones y sacar a la superficie ideas que pueden beneficiar a otros estudiantes. Para lograr este propósito, el profesor estimula el pensamiento del estudiante a través de la selección cuidadosa de preguntas y tareas y considera y chequea interpretaciones alternativas de las ideas y métodos de los estudiantes.

4

Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado.

Cada disciplina tiene normas y rutinas que reflejan las formas en que las personas en un determinado campo construyen y comparten el conocimiento. Estas normas y rutinas varían entre las distintas materias pero frecuentemente incluyen establecer hipótesis, proveer de evidencia para los postulados y demostrar el conocimiento de cada uno en detalle. El enseñar a los estudiantes cuáles son, por qué son importantes y cómo usarlas es clave para construir comprensiones y capacidades en una determinada disciplina. Los profesores podrían usar explicaciones explícitas, modelamiento y prácticas repetidas para hacer esto.

5

Reconocer patrones particulares comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico.

Si bien hay diferencias individuales y culturales entre los estudiantes, también se observan patrones comunes en las formas en que los alumnos piensan y en la forma en que desarrollan comprensiones y habilidades en torno a determinados temas y problemas. Los profesores que están familiarizados con los patrones comunes de pensamiento y desarrollo de los alumnos y que tienen la habilidad para anticiparlos e identificarlos son capaces de trabajar en forma más efectiva y eficiente cuando planifican e implementan su enseñanza y cuando evalúan el aprendizaje de sus alumnos.

6

Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos.

Se sabe que algunas estrategias pedagógicas específicas son efectivas para patrones comunes de pensamiento de los alumnos. Los profesores que están familiarizados con estas estrategias pueden seleccionarla apropiadamente y usarlas para apoyar, extender o empezar a cambiar el pensamiento de los estudiantes.

7

Implementar tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje.

Durante una clase o segmento de enseñanza, el profesor organiza una secuencia de oportunidades de aprendizaje para lograr ciertas metas de aprendizaje y representa contenidos académicos de tal forma que conecten con los conocimientos previos de los estudiantes y que se extiende a su aprendizaje. En una clase hábilmente guiada, el profesor busca el involucramiento de los estudiantes, procura el acceso a nuevos materiales y oportunidades para que los estudiantes ejerciten, adapta su enseñanza en respuesta a lo que los alumnos dicen o hacen, y evalúa lo que los alumnos saben y pueden hacer como resultado de la enseñanza.

8

Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeño.

Los profesores organizan el trabajo en pequeños grupos cuando las metas de aprendizaje exigen interacciones en profundidad entre los alumnos y para enseñar a los estudiantes a trabajar en forma colaborativa. Para trabajar en grupos en forma efectiva, los profesores eligen tareas que requieren y facilitan el trabajo colaborativo, dan las instrucciones claramente que permiten a los grupos trabajar en forma semiindependiente, e implementan mecanismos para que los estudiantes den cuenta de aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo. Usan su tiempo en forma estratégica, eligiendo con qué grupos trabajar, cuándo y en qué.

9

Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje.

Los profesores implementan formas rutinarias para llevar a cabo las tareas de la sala de clase con el fin de maximizar el tiempo disponible para el aprendizaje y minimizar las interrupciones y distractores. Organizan el tiempo, el espacio, los materiales y a los estudiantes en forma estratégica y enseñan intencionadamente a sus alumnos cómo hacer tareas tales como repartir papeles, pedir la palabra en discusiones grupales, entre otras. Esto puede incluir demostrar y ensayar rutinas y mantener de manera coherente.

10

Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los alumnos.

Los profesores aumentan la probabilidad de que los alumnos se involucren y persistan en la escuela cuando establecen relaciones individuales positivas con cada uno. Las relaciones uno a uno con los estudiantes son una vía fundamental para lograr esto, en la medida que ayudan a los profesores a conocer mejor a sus alumnos y a demostrarles interés y cuidado. Son más efectivas cuando los profesores son estratégicos acerca de cuándo tenerlas y de qué hablar y cuándo usan la información para abordar las necesidades sociales y académicas de los alumnos.

11 Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos alineadas con referentes externos.

Metas claras referidas a estándares externos ayudan a los profesores a asegurar que todos sus alumnos aprendan los contenidos esperados. Metas explícitas, ayudan a los profesores a mantener una enseñanza coherente, con propósito y equitativa a lo largo del tiempo. El poner metas efectivas implica analizar los conocimientos de los alumnos y sus habilidades en relación a los estándares establecidos y realizar cuidadosos esfuerzos para establecer secuencias en base a parámetros que ayuden a asegurar un progreso paulatino hacia metas más amplias.

12 Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica.

Los profesores evalúan y modifican los materiales curriculares para determinar su pertinencia como apoyo a determinados estudiantes hacia el logro de metas específicas de aprendizaje. Esto implica considerar las necesidades de los estudiantes y evaluar qué preguntase ideas van a estimular determinados materiales y las formas en que van a desafiar a los estudiantes. Los profesores eligen y modifican el material de acuerdo a las circunstancias, decidiendo usar algunas partes de textos o actividades y no otras, por ejemplo, o combinar materiales de más de una fuente.

13 Diseñar una secuencia de clases para lograr una meta específica de aprendizaje.

Las clases cuidadosamente secuenciadas ayudan a los alumnos a desarrollar una comprensión profunda de los contenidos y a desarrollar habilidades y prácticas sofisticadas. Los profesores diseñan y secuencian las clases con la mirada puesta en proporcionar oportunidades para que los alumnos investiguen y descubran e incluyen oportunidades para que los estudiantes puedan practicar y dominar los conceptos y habilidades fundamentales antes de pasar a otros más avanzados. Las clases secuenciadas en forma efectiva mantienen un foco coherente, mantiene a los alumnos comprometidos y también ayudan a los estudiantes a apreciar lo que han aprendido.

14 Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases.

Los profesores usan una variedad de métodos informales pero deliberados para evaluar lo que los estudiantes están aprendiendo durante y entre las clases. Estos controles frecuentes proporcionan información sobre el nivel de competencia actual de los estudiantes y ayudan al profesor a ajustar la enseñanza durante una clase o de una clase a otra. Estos pueden incluir, por ejemplo, un cuestionario simple, tareas de desempeño cortas, o un diario o las notaciones en los cuadernos.

15 **Elaborar, seleccionar, interpretar y utilizar la información de los métodos de evaluación sumativa.**

Las evaluaciones sumativas efectivas proporcionan a los profesores una amplia gama de información sobre lo que los estudiantes han aprendido y sobre los objetivos específicos de aprendizaje con los que aún están complicados. En la elaboración y selección de las evaluaciones, los profesores consideran validez, equidad y eficiencia. Las evaluaciones sumativas efectivas proporcionan información útil, tanto a los estudiantes como a los profesores, y ayudan a los profesores a evaluar y diseñar actividades de enseñanza complementarias. Los profesores analizan los resultados de las evaluaciones con cuidado, buscando patrones que guiarán los esfuerzos para ayudar a estudiantes específicos y tomar decisiones sobre la enseñanza en el futuro.

16 **Dar retroalimentación oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo.**

La retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a enfocar su atención sobre aspectos específicos de su trabajo, pone de relieve las áreas que necesitan mejorar, y delinea formas de mejorar. La buena retroalimentación es específica, no es abrumadora, se centra en la tarea académica, y apoya la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad. Dar retroalimentación adecuadamente requiere que el profesor tome decisiones estratégicas acerca de la frecuencia, el método y el contenido de los comentarios e implica comunicarse en formas que sean comprensibles para los estudiantes.

17 **Comunicarse con padres o apoderados sobre sus alumnos.**

La comunicación regular entre los profesores y los padres / apoderados apoya el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores se comunican con los padres para proporcionar información sobre el progreso académico de los estudiantes, el comportamiento o desarrollo, para buscar información y ayuda y solicitar la participación de los padres en la escuela. Estas comunicaciones pueden tener lugar en persona, por escrito o por teléfono. Las comunicaciones productivas consideran la lengua y la cultura y se diseñan de tal forma que sirvan para apoyar a los padres y apoderados en el fomento del éxito de sus hijos dentro y fuera de la escuela.

18 Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.

Aprender a enseñar es un proceso continuo que requiere un análisis regular de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Los profesores estudian su propia enseñanza y la de sus colegas con el fin de mejorar su comprensión de las complejas interacciones entre profesores, alumnos y contenidos y de los efectos de determinados métodos de enseñanza. El análisis de la enseñanza puede tener lugar de forma individual o colectiva y consiste en identificar las características más destacadas de la enseñanza y hacer hipótesis sobre cómo mejorar.

19 Comunicarse con otros profesionales.

Los profesores se comunican con otros profesores, administradores y otros profesionales en forma rutinaria con el fin de planificar la enseñanza, analizar las necesidades de los estudiantes, asegurar los servicios especiales para los estudiantes, y gestionar las políticas escolares. Lo hacen en forma oral, en reuniones y presentaciones, y por escrito, en cartas, correos electrónicos, boletines y otros documentos. La comunicación efectiva es breve, respetuosa y centrada en temas profesionales específicos. Utiliza un lenguaje claro y accesible y está atento a interlocutores específicos.

“Guía de apoyo para el profesor en formación”

Autor: Macarena Salas Aguayo

Profesora guía: Magdalena Müller Araya

Diseño y diagramación: Andrea Blanche Tarragó

Pontificia Universidad Católica de Chile

Octubre de 2015

Santiago de Chile

Anexo 1

Rúbrica de prácticas generativas interaccionales utilizadas por el Sistema de Prácticas UC para evaluar el desempeño de los profesoras en formación.¹

Unidad de actividad: 1	Débil 1	En proceso – 2	En proceso + 3	Fuerte 4	No observado 0
1. Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos. El PF:					
Elige y usa estratégicamente representaciones, ejemplos y modelos al explicar un contenido					
Identifica, aclara y usa los errores como instancias de aprendizaje					
Destaca las ideas claves del contenido a tratar					
Plantea preguntas abiertas y desafiantes sobre el contenido					
Usa lenguaje disciplinar y explica su significado					
Sus explicaciones son adecuadas al nivel de desarrollo de sus alumnos					
Explicita los propios procesos de pensamiento paso a paso mientras modela y hace demostraciones.					
Registra o representa el contenido en la pizarra o en un papelógrafo, de tal forma que sea visible para todos.					
2. Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido. EL PF:					
Selecciona y prepara la tarea sobre la que se basará la discusión.					
Especifica en su planificación los conceptos que quiere que sus alumnos					

¹ Material traducido por Equipo de Sistema de Prácticas UC para el trabajo en los CdD-UC 2013.

utilicen en sus argumentaciones.					
Prepara las interacciones que facilitarán la discusión.					
Se focaliza en un contenido académico específico.					
Guía la discusión de tal manera que no se pierda el foco de la misma.					
Genera conexiones entre los focos de la discusión y el contenido tratado					
Genera circuitos de retroalimentación.					
Permite a los alumnos practicar el escuchar, hablar e interpretar.					
Facilita la participación de un amplio espectro de estudiantes.					
Considera los siguientes repertorios de habla para facilitar la discusión: parafrasear, repetir, razonar, sumar, esperar					
Los alumnos escuchan para repetir lo que dicen otros					
Los alumnos escuchan para opinar sobre lo que dicen otros					
Los alumnos escuchan para agregar información pertinente a lo que dicen otros					
Los alumnos respetan las normas para conversar					
3. Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno: Los profesores formulan preguntas o tareas. EL PF:					
Selecciona o elabora preguntas y tareas que permiten que el estudiante explicita su pensamiento.					
Chequea interpretaciones alternativas de las ideas y métodos de los estudiantes					

(Ej. ¿Cómo lo hiciste para resolver este ejercicio?, ¿en qué pensaste para dar esa respuesta?, ¿Por qué crees que eso es así?, ¿cómo llegaste a esa respuesta?, ¿cómo resolverías este otro ejercicio?, ¿Qué harías si no tuvieses x información?).					
Permite la expresión del pensamiento por distintas vías: lenguaje oral, escrito, dibujo o modelado.					
4. Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado. El PF:					
Enseña a los estudiantes las normas y rutinas del discurso de cada disciplina, por qué son importantes y cómo usarlas a través de explicaciones explícitas, modelamiento o prácticas repetidas. (ejemplos: establecer hipótesis en ciencias, demostrar respuestas en matemáticas, utilizar fuentes en los argumentos históricos, construir argumentos válidos en lenguaje, etc.)					
5. Reconocer patrones comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico. EL PF:					
Reconoce los patrones comunes de pensamiento y desarrollo de sus alumnos					
Anticipa las posibles respuestas de sus alumnos.					
Elabora tareas o actividades que le permiten reconocer patrones comunes de pensamiento de sus estudiantes.					
6. Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos.					
Selecciona estrategias que le permiten responder a					

distintos patrones de pensamiento de sus alumnos.					
Selecciona estrategias que permiten expandir los patrones de pensamiento de sus alumnos.					
7. Implementar tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje.					
Organiza una secuencia de oportunidades de aprendizaje para lograr metas específicas de aprendizaje.					
Representa contenidos académicos de tal forma que conectan con los conocimientos previos de los estudiantes					
Busca el involucramiento de los estudiantes					
Promueve el acceso a distintos tipos de materiales					
Promueve oportunidades para que los alumnos ejerciten					
Adapta su enseñanza en respuesta a lo que los alumnos dicen o hacen					
Evalúa lo que los alumnos saben y pueden hacer como resultado de la enseñanza					
Los estudiantes participan activamente					
8. Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeño. El PF:					
Eligen tareas que requieren y facilitan el trabajo colaborativo					
Conforman los grupos de acuerdo a determinados criterios					
Dan las instrucciones claramente con el fin de permitir a los grupos trabajar en forma semiindependiente					
Implementan mecanismos					

para que los estudiantes den cuenta de aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo.					
Usan su tiempo en forma estratégica, eligiendo con qué grupos trabajar, cuándo y en qué.					
9. Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje . EL PF:					
Expresa claramente sus expectativas en relación a la conducta de los estudiantes					
Organiza el tiempo en forma provechosa					
Organiza el espacio en forma estratégica					
Organiza los materiales en forma estratégica					
Organiza a los estudiantes en forma estratégica					
Enseña intencionadamente a sus alumnos cómo hacer tareas tales como repartir papeles, pedir la palabra en discusiones grupales, entre otras.					
Los estudiantes parecen saber lo que tienen que hacer					
Da instrucciones claras					
Monitorea que los estudiantes comprenden las instrucciones					
Demuestra y ensaya rutinas y las mantiene de manera coherente.					
Genera transiciones que permitan un paso eficiente de una actividad o tarea a otra					
Utiliza rutinas que permiten recuperar la atención de los estudiantes después de un período prolongado de trabajo o en un cambio de					

actividad					
Los estudiantes predicen lo que va a pasar o lo hacen automáticamente					
Selecciona tareas o textos desafiantes para la etapa de desarrollo de los estudiantes.					
Selecciona tareas o textos adecuados para el contenido tratado.					
Facilita relaciones de respeto con los estudiantes					
Expresa afecto positivo (sonríe, tiene sentido del humor o expresa entusiasmo)					
Se comunica en forma positiva					
Está atento a las necesidades de los estudiantes					
Considera la perspectiva de los estudiantes					
Los estudiantes muestran actitud de respeto entre ellos.					
14. Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases.					
Aplica una variedad de recursos evaluativos informales pero deliberados durante y entre clases (ejemplos: un cuestionario simple, tareas de desempeño cortas, o un diario o las notaciones en los cuadernos).					
Monitorea el nivel de competencia actual de sus alumnos y utiliza esta información para ajustar la enseñanza.					
16. Dar retroalimentación oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo. El PF entrega retroalimentaciones que:					
Realiza un andamiaje que					

permite a los estudiantes comprender los contenidos tratados					
Se involucra en circuitos de retroalimentación (intercambios de ida y vuelta con los alumnos)					
Permiten a los alumnos enfocar su atención en aspectos específicos de su trabajo.					
Se centra en la tarea realizada					
Aporta información al estudiante acerca de sus capacidades					
Es clara y comprensible para sus alumnos					
Indica claramente las áreas que el o los alumnos deben mejorar.					
Señala o sugiere formas de mejorar.					

Anexo 2



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Trabajo Social
Metodología Cualitativa de Investigación y Trabajo Social

Principales desafíos que enfrentan los profesores en formación del Programa de Formación Pedagógica (PFP) de la Pontificia Universidad Católica durante su primer año de práctica profesional:

¿Cuál es la percepción de los estudiantes en torno a la relación entre los contenidos teóricos, entregados por la Universidad, y el ejercicio docente que desarrollan en sus prácticas profesionales?

Karen Gallegos, Macarena Salas
28 de noviembre de 2014

1

Introducción

En los últimos tres gobiernos el tema de la educación ha sido una constante en la agenda pública nacional. Si bien presenta posturas contrapuestas frente a determinados temas, hace coincidir a todos los actores educativos en varios aspectos al tratar de encontrar el camino correcto para dar una educación de calidad a los niños y jóvenes de nuestro país. En consecuencia, el impacto del trabajo de los docentes cobra ahora, más que nunca, mayor relevancia en la discusión ya que es sabido que explica gran parte del aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, formar buenos profesores resulta clave a la hora de querer mejorar la calidad de la educación.

Ante este escenario parece interesante indagar sobre la percepción que tienen aquellos profesionales que habiendo obtenido una licenciatura en distintas disciplinas han optado por formarse como docentes en el Programa de Formación Pedagógica de la Universidad Católica (PFP) con la intención de convertirse en profesores líderes del sistema educativo nacional en la institución mejor evaluada del país en esta materia¹. Así, con ánimo de adentrarse en los sentimientos, creencias y experiencias de nuestras entrevistadas, en pos de encontrar datos que permitieran identificar problemáticas transversales en las narraciones de las estudiantes, se optó por aplicar la técnica del grupo focal a cuatro Licenciadas en Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes aportaron valiosa información sobre los principales desafíos que enfrentan los profesores en formación pedagógica del PFP UC durante su primer año de práctica profesional.

Durante la entrevista se plantearon diversas interrogantes que intentaran dar respuesta a la pregunta de investigación en torno a los principales desafíos suscitados en el primer año de práctica profesional, sin

¹ El PFP cuenta con la máxima acreditación, 7 años, entregada por la Comisión Nacional de Acreditación del Pregrado (CNAP). Información disponible en: Disponible en: http://educacion.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=224&Itemid=255

embargo, se escogió una que fue central de acuerdo a los datos que aportó a la misma, esta es, *¿Cuál es la percepción de los estudiantes en torno a la relación entre los contenidos teóricos, entregados por la Universidad y el ejercicio docente que desarrollan en sus prácticas profesionales?*

Resulta interesante observar, a través de las declaraciones de las profesionales, la tensión que se genera entre los actores que muestran expectativas diferentes; asimismo, las entrevistadas comparten el mismo diagnóstico sobre las deficiencias del programa en relación con el vínculo entre lo teórico y lo práctico.

Para desarrollar la investigación lo primero fue definir el problema y la pregunta, apoyándose en un marco conceptual con autores como Ávalos (2009), Schön (1989), Solís et al., (2011) Correa (2011), Pospel (1989) y Parrilla et al., (1996) que permitieran contextualizar esta problemática. Para el análisis se aplicó el método cualitativo basado en la teoría de análisis estructural, el cual intentó, a través de la técnica del focus group, recoger la mayor cantidad de información significativa para ser codificada con rigurosidad. Luego, se condensaron los códigos y se establecieron relaciones entre ellos para lograr organizar simbólicamente el discurso de las entrevistadas.

Problema

2

La presente investigación tomó como punto de partida la importancia de las prácticas profesionales para el futuro desempeño profesional de los profesores en formación. Así la práctica se concibe como el espacio articulador de las demandas de las escuelas y de la formación universitaria que reciben los estudiantes. Esta temática adquiere relevancia, a sabiendas que la vinculación teoría y práctica ha constituido una de las necesidades más fuertes expresadas por los estudiantes del PFP, como se ha manifestado en los diversos *focus group* realizados a ex estudiantes. Entre las opiniones más relevantes, cabe mencionar: *la consciencia del bajo estatus de los profesores y de las fuertes exigencias a las que se ven enfrentados día a día; dificultad de empoderarse del rol docente en un período tan corto (un año); desvinculación aparente de los cursos teóricos impartidos por la Universidad y de la práctica*, entre otros elementos²

En este sentido, se intentó profundizar en los principales desafíos que enfrentan los profesores en formación del PFP durante su primer año de prácticas profesionales. Para esto se realizó un *focus group* con estudiantes de la mención de Lenguaje y Comunicación que se estuviesen desempeñando como practicantes en distintos establecimientos educacionales dando cuenta así de la realidad de distintos contextos educacionales, como también, de ciertas temáticas afines a las narraciones de las estudiantes, que revelaban elementos significativos para ellas. En este punto, la pregunta inicial: *¿cuáles son los principales desafíos que experimentan como profesores en formación durante su primer año de prácticas?* se reformuló, centrándose en un elemento que resultó común a todas las narraciones de las estudiantes; a saber, la desvinculación entre los contenidos entregados en la Universidad, concebida como poseedora del saber teórico y la escuela, donde dichos saberes deben ser puestos en práctica. De este modo nuestra pregunta de investigación se centró en el análisis de la respuesta más representativa de las estudiantes que resultó frente a la pregunta: *¿Sienten que hay una vinculación entre la teoría de la universidad y el colegio, existe, no existe, es limitada, les ha servido?*

La presente investigación se adentrará, por tanto, en la percepciones de las estudiantes con respecto a la relación entre los saberes teóricos, que se imparten en la Universidad, y su implementación en el aula.

² Esta información fue dada a conocer por una investigación llevada a cabo por la investigadora Erika Himmel en el año 2014 que ahondó en las concepciones de ex estudiantes del PFP respecto al programa, un año después de egresados.

Programa de Formación Pedagógica

El Programa de Formación Pedagógica (PFP) de la Universidad Católica de Chile está orientado a la formación de profesores de enseñanza media y cuenta con la máxima acreditación, 7 años, otorgada por parte de la Comisión Nacional de Acreditación del Pregrado (CNAP)³. Este Programa ha sido creado para licenciados en distintas áreas que quieren obtener el título de profesores en un año. Actualmente, ha comenzado un proceso de ajuste de la malla curricular cuyo foco ha sido la alineación de los cursos de la Didáctica y la Práctica, considerando además las apreciaciones de los estudiantes de años anteriores⁴. Además, como se señala en la página web del Programa, a partir de la adecuación de la malla elaborada en el año 2010, existe una preocupación especial por desarrollar un perfil profesional en los estudiantes que contemple 3 áreas: formación general, estrategias profesionales y una práctica progresiva⁵. En este sentido, los nuevos cambios de la malla toman como eje central el aporte de nuevas investigaciones que relevan la importancia de articular la formación: disciplinar, pedagógica y empírica, para favorecer la profesionalización docente (Correa, 2011).

En este contexto, la Práctica del PFP se ha articulado como un proceso progresivo que contempla dos instancias; una práctica *Inicial y otra Profesional*. El principal objetivo de esta práctica progresiva persigue constituir una oportunidad para observar buenas prácticas, adentrándose en un primer momento en la visión del contexto institucional en que se desempeñarán los futuros profesores para posteriormente pasar a la práctica profesional donde el profesor en formación asumirá la docencia total de su curso, tomando decisiones pedagógicas, atinentes al contexto en cuestión.

Desvinculación entre saberes teóricos y prácticos.

Tomando a la Práctica como eje central en el desarrollo profesional, no debe desestimarse que constituye un espacio particularmente complejo que involucra las creencias y representaciones de diversos actores (Pelpel, 1989; Correa, 2011; Parrilla, 1996). En efecto, una de las principales problemáticas percibidas por los profesores en formación es la aparente desvinculación de los saberes teóricos entregados en la universidad y los saberes prácticos que exigen sus centros de práctica (Solís et al., 2011; Ávalos, 2009). En este sentido, una de las principales preocupaciones comunes a los profesores en formación durante su primer año de práctica profesional refiere a cómo poder obtener herramientas concretas que les permitan desempeñarse de manera efectiva en el aula. En este contexto, el conocimiento que se obtiene en el aula se presenta como altamente validado por los profesores noveles, llegando a considerarse como el único espacio relevante para su formación profesional; “para la gran mayoría de los profesores en formación el conocimiento más importante que esperaban se asociaba a las destrezas para la enseñanza” (Solís et al., 2011, p. 128). Así, en el transcurso de las prácticas se reafirma la importancia de la configuración de la identidad de los profesores noveles, la que se vería influenciada por los éxitos/fracasos de sus primeras experiencias laborales y por el contacto con el contexto educativo particular en que se desempeñan, siendo de suma importancia observar el rol del nuevo docente dentro de un escenario macro y micro educativo,

³ Esta información se encuentra disponible en la página web del PFP. Disponible en: http://educacion.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=224&Itemid=255

⁴ Este proceso ha sido desarrollado en el marco del convenio de desempeño 2013-2015, por medio del fondo MECESUP, pactado entre la Facultad de Educación y el Ministerio de Educación. Información disponible en: <http://mecesup.uc.cl/Convenios-de-Desempeno/formacion-inicial-de-profesores-puc-1201.html>

⁵ Esta información se encuentra disponible en la página web del PFP. Disponible en: http://educacion.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&Itemid=250

que lo tensiona debido a su complejidad. Este primer año profesional exigirá, por lo tanto, una gran capacidad de adaptación en un contexto como el educativo, caracterizado por sus múltiples tensiones y complejidades (Ávalos, 2009).

En esta misma línea Ávalos (2009) señala la relevancia de problematizar los nexos existentes entre teoría y práctica como una cuestión muy relevante para nuestros estudiantes en práctica: “los profesores noveles que estudiamos en Chile nos contaron que entre sus mayores problemas iniciales había sido no saber como se pasaba la lista y haber sido reprochados por no hacerlo bien” (57). En este sentido, ayudarlos en esta primera inserción, considerando los reales desafíos de los estudiantes en vías de convertirse en docentes, será decisivo para su futuro desempeño docente.

Pese a la importancia de la Práctica en el desempeño profesional de los profesores en formación, las investigaciones recientes indican la importancia de vincular teoría y práctica al momento de reflexionar activamente sobre la práctica, como señalara Schön en *El profesional reflexivo* (1982).

Importancia del acompañamiento efectivo del supervisor.

En este escenario complejo, el rol del supervisor resulta crucial, en tanto mediador entre la Universidad y los centros de prácticas, donde se desenvuelven los profesores en formación. Así, un acompañamiento permanente permitirá contribuir en un primer momento de la vida laboral de los profesores en formación, donde Ballet (1977) destaca “el rol interpretativo e interactivo que juegan los nuevos docentes al entrar en contacto con la cultura y los estilos particulares de enfrentar el trabajo del centro escolar al que ingresan” (Avalos, 2009, p.52).

4

Los profesores supervisores, en este sentido, ocuparán una posición privilegiada de la tríada (estudiantes-colaborador-supervisor) en tanto se vinculan permanentemente con el aula, observando los cambios del sistema educativo; así como también, acompañando a sus estudiantes en la adaptación y vínculo entre sus prácticas y los enfoques vistos en los cursos universitarios (Correa, 2011). El taller de prácticas realizado en la Universidad, por ende, se transforma en un espacio donde se establece un vínculo entre los contenidos vistos en la Universidad y las demandas del establecimiento en particular. Aquí es imprescindible conocer la realidad de cada centro educativo y las expectativas que aquejan tanto al supervisor como al supervisado. Ambas expectativas determinarán la forma en que se aborde y qué tipo de tutoría se llevará a cabo (Freiman-Nemser, 2005). En este sentido, un acompañamiento efectivo para Andreucci (2009) enfatizará en la importancia de desarrollar un tipo de supervisión que sea eficaz, considerando las finalidades de la misma y las necesidades del supervisado .

Método de análisis

Para el análisis del corpus, la presente investigación se basó en el Método de Análisis Estructural (MAE) inspirado en la semántica desarrollada por el lingüista e investigador francés Greimas que posteriormente fue implementada, en la década de los setenta, por autores como Rémy e Hiernaux.

Este tipo de análisis presupone que un discurso jamás constituye una mera descripción o representación de la realidad, sino, que se produce en una dinámica determinada donde se comprometen las acciones de los individuos (Ruquoy en Martinic, 1995). En este sentido, el objetivo de este tipo de análisis se centrará en la representación de la estructura semántica subyacente en el discurso de los hablantes adentrándose, con esto, en las representaciones subyacentes que lo estructuran. En términos operacionales, desde un punto de vista estructural; a partir de este método de análisis del discurso es posible construir modelos de acción, donde se distribuyan los roles que desempeñan los diversos actores o dimensiones de la realidad: “Estos roles reciben el nombre de “actantes” y son definidos por el lugar que ocupan en la estructura” (Martinic, 1995: 11)

5 Para Laguna (2010), el MAE intentará develar una relación tensional entre los diversos elementos; sujeto-objeto, fines-medios, necesidad-abundancia, en fin, la búsqueda de la satisfacción de los deseos y del bienestar de sí, bajo dos universos paralelos opuestos (+ y -). Estas unidades mínimas de sentido, construidas por los hablantes, constituirán los códigos que permitirán la clasificación de los contenidos que se enuncian en los discursos de los hablantes (Martinic, 2006). Es a partir de los principios de *disyunción y conjunción* de Greimas que dichos términos adquirirán su valor, ya sea por su *oposición* o bien de acuerdo a su *inclusión*. En un momento posterior, se analizarán las relaciones entre categorías dando origen a ciertas estructuras que posteriormente darán cuenta de ciertos modelos imperantes en los discursos de los hablantes. Mediante la construcción de categorías disyuntivas, presentes en el discurso del sujeto, se evidenciarán las alternativas de acción del sujeto que se encuentra situado en un marco cultural propio.

En el MAE se parte de la base que existe un sujeto que realiza acciones para obtener un objeto deseado. La distinción de los actantes que influyen en esta búsqueda (sujeto/ objeto, destinador/destinatario, ayudantes/oponentes) estará constreñida a una dimensión funcional.

En este punto, el deseo se erige como el elemento impulsador de la acción del sujeto donde resulta “asombroso (...) que la relación entre el sujeto y el objeto, que tanto nos ha tocado precisar sin que lo hayamos logrado completamente, aparezca aquí con un investimento semántico idéntico en los dos inventarios, el de “deseo”” (Greimas, 1971:270). Otros elementos funcionales que incidirán en la acción del sujeto y que adquirirán un valor positivo o negativo según la contribución al logro en la obtención del objeto deseado, serán: los **destinatarios** que corresponderán a las fuerzas que motivan la búsqueda del sujeto; los **destinadores**, quienes recibirán la acción del sujeto en cuestión; los **ayudantes** quienes contribuirán a la consecución del objeto por parte del sujeto, y los **oponentes** que corresponderán a las fuerzas que obstaculizarán esta búsqueda.

Material

Esta investigación utilizó una metodología cualitativa para dar respuesta a la pregunta ¿Sienten que existe una vinculación entre la teoría, aprendida en la Universidad, y la práctica pedagógica realizada en sus establecimientos? Para esto, se realizó un *focus group* en tanto “técnica de recolección de datos mediante una entrevista semiestructurada la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Escobar & Bonilla-Jiménez: 52).

La realización del focus group se llevó a cabo en el contexto del primer módulo del curso de Metodología Cualitativa de Investigación y Trabajo Social dictado por el profesor Juan Carlos Skewes. Para esto se creó una pauta que permitiera guiar la conversación del *focus group* (**Ver Anexo**); no obstante, ésta fue modificándose de acuerdo a los énfasis que se iban desarrollando a través de la conversación.

El *focus group* contó con la participación de cuatro estudiantes, pertenecientes al Programa de Formación Pedagógica (PFP) de la mención de Lenguaje y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica. Todas las integrantes eran licenciadas de la carrera de Letras de la misma Universidad, y se habían graduado entre los años 2012-2013. Los márgenes etarios fluctuaban entre los 23 y 25 años. De las cuatro estudiantes; dos cursaron la Educación Media en un colegio municipalizado, una en un particular subvencionado y la última en un particular pagado de la comuna de Rengo, perteneciente a la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins. Dos de las cuatro estudiantes se encontraban desarrollando su práctica profesional en un colegio particular pagado y las dos restantes en un particular subvencionado.

A continuación describimos el contexto específico en que se desarrolló el *focus group*:

Esta actividad fue realizada el día martes 30 de septiembre desde las 14:00 hasta las 15:00 horas en la sala 8 de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica durante el taller de prácticas, suspendido ese día debido a la visita de Pam Grossman, especialista en formación de profesores noveles. Debido a que una de las integrantes del grupo es supervisora de prácticas de Lenguaje, el acceso a la información resultó más accesible. En efecto, participaron sus cuatro estudiantes, quienes fueron citadas antes de la presentación de Grossman para participar voluntariamente de *grupo focal* (Ver anexo de consentimiento informado).

6

Resultados

La pregunta del focus group que se analizó: “¿sienten que hay una vinculación entre la teoría entregada en la Universidad y el colegio, existe, no existe, es limitada, les ha servido?” permitió recoger información clave para responder nuestra pregunta de investigación. Las respuestas de las entrevistadas fueron analizadas cualitativamente bajo la teoría estructurada, siguiendo una rigurosa metodología que se detalla a continuación.

Códigos y valoración

Ante la pregunta planteada, la entrevistada 2 sostiene persistentemente que el Programa de Formación Pedagógica les entrega conocimientos para enseñar desde 1° a 4° Medio, pero no para 7° y 8° “*En Didáctica siempre planificábamos de primero medio hacia arriba, entonces como que no tenía una correspondencia de la Didáctica con los cursos más chicos. Por eso al principio me costó planificar*”.

T1=Desvinculación teórico-práctico del PFP			
-	/	+	
7° básico	/	1° a 4° Medio	C.1 Cursos
sin conocimiento	/	con conocimiento	C.2 Nivel de conocimiento pedagógico

Por su parte, la entrevistada 4 declara que el PFP no le ha entregado las herramientas necesarias para hacer la transferencia de lo aprendido en la licenciatura a “los niños” (estudiantes de 7° y 8°) *“En el fondo, debiera ser el objetivo del programa; enseñarte a trabajar con lo que ya sabes y poder adecuarlo a los niños y traspasarlo como corresponde(...) los profesores yo siento que no se hacen cargo de esa parte conceptual que es súper importante porque a la larga es la base de lo que uno está haciendo”*

T1= Desvinculación teórico-práctico del PFP			
-	/	+	
(7° y 8° Básico)	/	1° a 4° Medio	C.1 Cursos
inexistencia de modelamiento	/	(hay modelamiento)	C.2 Tipo de trabajo con Planes y Programas
los profesores no se hacen cargo	/	los alumnos se hacen cargo	C.3 Responsabilidad con el conocimiento
(superfluo)	/	súper importante	C.4 Valoración del conocimiento

7

Corroborando lo dicho por las dos entrevistadas anteriores, la entrevistada 1 manifiesta que su gran preocupación es adecuar no solo el contenido, sino también el lenguaje a los estudiantes de segundo ciclo *“Uno de primero a cuarto medio trabaja más, obviamente, un pensamiento crítico y un tipo de lenguaje distinto pero en séptimo me pasó lo mismo que a mi compañera. Uno llega y cómo explico esto, qué tipo de lenguaje ocupo (...) cómo llevo todo lo que aprendí en Letras que era tan abstracto y teórico a un niño de 12 años y yo siento, como dice mi compañera, no lo enseñan”*.

T1= Desvinculación teórico-práctico del PFP			
-	/	+	
7° y 8° Básico	/	1° a 4° Medio	C.1 Cursos
(bajo pensamiento crítico)	/	alto pensamiento crítico	C.2 Tipo de pensamiento
(lenguaje concreto)	/	lenguaje abstracto	C.3 Tipo de lenguaje
los profesores no enseñan estrategias pedagógicas	/	(los profesores enseñan estrategias pedagógicas)	C.4 Estrategias pedagógicas

Una de las entrevistadas (4) manifiesta sentirse muy sola en su proceso de formación docente. Su gran preocupación está relacionada con lo conceptual y percibe que el programa no se responsabiliza de ello *“(...) yo creo que habría que responsabilizarse un poco más en la teoría. No dejarnos tanto a la deriva con ese tipo de temas que son súper importantes para la práctica”*.

T1= Desvinculación teórico-práctico del PFP

-	/	+	
No se responsabiliza lo suficiente en la teoría	/	(Se responsabiliza en la teoría)	C.1 Grado de responsabilidad con la teoría
solo	/	(con acompañamiento)	C.2 Acompañamiento

Sin embargo, son ellas mismas quienes entregan su opinión sobre las razones que podrían explicar lo anterior, esto es, la desvinculación in situ en el sistema educativo de los académicos de la UC que les imparten clases. En sus palabras, *“Yo creo que eso también sucede porque la mayoría de los profesores que nos hacen clases no están en aula, entonces ellos parten de una base que es a partir de investigaciones pero no ellos enfrentándose a hacer una clase, a planificar la clase, a estar en el aula, a tener que realmente ellos producir actividades. Yo creo que esa es una gran falencia que ocurre en el programa de formación pedagógica; que muchos de los profesores que nos hacen clases, hace mucho tiempo dejaron de hacer clases en aula. Entonces, no se han enfrentado al problema que tenemos nosotros de cómo escojo, cómo transmito eso, de qué forma ha cambiado tal taxonomía, cómo se pasa, por qué así. Esa también es una gran falencia”*.

T2= Razones de la desvinculación teórico-práctico del PFP

-	/	+	
profesores fuera del aula	/	(profesores dentro del aula)	C.1 Tipo de docente universitario
investigación	/	(pedagogía)	C.2 Tipo de actividad
falencia	/	(virtud)	C.3 Valoración

Asimismo, otra de las razones que argumenta la entrevistada 2 es que esto se debe a la ausencia de competencias prácticas actualizadas de los académicos que imparten clases en el programa.

T2= Razones de la desvinculación teórico-práctico del PFP

-	/	+	
profesores	/	estudiantes	C.1 Actores educativos
pasiva	/	crítica	C.2 Postura ante el conocimiento
incapaces	/	capaces	C.3 Competencias ante la práctica

Condensación de códigos

T1=Desvinculación teórico-práctico del PFP			
-	/	+	
7° y 8° Básico	/	1° a 4° Medio	C.1 Cursos
(bajo pensamiento crítico)	/	alto pensamiento crítico	C.2 Tipo de pensamiento
(lenguaje concreto)	/	lenguaje abstracto	C.3 Tipo de lenguaje
los profesores no enseñan estrategias pedagógicas	/	(los profesores enseñan estrategias pedagógicas)	C.5 Estrategias pedagógicas
“no preparados”	/	“preparados”	C.4 “Formación pedagógica”
solo	/	(con acompañamiento)	C.7 Acompañamiento

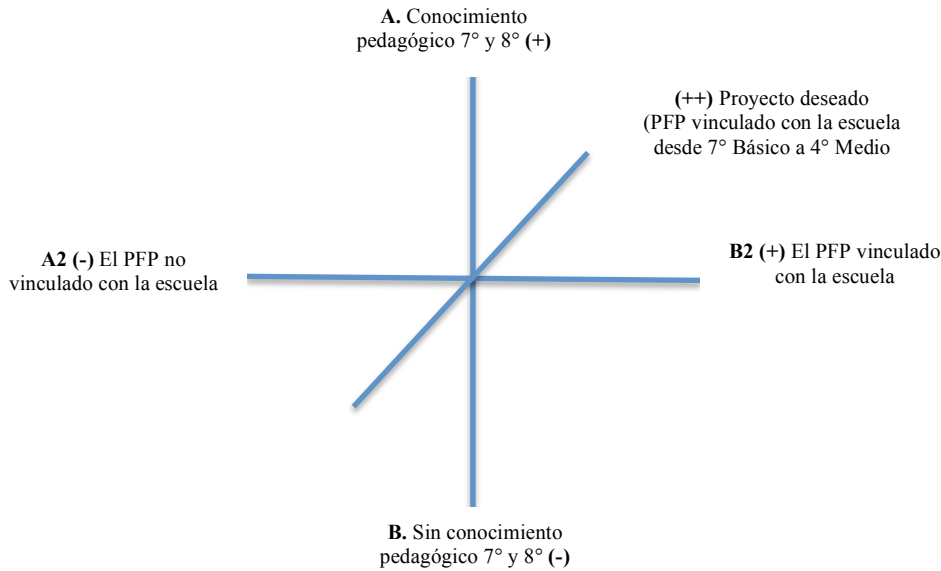
Las entrevistadas manifestaron que la desvinculación entre lo teórico y práctico del Programa de formación pedagógica con su primera experiencia profesional como docentes se debe a que los cursos a los que ellas deben enseñar son en su mayoría a los 7° y 8° básicos, niveles para los que no han sido preparadas.

Estos estudiantes tienen, según las licenciadas, un pensamiento crítico menos desarrollado en comparación con los cursos medios y una capacidad de abstracción menor a los estudiantes de cursos medios. Ante este hecho, ellas declaran que el PFP no les entrega las estrategias pedagógicas que necesitan, en consecuencia, se sienten poco preparadas y muy solas durante su proceso de formación.

T2= Razones de la desvinculación teórico-práctico del PFP			
-	/	+	
profesores fuera del aula	/	(profesores dentro del aula)	C.1 Tipo de docente universitario
investigación	/	(pedagogía)	C.2 Tipo de actividad
incapaces	/	capaces	C.3 Competencias ante la práctica

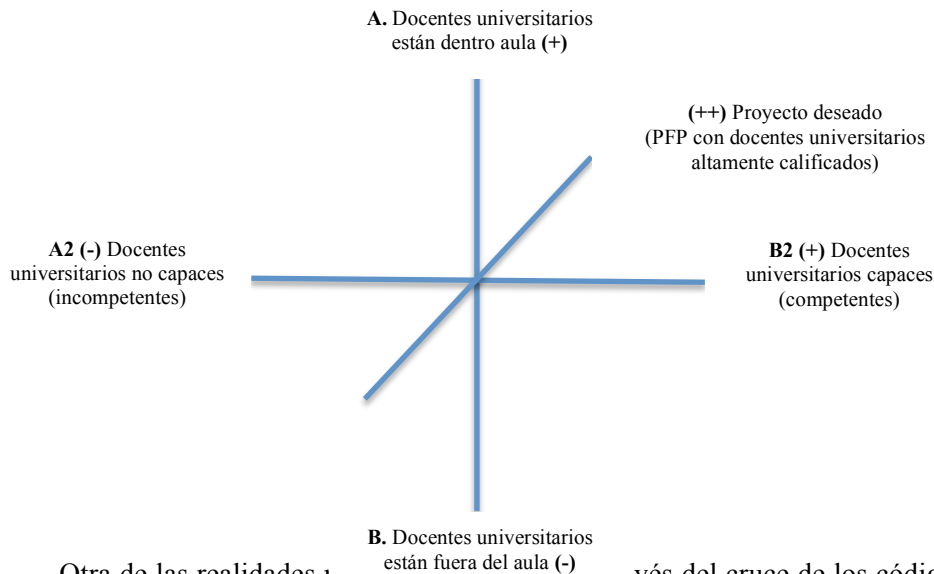
Las razones que entregan de esta falta de vínculo son el tipo de académicos que les imparten clases. Para ellas los docentes del Programa de Formación Pedagógica UC debieran estar dentro del aula y demostrarles sus competencias prácticas compartiendo experiencias de estrategias pedagógicas efectivas cuando los licenciados lo requieran.

Relaciones entre códigos (estructuras paralelas y cruzadas) / Protocolo analítico



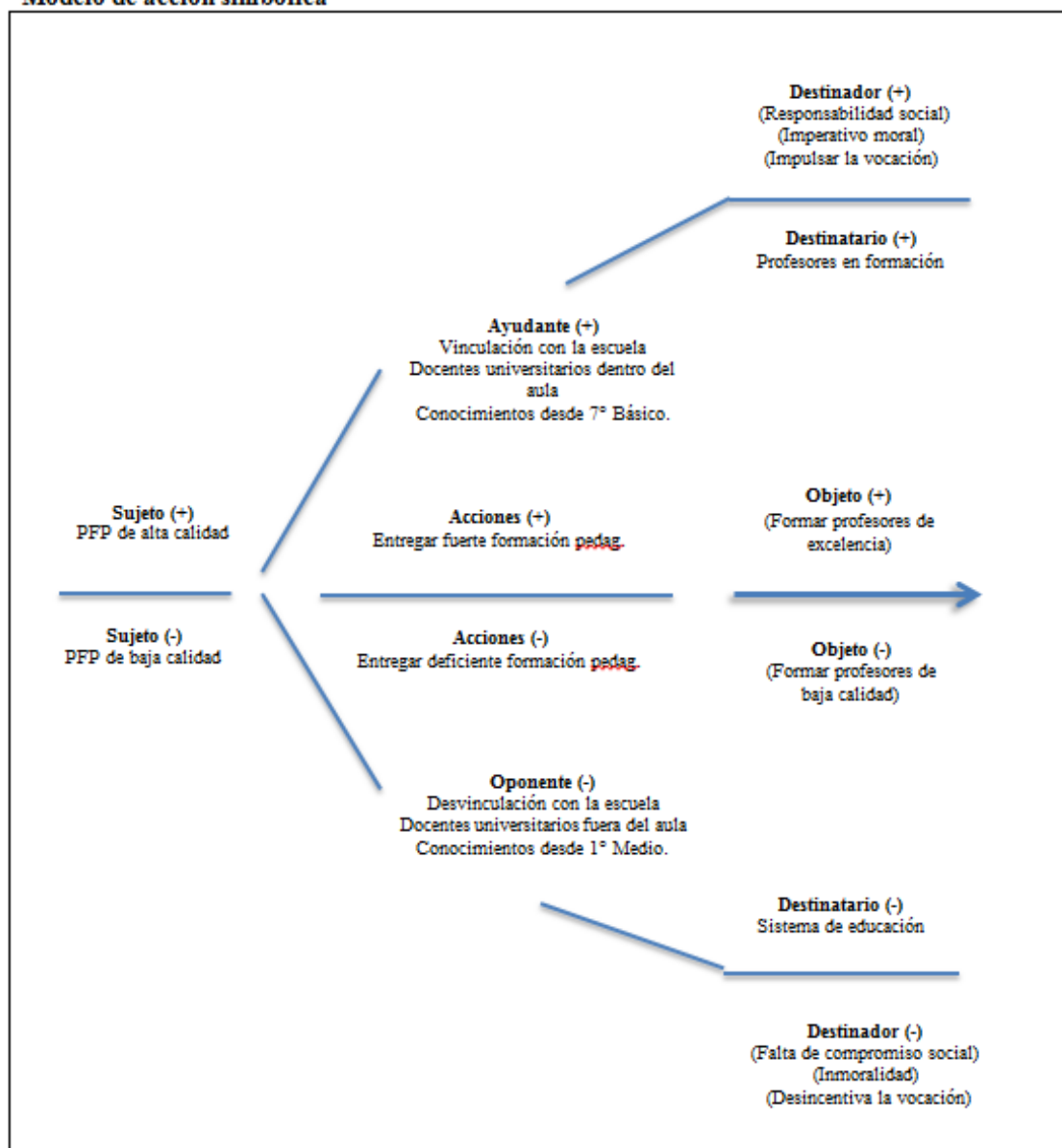
Al relacionar los códigos identificados de las respuestas de las estudiantes del PFP es posible representar cuatro realidades. Lo que las entrevistadas valoran es, sin duda, un Programa de Formación Pedagógica que esté vinculado con las problemáticas de la escuela y que les entregue las competencias necesarias para enseñar a estudiantes desde 2° ciclo básico en adelante. Por el contrario, se tiene un programa desvinculado con la escuela que, aun cuando el sistema lo demanda, no prepara a sus futuros docentes para enseñar a niños y jóvenes. Esta última es la realidad que perciben las licenciadas consultadas.

10



Otra de las realidades que surge del cruce de los códigos tipo de docente universitario y competencia ante la práctica es la que se muestra en la imagen anterior donde las entrevistadas valoran positivamente la presencia de académicos competentes en la práctica y que se mantengan en el aula, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad donde los académicos dejaron de hacer clases en escuelas desde hace tiempo y no han actualizado sus competencias pedagógicas, según declaran las estudiantes.

Modelo de acción simbólica



Basándose en el análisis estructural desarrollado por Rémy y Hiernaux, se observa que en el modelo de acción simbólica el **sujeto** corresponde al Programa de Formación Pedagógica ya que es quien lleva a cabo la acción central, lo cual se verbaliza a través de las siguientes expresiones: “En el fondo debiera ser el objetivo del programa”, “los cursos de la Universidad están basados de 1° Medio para arriba”, “yo creo que es una gran falencia que ocurre en el programa de formación pedagógica”. Por su parte, el **objeto** del programa es formar profesores altamente calificados en sus disciplinas, así lo declara en el perfil del egresado: “El Programa de Formación pedagógica declara el siguiente perfil profesional de sus egresados: 1. Otorga sentido y significado al conocimiento disciplinar en el contexto del currículum escolar, con actitud crítica y creativa para contribuir al desarrollo de competencias para la vida y para la participación de los jóvenes en su entorno; 2. Toma decisiones fundadas en referentes pedagógicos,

disciplinares y de contexto, con el fin de diseñar, implementar, conducir, monitorear y evaluar situaciones educativas de calidad para todos los alumnos en los diferentes niveles de la Educación Media; 3. Contribuye a la construcción de una cultura organizacional efectiva para la formación de jóvenes, con aportes profesionales fundamentados y realistas; 4. Actúa de manera ética y responsable en el desempeño de sus funciones profesionales”⁶.

En opinión de las entrevistadas, las **acciones** desarrolladas por el PFP tienen una valoración negativa, conceptualizada como “deficiente formación pedagógica”, lo que se expresa de las siguientes maneras: “Nadie te dice en séptimo tienes que partir de tal cosa”, “No teníamos ninguna idea al principio de cómo se hacían las clases para séptimo”, “Todo el trabajo con los programas y los contenidos ha sido muy entre nosotros como estudiantes”, “yo siento que no se hacen cargo de esa parte conceptual”, “yo siento, como dice mi compañera, no lo enseñan”, “todo ese trabajo uno lo hace muy solo (curricular)”.

Estas acciones, a su vez, se ven favorecidas negativamente (**opponentes**) al demostrar una desvinculación entre lo enseñado en el programa y la escuela, docentes universitarios que han estado fuera del aula desde hace mucho tiempo y la formación pedagógica que reciben solo a partir de 1° Medio en adelante. Citas como las siguientes constatan lo dicho anteriormente: “A mí me ha servido (la teoría entregada por la universidad) pero como que me toca séptimo básico, como que los cursos de la universidad están muy basados de primero medio hacia arriba”, “uno trata de ordenar lo que tiene en su cabeza de la licenciatura pero no hay un modelamiento...”, “A mí me sucedió también; mis planificaciones al principio eran imposible de llevar a cabo en un séptimo, los tipos de actividades, las instrucciones (...) y yo siento, como dice mi compañera, no lo enseñan”, “yo creo que también sucede porque la mayoría de los profesores que nos hacen clases no están en aula”.

12

En cuanto al **destinador positivo**, cuyo rol actancial es “anunciar un deber, encarnar una moral, transmitir un poder, confiar una misión etc.” se considera que existe una responsabilidad social por parte del sujeto, en este caso del PFP, con la sociedad de formar profesores altamente competentes, tener un imperativo moral y la misión de impulsar la vocación de profesor. En cambio, un **destinador negativo** mostraría una falta de compromiso social, una ausencia de moralidad en relación con la educación y no valoraría ni fomentaría el aspecto vocacional.

Conclusiones

Principales resultados y respuesta a pregunta inicial. Hipótesis de trabajo que puede explicar los resultados. Discusión de los resultados en comparación con otros estudios o datos. Aplicación práctica. Límites simbólicos o clasificaciones importantes que afectan las prácticas pedagógicas.

Esta investigación se centró en el código más relevante (teoría/ práctica), resultante del análisis estructural de la respuestas de las estudiantes a la pregunta: ¿Sienten que hay una vinculación entre la teoría de la universidad y el colegio, existe, no existe, es limitada, les ha servido? En este sentido, cabe mencionar que esta temática; a saber, la vinculación entre los saberes teóricos y prácticos ha constituido una de las temáticas más fundamentales para los estudios sobre educación.

La investigación buscó adentrarse en las percepciones de las estudiantes en formación con respecto al vínculo entre teoría y práctica lo que permitió profundizar en esta tensión dentro del contexto de sus prácticas profesionales, en tanto, espacio donde las estudiantes se relacionan por primera vez con el mundo laboral sin dejar la Universidad, encargada de impartir los saberes de su disciplina. Así, a partir del análisis estructural se profundizó en una de las problemáticas más urgentes que aquejan a los profesores en formación: “la distancia percibida por los profesores en formación entre la institución formadora y la

⁶ Educación.uc.cl

práctica profesional real en el centro educativo” (Solís et al., 2011, p. 130). Esta distancia, según recientes investigaciones, surgiría de la desconexión de los propios actores educativos con respecto a las políticas que los aquejan (Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Tardif, 1993) En efecto, a partir del análisis del *focus group*, se pudo constatar que la vinculación entre los saberes teóricos que entrega la Universidad formadora y los saberes prácticos que exige la escuela constituye un elemento crucial para las estudiantes. Así, una de las principales preocupaciones, manifestadas en sus narraciones, refiere a la importancia de obtener herramientas concretas que les permitan desempeñarse de manera efectiva en el aula.

En esta línea, se pudo observar que la preocupación por el vínculo entre teoría y práctica resultaba transversal a las cuatro estudiantes consultadas, las que hicieron una clara distinción entre los contenidos aprendidos en la Universidad y su posterior aplicación en los respectivos establecimientos educacionales, en que se desempeñan como practicantes. A través del análisis de las narraciones se vislumbraron dos grandes ejes temáticos: uno de los cuales da origen al otro. En el primer eje temático se enfatiza en la falta de vínculo existente entre la teoría, aprendida en la Universidad y el ejercicio docente que deben poner en práctica en sus respectivos centros de práctica.

En este punto, se manifiesta que las practicantes se sienten más preparadas para trabajar con cursos de 1° a 4° medio, debido a su formación disciplinar, pues los estudiantes de dichos cursos cuentan con un pensamiento más complejo y mayor capacidad reflexiva. Por otra parte, las estudiantes mencionan que no se sienten muy capacitadas para trabajar con 7° y 8° debido a que los cursos de la Universidad no se orientan a enseñarles cómo trabajar con estos niños más pequeños. En esta misma línea las estudiantes consideran que la enseñanza que se imparte en la Universidad no se condice con los requerimientos que demandan las escuelas. En este punto, se enfatiza en que el trabajo con planes y programas es un tema desatendido, que deben suplir solitariamente como estudiantes.

13

El otro eje temático, presente en las narraciones de las estudiantes, referiría a las razones que llevarían a esta falta de vínculo entre teoría y práctica; a saber, los profesores que hacen clases en la Universidad se han alejado de la realidad del aula, entregando un conocimiento abstracto que no se condice con las necesidades del aula. Este tipo de docente, que ellas caracterizan como el investigador, no conoce las necesidades actuales de los estudiantes ni la realidad de sus establecimientos educativos. A partir de estas respuestas, se enfatiza la valoración de las estudiantes del contexto de la escuela. En este sentido se reafirman las aseveraciones de las ciertas investigaciones en el ámbito educativo que señalan “invariablemente que los formadores de terreno tienen una influencia importante sobre el aprendizaje del estudiante durante sus experiencias docentes en la escuela (Boutin, 1993, Gervais et Desrosiers, 2005)” (Correa: 80). En este sentido, sería muy interesante, siguiendo los hallazgos expresados en el Marco Conceptual destacar el trabajo realizado tanto por el profesor supervisor como el profesor colaborador que acompañan todo el año al profesor en formación.

A partir de estos hallazgos es posible ayudar a fortalecer el acompañamiento de los profesores en formación durante su primer año de formación profesional. En este sentido, conocer la expectativas de los profesores en formación, de los profesores supervisores y colaboradores podría constituir un buen comienzo. Por otra parte, constituye un desafío consolidar una malla curricular que se vincule con los requerimientos reales de los establecimientos educativos.

En trabajos posteriores, sería interesante adentrarse en otros campos significativos para las estudiantes, que fueron apareciendo en sus narraciones: rol del docente en la sociedad actual, tipo de educación en el que les gustaría desempeñarse, visión del sistema educativo, entre otras que permitirían seguir enriqueciendo estas reflexiones.

Bibliografía

Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos* , 29 (1), 7-26.

Aravena, F. Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: La autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. . *Estudios Pedagógicos* , 39 (1), 27-44.

Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado , 13 (1).

Bourgeois, E., & Piret, A. (202). L'Analyse structurales de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. 1-12.

Correa, E. (2011). La práctica docente: Una oportunidad de desarrollo profesional . *Revista perspectiva educacional* , 50 (2), 77-95.

Hiernaux, J.-P. (2010). Analyse structurale de contenu et soutiens logiciels une introduction au project Anaconda. *Recherches Qualitatives* , 56-82

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). New York: Routledge.

14

Greimas, A. (1971). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos.

Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por la educación: Análisis estructural. *Revista Pensamiento Educativo* , 16, 313-340.

Parrilla, A. Gallegos C & Murrillo, P (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao. Mensajero, 169-218

Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.

Schön, D. (1982). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books

Solís, N. C. (2011). Condiciones de formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos* , 37 (1), 127-147.

Párrafos o citas relevantes y utilizados para la creación de códigos.

La presente investigación se centró en el análisis de este extracto para la elaboración de los códigos que dieron cuenta de nuestra pregunta de investigación.

Moderador 1: Séptimo es complejo, pero después de séptimo uno puede cualquier cosa. De verdad lo que ustedes piensan, van a ser un número. ¿Sienten que hay una vinculación entre la teoría de la U y el colegio, existe, no existe, es limitada, les ha servido?

Estudiante 2: A mí me ha servido pero como me toca séptimo básico, como que los cursos de la Universidad están muy basados de primero medio para arriba. En Didáctica siempre planificábamos de primero medio hacia arriba, entonces como que no tenía una correspondencia de la Didáctica con los cursos más chicos. Por eso al principio me costó planificar. Nadie te dice en séptimo tienes que partir de tal cosa. No teníamos ninguna idea al principio de cómo se hacían las clases para séptimo, como que no había resonancia de los cursos con la práctica.

Moderador 2: Es extraño porque los profesores tarde o temprano, de media, van a tener que ir a dar clases a los cursos del último ciclo.

15

Estudiante 4: Yo diría que en general en todo el curso. Yo creo que el déficit acá está en que no hay un modelamiento del trabajo con programas, con contenidos, entonces al final qué hace uno en la Práctica: trata de ordenar lo que tiene en su cabeza de la licenciatura pero no hay un modelamiento que te diga -ya este contenido se pasa en séptimo y se pasa de esta manera-. En el fondo, debiera ser el objetivo del programa; enseñarte a trabajar con lo que ya sabes y poder adecuarlo a los niños y traspasarlo como corresponde. Todo el trabajo con los programas y los contenidos ha sido muy entre nosotros, como estudiantes. Entre nosotros pasándonos el material, preguntándonos si está bien algo si tenemos una taxonomía en común pero los profesores yo siento que no se hacen cargo de esa parte conceptual que es súper importante porque a la larga es la base de lo que uno está haciendo.

Moderador 1: Pero; por ejemplo, en mi tiempo no era así, pero ¿ustedes nunca tienen un trabajo con programas? por ejemplo en primero se hace esto, en segundo se ve esto, en tercero se ve esto.

Estudiante 3: Uno tenía un trabajo y elegía un curso.

Estudiante 1: Y siempre de primero a cuarto medio entonces los que tenemos séptimo u octavo quedamos fuera. Uno de primero a cuarto medio trabaja más, obviamente, un pensamiento crítico y un tipo de lenguaje distinto pero en séptimo me pasó lo mismo que a mi compañera. Uno llega y cómo explico esto, qué tipo de lenguaje ocupo. A mí me sucedió también; mis planificaciones al principio eran imposibles de llevar a cabo en un séptimo, los tipos de actividades, las instrucciones sobre todo cómo les explico cómo hacer la actividad, qué lenguaje utilizo, qué actividad utilizo, cómo llevo todo lo que aprendí en Letras que era tan abstracto y teórico a un niño de 12 años y yo siento, como dice mi compañera, no lo enseñan.

Estudiante 4: Considerando que estamos en un proceso de transición muy extraño en la educación en Chile, donde hay programas que están, hay otros programas que todavía no están, entonces; yo creo que habría que responsabilizarse un poco más en la teoría. No dejarnos tanto a la deriva con ese tipo de temas que son súper importantes para la práctica. En el programa no está pensado para responsabilizarte por eso y decirte aquí está este programa o hay un ajuste de esto, por lo tanto, el contenido se pasa de esta manera o estos son los contenidos que debieras ver. Todo ese trabajo uno lo hace muy solo.

Estudiante 1: Yo creo que eso también sucede porque la mayoría de los profesores que nos hacen clases no están en aula, entonces ellos parten de una base que es a partir de investigaciones pero no ellos enfrentándose a hacer una clase, a planificar la clase, a estar en el aula, a tener que realmente ellos producir actividades. Yo creo que esa es una gran falencia que ocurre en el programa de formación pedagógica; que muchos de los profesores que nos hacen clases, hace mucho tiempo dejaron de hacer clases en aula. Entonces, no se han enfrentado al problema que tenemos nosotros de cómo escojo, cómo transmito eso, de qué forma ha cambiado tal taxonomía, cómo se pasa, por qué así. Esa también es una gran falencia.

Estudiante 2: Sí, además los alumnos están conscientes del cambio, entonces siempre están críticos con qué les están enseñando los profesores y es difícil partir de la nada y uno mismo tiene que ir tanteando qué va haciendo y encuentro que ahí falta un apoyo. Yo llegado al punto de decirle a los profesores; -ya pero ustedes quieren que hagamos esto, cómo hacerlo, háganlo ustedes- y como que nos han dicho –Ah, es que nos falta tiempo, no tenemos tiempo para esas cosas-. Entonces no han demostrado qué tan capaces de hacer las cosas que ellos nos piden que para nosotros de repente es difícil.

Pauta para el Focus Group con estudiantes de Lenguaje pertenecientes al Programa de Formación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los profesores en formación de la mención de Lenguaje y Comunicación, pertenecientes al Programa de Formación Pedagógica (PFP) impartido por la Universidad Católica, en su primer año de Práctica Profesional?

16

Para adentrarnos en esta temática elaboramos las siguientes preguntas, que fueron adaptándose a los requerimientos que iban emergiendo en el contexto del Focus Group.

- 1) Me gustaría adentrarme en cuáles han sido los principales desafíos que han experimentado durante su primer año de práctica profesional? (Pedir detalles)
- 2) ¿Qué ha sido lo positivo de esta experiencia? (Pedir ejemplos)
- 3) ¿Cuáles han sido las principales dificultades que han encontrado en su práctica profesional?
- 4) **¿Sienten que existe una vinculación entre la teoría, aprendida en la Universidad, y la práctica pedagógica realizada en sus establecimientos? (Pedir detalles: ¿en qué sentido sí?, ¿en qué sentido no?)**
- 5) ¿Qué de lo que han aprendido en la Universidad les ha permitido enfrentar esos desafíos?
- 6) ¿Qué competencias y habilidades creen necesarias adquirir en la Universidad para enfrentar los desafíos que emergen en sus prácticas pedagógicas?
- 7) ¿Les sirvió estudiar, durante el primer semestre, el contexto en que se desenvolverían para, en el segundo semestre, realizar su práctica profesional?
- 8) ¿Creen que una buena autopercepción de lo que saben puede incidir en su rendimiento en sus prácticas? (Pedir detalles: ¿de qué manera? / ¿cómo?)
- 9) ¿Creen que el trabajo colaborativo, con otros compañeros, puede incidir en el éxito/fracaso en sus prácticas profesionales? (¿en qué sentido?)
- 10) ¿Cómo creen que es el rol del docente en nuestra sociedad actual?

Anexo 3

High Leverage Practices: Universidad de Michigan

High leverage practices: son un conjunto de capacidades fundamentales para la enseñanza. Si se despliegan con habilidad, estas prácticas aumentan la probabilidad de que la enseñanza sea efectiva para el aprendizaje de los estudiantes. Son aplicables a un amplio rango de materias, cursos y contextos y son útiles para el manejo de las diferencias entre los alumnos. La lista de prácticas sistematizada por los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Michigan es un conjunto de “mejores apuestas” garantizadas por evidencias de investigación, la sabiduría de la práctica y la lógica. Con el tiempo se espera ir mejorando este conjunto de prácticas a través del estudio de sus efectos en el aprendizaje de contenidos y habilidades académicas complejas.

El conjunto de HLP está concebido como un marco común para la práctica de la enseñanza que servirá de base para un plan de estudios para la formación profesional de profesores. Este plan de estudios básico podría hacer posible el desarrollo colectivo de materiales y herramientas para la formación de profesores, evaluaciones de desempeño comunes, y un acuerdo sobre los estándares para la práctica independiente.

1. Explicitar el contenido a través de explicaciones, modelamiento, representaciones o ejemplos: Explicitar el contenido es esencial para facilitar el acceso de todos los estudiantes a las **ideas y prácticas fundamentales** de un determinado contenido. Incluye la elección y uso estratégico de representaciones y ejemplos para ir construyendo la comprensión e ir aclarando conceptos erróneos, usar el lenguaje cuidadosamente, desatacar ideas claves y explicitar los propios procesos de pensamiento, mientras se modela y se hacen demostraciones.

2. Conducir una discusión productiva con toda la clase sobre un contenido. En una discusión de clase completa, el profesor y todos los estudiantes trabajan en contenidos específicos en conjunto, usando las ideas de todos como recursos. El propósito de la discusión es formar conocimientos y capacidades colectivas en relación a metas de aprendizaje específicas y permitir a los estudiantes practicar el escuchar, hablar e interpretar. En discusiones productivas, el profesor y un amplio espectro de estudiantes contribuyen oralmente, escuchan en forma activa y responden y aprenden de las contribuciones de otros.

3. Elicitar e interpretar el pensamiento de cada alumno: Los profesores formulan preguntas o tareas que permiten que los estudiantes compartan sus pensamientos acerca de contenidos académicos específicos con el fin de poder evaluar el pensamiento del estudiante, guiar discusiones y sacar a la superficie ideas que pueden beneficiar a otros estudiantes. Para lograr este propósito, el profesor estimula el pensamiento del estudiante a través de la selección cuidadosa de preguntas y tareas y considera y chequea interpretaciones alternativas de las ideas y métodos de los estudiantes.

4. Establecer normas y rutinas para el discurso de la sala de clases que sean centrales para el dominio estudiado:

Cada disciplina tiene normas y rutinas que reflejan las formas en que las personas en un determinado campo construyen y comparten el conocimiento. Estas normas y rutinas varían entre las distintas materias pero frecuentemente incluyen establecer hipótesis, proveer de evidencia para los postulados y demostrar el conocimiento de cada uno en detalle. El enseñar a los estudiantes cuáles son, por qué son importantes y cómo usarlas es clave para construir comprensiones y capacidades en una determinada disciplina. Los profesores podrían usar explicaciones explícitas, modelamiento y prácticas repetidas para hacer esto.

5. Reconocer patrones particulares comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico:

si bien hay diferencias individuales y culturales entre los estudiantes, también se observan patrones comunes en las formas en que los alumnos piensan y en la forma en que desarrollan comprensiones y habilidades en torno a determinados temas y problemas. Los profesores que están familiarizados con los patrones comunes de pensamiento y desarrollo de los alumnos y que tienen la habilidad para anticiparlos e identificarlos son capaces de trabajar en forma más efectiva y eficiente cuando planifican e implementan su enseñanza y cuando evalúan el aprendizaje de sus alumnos.

6. Identificar e implementar una respuesta pedagógica a patrones comunes del pensamiento de los alumnos.

Se sabe que algunas estrategias pedagógicas específicas son efectivas para patrones comunes de pensamiento de los alumnos. Los profesores que están familiarizados con estas estrategias pueden seleccionarlas apropiadamente y usarlas para apoyar, extender o empezar a cambiar el pensamiento de los estudiantes.

7. Implementar tareas para apoyar una meta específica de aprendizaje:

durante una clase o segmento de enseñanza, el profesor organiza una secuencia de oportunidades de aprendizaje para lograr ciertas metas de aprendizaje y representa contenidos académicos de tal forma que conecten con los conocimientos previos de los estudiantes y que se extiende a su aprendizaje. En una clase hábilmente guiada, el profesor busca el involucramiento de los estudiantes, procura el acceso a nuevos materiales y oportunidades para que los estudiantes ejerciten, adapta su enseñanza en respuesta a lo que los alumnos dicen o hacen, y evalúa lo que los alumnos saben y pueden hacer como resultado de la enseñanza.

8. Facilitar y conducir trabajos en grupo pequeño.

Los profesores organizan el trabajo en pequeños grupos cuando las metas de aprendizaje exigen interacciones en profundidad entre los alumnos y para enseñar a los estudiantes a trabajar en forma colaborativa. Para trabajar en grupos en forma efectiva, los profesores eligen tareas que requieren y facilitan el trabajo colaborativo, dan las instrucciones claramente que permiten a los grupos trabajar en forma semiindependiente, e implementan mecanismos para que los estudiantes den cuenta de aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo. Usan su tiempo en forma estratégica, eligiendo con qué grupos trabajar, cuándo y en qué.

9. Implementar rutinas organizacionales, procedimientos y estrategias para generar un ambiente de aprendizaje: los profesores implementan formas rutinarias para llevar a cabo las tareas de la sala de clase con el fin de maximizar el tiempo disponible para el aprendizaje y minimizar las interrupciones y distractores. Organizan el tiempo, el espacio, los materiales y a los estudiantes en forma estratégica y enseñan intencionadamente a sus alumnos cómo hacer tareas tales como repartir papeles, pedir la palabra en discusiones grupales, entre otras. Esto puede incluir demostrar y ensayar rutinas y mantener de manera coherente.

10. Involucrarse estratégicamente en conversaciones que contribuyan al fortalecimiento de la relación con los alumnos.

Los profesores aumentan la probabilidad de que los alumnos se involucren y persistan en la escuela cuando establecen relaciones individuales positivas con cada uno. Las relaciones uno a uno con los estudiantes son una vía fundamental para lograr esto, en la medida que ayudan a los profesores a conocer mejor a sus alumnos y a demostrarles interés y cuidado. Son más efectivas cuando los profesores son estratégicos acerca de cuándo tenerlas y de qué hablar y cuándo usan la información para abordar las necesidades sociales y académicas de los alumnos.

11. Poner metas de aprendizaje de corto y mediano plazo para los alumnos alineadas con referentes externos. Metas claras referidas a estándares externos ayudan a los profesores a asegurar que todos sus alumnos aprendan los contenidos esperados. Metas explícitas, ayudan a los profesores a mantener una enseñanza coherente, con propósito y equitativa a lo largo del tiempo. El poner metas efectivas implica analizar los conocimientos de los alumnos y sus habilidades en relación a los estándares establecidos y realizar cuidadosos esfuerzos para establecer secuencias en base a parámetros que ayuden a asegurar un progreso paulatino hacia metas más amplias.

12. Evaluar, elegir y modificar tareas y textos en función de una meta de aprendizaje específica. Los profesores evalúan y modifican los materiales curriculares para determinar su pertinencia como apoyo a determinados estudiantes hacia el logro de metas específicas de aprendizaje. Esto implica considerar las necesidades de los estudiantes y evaluar qué preguntase ideas van a estimular determinados materiales y las formas en que van a desafiar a los estudiantes. Los profesores eligen y modifican el material de acuerdo a las circunstancias, decidiendo usar algunas partes de textos o actividades y no otras, por ejemplo, o combinar materiales de más de una fuente.

13. Diseñar una secuencia de clases para lograr una meta específica de aprendizaje

Las clases cuidadosamente secuenciadas ayudan a los alumnos a desarrollar una comprensión profunda de los contenidos y a desarrollar habilidades y prácticas sofisticadas. Los profesores diseñan y secuencian las clases con la mirada puesta en proporcionar oportunidades para que los alumnos investiguen y descubran e incluyen oportunidades para que los estudiantes puedan practicar y dominar los conceptos y

habilidades fundamentales antes de pasar a otros más avanzados. Las clases secuenciadas en forma efectiva mantienen un foco coherente, mantiene a los alumnos comprometidos y también ayudan a los estudiantes a apreciar lo que han aprendido.

14. Seleccionar y usar métodos específicos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma continua dentro y entre clases. Los profesores usan una variedad de métodos informales pero deliberados para evaluar lo que los estudiantes están aprendiendo durante y entre las clases. Estos controles frecuentes proporcionan información sobre el nivel de competencia actual de los estudiantes y ayudan al profesor a ajustar la enseñanza durante una clase o de una clase a otra. Estos pueden incluir, por ejemplo, un cuestionario simple, tareas de desempeño cortas, o un diario o las notaciones en los cuadernos.

15. Elaborar, seleccionar, interpretar y utilizar la información de los métodos de evaluación sumativa. Las evaluaciones sumativas efectivas proporcionan a los profesores una amplia gama de información sobre lo que los estudiantes han aprendido y sobre los objetivos específicos de aprendizaje con los que aún están complicados. En la elaboración y selección de las evaluaciones, los profesores consideran validez, equidad y eficiencia. Las evaluaciones sumativas efectivas proporcionan información útil, tanto a los estudiantes como a los profesores, y ayudan a los profesores a evaluar y diseñar actividades de enseñanza complementarias. Los profesores analizan los resultados de las evaluaciones con cuidado, buscando patrones que guiarán los esfuerzos para ayudar a estudiantes específicos y tomar decisiones sobre la enseñanza en el futuro.

16. Dar retroalimentación oral y escrita a los estudiantes sobre su trabajo

La retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a enfocar su atención sobre aspectos específicos de su trabajo, pone de relieve las áreas que necesitan mejorar, y delinea formas de mejorar. La buena retroalimentación es específica, no es abrumadora, se centra en la tarea académica, y apoya la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad. Dar retroalimentación adecuadamente requiere que el

profesor tome decisiones estratégicas acerca de la frecuencia, el método y el contenido de los comentarios e implica comunicarse en formas que sean comprensibles para los estudiantes.

17. Comunicarse con padres o apoderados sobre sus alumnos

La comunicación regular entre los profesores y los padres / apoderados apoya el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores se comunican con los padres para proporcionar información sobre el progreso académico de los estudiantes, el comportamiento o desarrollo, para buscar información y ayuda y solicitar la participación de los padres en la escuela. Estas comunicaciones pueden tener lugar en persona, por escrito o por teléfono. Las comunicaciones productivas consideran la lengua y la cultura y se diseñan de tal forma que sirvan para apoyar a los padres y apoderados en el fomento del éxito de sus hijos dentro y fuera de la escuela.

18. Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla

Aprender a enseñar es un proceso continuo que requiere un análisis regular de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Los profesores estudian su propia enseñanza y la de sus colegas con el fin de mejorar su comprensión de las complejas interacciones entre profesores, alumnos y contenidos y de los efectos de determinados métodos de enseñanza. El análisis de la enseñanza puede tener lugar de forma individual o colectiva y consiste en identificar las características más destacadas de la enseñanza y hacer hipótesis sobre cómo mejorar.

19. Comunicarse con otros profesionales

Los profesores se comunican con otros profesores, administradores y otros profesionales en forma rutinaria con el fin de planificar la enseñanza, analizar las necesidades de los estudiantes, asegurar los servicios especiales para los estudiantes, y gestionar las políticas escolares. Lo hacen en forma oral, en reuniones y presentaciones, y por escrito, en cartas, correos electrónicos, boletines y otros documentos. La comunicación efectiva es breve, respetuosa y centrada en temas profesionales específicos. Utiliza un lenguaje claro y accesible y está atento a interlocutores específicos.

Anexo 4

FICHA DE VALIDACIÓN DEL MANUAL	
INDICADOR	NIVEL DE LOGRO
Se trabaja con una amplia gama de prácticas generativas atingentes a la disciplina.	0
Resulta adecuada la propuesta para trabajar con las prácticas generativas seleccionadas.	0
Las instrucciones resultan claras y precisas.	0
Las preguntas logran fomentar la capacidad reflexiva del futuro profesor en formación.	0
La organización permite evidenciar una secuencia didáctica coherente.	0
Existe una vinculación entre los distintos recursos presentados.	0
Los recursos planteados constituyen un aporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesor en formación.	0
En cuanto a las actividades propuestas:	
Son diversas, permitiendo profundizar en distintos elementos del aula (actividades propuestas por el profesor en formación, trabajo del estudiante, etc)	0
Permiten observar un trabajo de diseño, implementación y evaluación de la clase por parte del profesor en formación.	0
Permiten adentrarse en el trabajo de los estudiantes del colegio.	0
Permiten fomentar el análisis crítico por parte del futuro profesor en formación.	0
Posibilitan un acercamiento a la realidad de la práctica pedagógica.	0
Permiten recoger evidencia a nivel representacional respecto de las prácticas generativas.	0

Luego de haber revisado este Manual:

¿Lo recomendaría como material didáctico para la formación de futuros profesores?

¿Agregaría algún elemento a esta propuesta?

Observaciones:

