



InterSedes: Revista de las Sedes
Regionales

ISSN: 2215-2458

intersed@cariari.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Alfaro, Alicia; Piñeiro, Milagro
LA PRÁCTICA DOCENTE SUPERVISADA: PROCESO CAÓRDICO
InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, vol. XVI, núm. 33, 2015, pp. 53-70
Universidad de Costa Rica
Liberia Guanacaste, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66638602004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INTERSEDES

**REVISTA ELECTRÓNICA DE LAS SEDES REGIONALES
DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**



Vista panorámica de la ciudad de San José, Costa Rica

WWW.INTERSEDES.UCR.AC.CR

Vol. XVI, N°33 (2015)

ISSN 2215-2458

Consejo Editorial Revista InterSedes

Director de la Revista:

M.Ph. Jimmy Washburn Calvo. Sede del Atlántico

Consejo Editorial:

M.Sc. Jorge Bartels Villanueva. Sede del Pacífico. Economía
M.L. Edwin Quesada Montiel. Abarca. Sede del Pacífico. Enseñanza del
Inglés
Dra. Ethel García. Sede de Occidente. Historia.
Dra. Magdalena Vásquez Vargas. Sede Occidente. Literatura
M.L. Guillermo González. Sede Atlántico. Filología
M.Ph. Jimmy Washburn Calvo. Sede Atlántico. Filosofía. Bioética
M.L. Mainor González Calvo. Sede Guanacaste. Filología
Ing. Ivonne Lepe Jorquera. Sede Limón. Administración. Turismo
Dra. Ligia Carvajal. Sede Limón. Historia

Editor Técnico: Bach. David Alonso Chavarría Gutiérrez. Sede Guanacaste
Editora: Licda. Margarita Alfaro Bustos. Sede Guanacaste

Consejo Científico Internacional

Dr. Raúl Fornet-Betancourt. Universidad de Bremen, Alemania.
Dra. Pilar J. García Saura. Universidad de Murcia.
Dr. Werner Mackenbach. Universidad de Potsdam, Alemania. Universidad de
Costa Rica.
Dra. Gabriela Marín Raventós. Universidad de Costa Rica.
Dr. Mario A. Nájera. Universidad de Guadalajara, México.
Dr. Xulio Pardelles De Blas. Universidad de Vigo, España.
M.Sc. Juan Manuel Villasuso. Universidad de Costa Rica.

Indexación: Latindex / Redalyc / SciELO

Licencia de Creative Commons

Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica,
todos los derechos reservados.

Intersedes por intersedes.ucr.ac.cr está bajo una licencia de Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica
License.



LA PRÁCTICA DOCENTE SUPERVISADA: PROCESO CAÓRDICO

THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE: CHAORDIC PROCESS

Alicia Alfaro¹ y Milagro Piñeiro²

Recibido 12 de noviembre del 2014

Aprobado 15 de diciembre del 2014

Resumen

El siguiente trabajo está determinado por vivencias, expectativas e interpretaciones producto de los aportes de los participantes del estudio: “Fortalezas y limitaciones de la práctica docente supervisada en Inglés, Estudios Sociales y Cívica”, investigación desarrollada por las autoras desde el 2011 y hasta la fecha.

Desde esta investigación se visualiza la práctica docente supervisada como un proceso caórdico, no solo por las emergencias a partir de las intervenciones de los participantes, sino también de diferentes dimensiones que hacen del proceso un cambio constante debido al ambiente, la cultura, los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la propuesta curricular, entre otros.

Con este trabajo se pretende que los profesores practicantes y profesores involucrados de ambas carreras, formen su propio criterio con respecto a la importancia del acompañamiento que se debe dar en los procesos de práctica, como una experiencia única e irrepetible que demanda compromiso con las situaciones emergentes que suscitan los hechos durante el proceso educativo y no con el desarrollo de los programas de estudio.

Palabras claves

Práctica docente supervisada, proceso caórdico, emergencias, dimensiones, profesores practicantes.

Abstract

The following article is determined by experiences, expectations, and interpretations based on the participants' contributions of the study: "Strengths and weaknesses of the supervised teaching practice in

¹ Licenciada en Historia y Geografía. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente, UCR. Directora del Programa de Educación en la Región de Occidente de la Sede de Occidente, UCR. Dirección electrónica: aalfaro@so.ucr.ac.cr

² Doctora en Educación con Mención en Mediación Pedagógica. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente, UCR. Coordinadora de Acción Social de la Sede de Occidente, UCR. Dirección electrónica: milapineiro@gmail.com

English, Social Studies, and Civics", this research project has been developed since 2011 until now by the authors.

From this research, the supervised teaching practice is visualized by the investigators as a chaordic process, not only because of the emergencies that derived from the participants' contributions, but also by the different dimensions that make the process a constant change due to environment, culture, educational teaching, learning process and curricular proposal, among others.

It is intended with this research, that practicum teachers as well as teachers themselves would develop their own judgment regarding the importance of the support they give to students during the teaching practice, as a unique experience that demands commitment to emerging situations aroused by events during the educational process and not with the development of the curricula.

Keywords

Supervised teaching practice, chaordic process, emergencies, dimensions, practicum teachers

¿Qué es la Práctica Docente Supervisada (PDS)?

Para responder a esta pregunta es indispensable referirnos brevemente a los diferentes enfoques o paradigmas desde donde se podría fundamentar. Esta podría ser abordada básicamente desde cinco aristas; veamos cuales son y, para el caso de esta investigación, en cual nos hemos apoyado.

Si observamos la PDS desde el **paradigma positivista**, esta se concebiría como la aplicación de conocimientos, métodos y técnicas apegados a fundamentos teóricos que las fundamentan. Desde el **paradigma interpretativo** veríamos como las prácticas se modifican dando espacio a propuestas que nacen de los docentes involucrados en el proceso mismo que implementan y los cuales son considerados capaces de generar conocimiento desde su rol práctico y reflexivo, a partir de procesos de investigación y acción. Desde el **paradigma sociocrítico**, se promovería más el conocimiento del estudiante, a partir de sus deseos, necesidades y la liberación de sus creencias y valores tradicionales. Por su parte, si tomamos como base la **perspectiva postmoderna**, notaríamos como la definición de la práctica trasciende la adquisición de habilidades y destrezas o, competencias prácticas al preocuparse por valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión; por tanto, en ella influye también la concepción que el o la docente tenga sobre la enseñanza, el aprendizaje, los modelos de formación docente, las características del contexto, entre otras.

Ahora bien, existe una nueva propuesta que se viene desarrollando desde el **paradigma sistémico** (también conocido con el nombre de paradigma holográfico) y la cual contempla algunos puntos importantes que hemos decidido considerar. Para el caso de los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares, desde la práctica docente supervisada sobresalen: fomentar el descubrimiento por medio del análisis y la reflexión; se

disfruta lo que se hace; hay una nueva forma de relación entre universidades y instituciones educativas, desde la cual los profesores cooperadores ofrecen sus grupos para que los PP trabajen; por tanto el trabajo que se realiza es totalmente coordinado y cooperativo; el PP es respetado desde su posición como mediador de los procesos de aprendizaje; desde la práctica docente se desarrollan procesos de investigación, planificación e implementación de saberes y haceres; desde dicho proceso y la intervención de diferentes actores y factores hay un lugar muy importante para el pensamiento complejo que busca nuevas posibilidades desde la emergencia, creatividad y no linealidad por consiguiente, son considerados un insumo importante como parte de un todo.

¿En qué órdenes se apoya este nuevo paradigma?

Desde la práctica docente supervisada se visualiza la necesidad de contar con un “cuerpo teórico y práctico” que respete la emergencia de factores, dimensiones, elementos desde cuatro órdenes: **el epistémico, el pedagógico, el ontológico y el axiológico.**

El referente **epistémico**, como ya lo mencionamos, para el caso de esta investigación se fundamenta en el paradigma sistémico. Desde él, el conocimiento permite no solo comprender el proceso de práctica en sí, sino también modificarla y construirla mientras se cuestiona, reflexiona y promueve su desarrollo a partir del marco de las nuevas realidades educativas.

Desde el referente **pedagógico** interesa que el profesor practicante, más que buscar respuestas a las interrogantes, tales como: ¿Qué enseñar?, ¿A quiénes enseñar?, ¿Cuáles procedimientos, estrategias, técnicas utilizar?, ¿Bajo qué enfoques o métodos trabajar? ¿Podré hacerlo?, entre muchas otras, cuente con las herramientas conceptuales necesarias, que le permitan analizar y explicar las razones por las cuales se realiza su accionar dentro del aula y abandone estas interrogantes formuladas desde la racionalidad meramente técnica.

El referente **ontológico** permite enfocarse en el estudio de las características de un buen docente y los dilemas morales vividos. Lo anterior da pie para que el profesor practicante cuente con un espacio para conversar con profesores, compañeros, familiares y amigos, acerca del significado que tiene para él ser un docente en la sociedad contemporánea y el compromiso ético que se asume.

Por último, el referente **axiológico** busca plantear la necesidad de reconocer los diferentes significados que oculta la propuesta educativa nacional y sugiere la urgencia de abandonar posiciones recicladas y sin sustento, de manera que se pueda pasar a la búsqueda de evidencias reales y las cuales permitan comprender, la importancia de la mediación pedagógica, desde su accionar e intervención en las instituciones educativas. Aunado a esto, se espera que dichas evidencias estén inmersas en fundamentaciones teóricas y prácticas que posibiliten el intercambio de ideas por medio del planteamiento de situaciones, la argumentación y la creación de posicionamientos profesionales con sentido, y no solo de ocurrencias o ideas sin fundamento.

Desde esta investigación, la base del paradigma sistémico, los cuatro órdenes antes mencionados y las diversas dimensiones que intervienen, las investigadoras pretende que los profesores practicantes principalmente, reconozcan, por medio de la práctica docente supervisada, la importancia de contar con espacios donde se enfrenten a situaciones reales que les permita, no solo el desarrollo de contenidos, sino el surgimiento de la curiosidad y el interés por los procesos de aprendizaje y enseñanza, como espacio para vivir experiencias de aprendizaje individuales y colectivas. A la vez que comprenden que todo lo que el docente y estudiantes realizan durante la mediación pedagógica, debe tener sentido. Este sentido no se enseña sino que se construye, hace y rehace; es un proceso de descubrimiento y aprendizaje permanente que brota de las relaciones con el contenido, el contexto, la cultural y los procesos educativos. Entre sus puntos medulares se encuentran: la búsqueda de nuevos referentes teóricos en el eje de prácticas desde donde el PP, por medio del conocimiento adquirido durante su formación profesional, experiencias previas y relación con nuevos escenarios, permite el surgimiento de nuevas posibilidades que le permiten dar forma a ideas y conocimientos. Dicho proceso fomenta pensamientos consientes y coherentes que a la vez son libres, creativos y retroalimentan el desarrollo profesional y personal, desde la no linealidad. Para Bohm (2002), “La representación no solo se halla presente en el pensamiento, o en la imaginación, sino que se funde con la experiencia o la percepción”. (p. 93).

¿Qué dimensiones intervienen en la práctica docente supervisada como proceso caótico?

Con base en el estudio realizado, hemos identificado la presencia de ocho dimensiones claramente reconocidos en el proceso educativo de práctica. A continuación nos referiremos a cada uno de ellas.

1. Dimensión compleja

El nuevo paradigma, los referentes, órdenes y dimensiones se entrelazan para hacer de la práctica docente supervisada un proceso único para cada profesor practicante. Desde él lo que emerge, a partir de las interacciones de las personas, elementos, factores y dimensiones es espontaneo, creativo y no lineal, mientras todos los involucrados en el proceso conviven y comparten saberes, haceres y emociones que cambian constantemente debido a esta misma interacción.

Aunado a lo anterior, la relación de los practicantes en las instituciones educativas con los docentes, administrativos y estudiantes expanden el vínculo hasta llegar, a padres de familia y comunidad en general y todo lo que ello involucra: formas de comunicar y relacionarse, saberes, costumbres, modelos de gestión, normativas, expectativas, percepciones, experiencias, motivación, emociones, entre muchos otros factores.

2. Dimensión Cultural

Antes, durante y después del periodo de práctica docente, los profesores practicantes, supervisores, profesores de curso y colaboradores se reúnen con los PP con el propósito de dialogar en torno a los procesos y etapas que involucran la práctica docente, a la vez que comparten un significado de saberes y haceres común

representado en cada acción que se toma al planificar cronogramas, establecer normas, asumir roles y en su propia convivencia. Estos encuentros permiten compartir percepciones, evacuar dudas, realizar propuestas, coincidir y discernir y observar emergencias hasta llegar a un consenso o propuesta compartida. Para Maturana (2002, p. 51), esto es una forma de convivir desde la cultura cuales “redes cerradas de coordinaciones recursivas de haceres y emociones”, siendo esta red lo que la caracteriza y no así las conductas particulares de las personas. Aunado a lo anterior Gutiérrez y Prieto (2002, p. 30), nos recuerdan que uno se apropia de la cultura por medio del inter-aprendizajes que se realizan cuando interrogamos, planteamos alternativas, cuando la ponemos en práctica y en la alegría de construir e imaginar juntos. Es por ello que desde la práctica Docente Supervisada, como red de coordinaciones recursivas de haceres y emociones, se comparte significados.

Para Antúñez (1999), estos encuentros entre docentes tienen muchos beneficios en tanto surge la sinergia, permitiendo que se cuente con una oferta educativa más completa y justa; así también, las diversas situaciones que se enfrentan se pueden analizar en conjunto, con mayores y mejores criterios; los principios de actuación son coherentes; mejora la propia percepción entre todos promoviendo el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y, como consecuencia, se asumen compromisos desde la planificación, el análisis y la evaluación conjunta.

3. Dimensión Colectiva

Como se mencionó anteriormente, cada semana profesores practicantes, supervisores y colaboradores, cuentan con espacios formales e informales para dialogar en torno al proceso. Lo anterior se realiza partiendo de las necesidades, intereses, inquietudes, temores o alegrías que se van presentando en el proceso mismo. Desde estos encuentros se retoman contenidos, estrategias de mediación y evaluación, se trabaja sobre adecuaciones curriculares, normativas generales, espacios de gozo, satisfacciones, entre otras cosas.

En cada encuentro, tanto practicantes como profesores con largo bagaje del ejercicio docente, tiene la oportunidad de aprender, por medio del diálogo que se genera al abordar algunas situaciones o eventos. Además de estos encuentros semanales formales (desde el curso de Experiencia Profesional, de aproximadamente cuatro horas), se cuentan con otros espacios ocasionales, no programados con antelación, pero pretendidos para trabajar sobre temas o aspectos que requieren más cuidado y profundidad, entre estas situaciones sobresalen: dudas con respecto a planificación y evaluación de contenidos, situaciones de indisciplina, dominio de contenidos, cambio en horarios, solicitudes de colaboradores, entre otros.

De acuerdo con Antúñez (1999), desde estos espacios se establecen objetivos y metas comunes, cimientos para cualquier comunidad de trabajo colaborativo, al mismo tiempo que se supera el modelo desde el cual cada profesor trabaja de forma individual y particular. Para el autor, es necesario que todos los participantes se sientan con libertad para expresar sus ideas y tengan capacidad de crítica franca, constructiva y respetuosa

hacia la superación de obstáculos focalizándose en soluciones y no dificultades. El autor nos advierte sobre la necesidad que se cuente con las siguientes condiciones:

- **Confianza**, especialmente de profesores practicantes hacia los profesores supervisores, ya que se establecen las bases para un trabajo colaborativo, lejos de jerarquías. Asimismo, no es ético que el profesor supervisor o practicante realicen ningún comentario a otras personas con respecto al trabajo desarrollado por cada uno, mucho menos que realicen comentarios con respecto a los estudiantes o colaboradores de las instituciones donde se trabaja.
- **Diálogo claro y oportuno entre actores**, ya que se abren las interacciones desde donde cada quien asume con responsabilidad sus tareas u obligaciones y se toman decisiones en común, lejos de malentendidos, reclamos o amenazas. Un ejemplo de esto es la reunión que se tiene inmediatamente después de que se observa una lección y en la cual el supervisor establece comenta al practicante todas aquellas fortalezas y aspectos que, según su criterio, debe necesita mejorar.
- **Autoevaluación y Coevaluación**, esta debe ser constante entre profesores practicantes, colaboradores y supervisores. De esta manera en cada encuentro o reunión se comparten percepciones con respecto al desarrollo del proceso que le corresponde a cada uno y de esta manera se llega a acuerdos. Muchas veces los profesores practicantes piden a sus supervisores y colaboradores estar presentes en todas sus clases pues sienten que no es suficiente el que los observen o acompañen solo ochenta minutos semanales. Así también los supervisores preguntan a los practicantes ¿Cómo se sintió con tal situación? De esta manera se inicia un dialogo que lleva a la toma de decisiones con respecto a acciones que pueden iniciar los practicantes y de las cuales no han sido consientes.
- **Disponibilidad horaria**, de los supervisores para trasladarse a diferentes instituciones de la zona, mínimo una o dos veces semanales por practicante. Lo anterior debido a que por el gran número de profesores practicantes (entre quince y treinta) que realizan la práctica docente cada año y al poco personal docente de la universidad para supervisar, es necesario contratar a profesores que trabajan en los colegios de la zona; estas personas, debido a su horario de trabajo, no disponen de flexibilidad para acompañar a los practicantes en algunas de las lecciones que imparten; por tal motivo, si no pueden ir a la clase que se tenía dispuesta para supervisar (por motivos de feriado, exámenes, reuniones o demás), pueden pasar hasta dos o tres semanas sin poder observar a los practicantes. Dicha situación genera inconformidad por ambas partes y, si no se coordina bien, trae inconvenientes que podría llegar hasta la pérdida de la práctica de un profesor, especialmente por falta de comunicación, coordinación o atención oportuna a diversas situaciones. Por tal motivo, el contar con supervisores a tiempo completo siempre será una necesidad en estos procesos, de manera que los horarios de trabajo de puedan adecuar a las situaciones fluctuantes que se presentan en el propio proceso de práctica docente supervisada.

4. Dimensión Individual:

Cada uno de los profesores practicantes desarrolla un proceso de práctica docente totalmente particular y diferente a sus compañeros; no solo por los conocimientos y destrezas que posee al iniciar el proceso, sino por factores que intervienen tales como el tipo de institución educativa donde trabaja, número de estudiantes, características de los adolescentes, disposición y acompañamiento del profesor cooperador y supervisor, situaciones particulares de los estudiantes, situaciones con los padres de familia, entre otros.

Por tal motivo, la forma en que los profesores practicantes se expresan con respecto a este proceso antes, durante y después puede variar enormemente. Muchos aseguran que al principio les resulta una labor sumamente fácil y placentera; sin embargo, conforme pasa el tiempo y conocen mejor a sus estudiantes, la institución educativa, la propuesta curricular, normativas, disposiciones, entre otros elementos, su actitud o estado de ánimo baja, situación que interviene desfavorablemente en la forma en que desarrolla sus clases. Esto hace que se sientan desmotivados y sus propuestas pedagógicas no sean tan atractivas o idóneas como al inicio del proceso.

Contrariamente, hay profesores practicantes que inician el proceso con muchos temores y dudas que poco a poco van desapareciendo llevándolos a experimentar emociones y sentimientos que le permite disfrutar mucho del trabajo con los adolescentes haciéndolos sentir orgullosos y motivados a realizar las cosas cada día mejor.

Dentro de esta dimensión individual, la personalidad, conocimientos y hábitos del PP pueden intervenir en muchos casos, para que la práctica resulte una experiencia muy agradable, o por el contrario, muy estresante. Por ejemplo, hay profesores practicantes cuyo grado de percepción, respeto y solidaridad está muy desarrollada por lo que les resulta muy sencillo reconocer cuales son los temores, dudas o vacíos que tienen sus estudiantes. Ellos no solo tienen la habilidad para detectar rápidamente esta situación, sino también la disposición y el conocimiento para cambiar de estrategias logrando que los estudiantes participen activamente en la construcción de conocimientos y experimenten aprendizajes significativos. Por su parte, hay otros PP cuyo grado de indiferencia hacia las diversas situaciones que experimentan los educandos es tal que se limitan a “transmitir” los contenidos, sin que los estudiantes tengan la oportunidad o confianza para participar, realizar preguntas, contar experiencias o evacuar dudas. A este tipo de docentes solo les interesa desarrollar contenidos y siempre tienen respuestas con respecto a su forma de actuar alegando que “los estudiantes son malos, vagos, no saben, o simplemente que la labor de ellos es limitarse al tratamiento de contenidos”.

Esto nos lleva a pensar ¿qué tipo de ciudadano es el PP? ¿Qué significa para él la docencia? Muchas veces a los PS nos preocupa el hecho de que los PP se refieren a la práctica como una tortura que les impide desenvolverse en otros espacios, al menos esa es la queja de algunos que preguntan constantemente que cosas pueden hacer dentro y fuera de clase, como si se tratara de una camisa de fuerza que les impide vivir libremente, significando para ellos hacer grandes sacrificios. Por el contrario, hay quienes nunca se cuestionan

que pueden o no hacer; estos encuentran en cada situación que se presenta una oportunidad para mejorar los procesos de aprendizaje personales y de sus estudiantes.

Podríamos afirmar que cada PP tiene su personalidad y, por ello su propio modo de realizar cada tarea que desarrolla, es así como existen PP muy extrovertidos, otros introvertidos, audaces, temerosos, mesurados, prudentes, en fin una gran variedad de estilos, en esto no hay uniformidad, por el contrario cada uno le da a la práctica un toque personalizado, especial y totalmente diferente.

5. Dimensión Social

“Toda educación inevitablemente estará dotada de un carácter social”. (Vygotski, 2001, en Contreras, 2003, p. 1).

Aun y cuando Costa Rica es un país de tan solo 52.100 kilómetros cuadrados, en cada distrito, cantón o provincia conviven diversidad de personas con nacionalidades diferentes; por ende, con costumbres o culturas diversas. Para el caso de la zona de Occidente es común encontrar en las instituciones educativas: estudiantes panameños, colombianos, nicaragüenses, salvadoreños, estadounidense, cubanos, entre otros.

Por su parte, debido a diversos factores como: clima, condiciones de salud, educación y mejores oportunidades de empleo, la migración e emigración también se da a nivel local, por lo que familias se mueven constantemente de un cantón a otro, permitiendo el intercambio entre micro culturas.

Ambas situaciones hacen del salón de clase un espacio social en el cual los docentes trabajan con estudiantes de diversas nacionalidades, procedencias, sectores sociales, conocimientos, costumbres, entre otros, lo que demanda de ellos plantear o replantear su propuesta de mediación pedagógica respondiendo a las diversas condiciones de los educandos.

De esta manera, las expectativas sociales y presiones que deben enfrentar los PP son aún mayores, ante un sistema educativo que demanda un trato igualitario en donde todos los estudiantes cuenten con la misma oferta académica, en igualdad oportunidades.

Debido a la experiencia de los profesores en ejercicio, el realizar propuestas mediáticas adecuadas resulta un labor diaria; sin embargo, por la poca experiencia de los PP es una labor que demanda mucho tiempo y para algunos presión y angustia, especialmente porque hasta este momento solo han tenido dos acercamientos formales a las instituciones educativas (Cursos de Didáctica Específica en la Enseñanza de... I y II).

El factor social genera en los PP caos e incertidumbre los cuales están presentes en cada acción que planean o implementan. Sin embargo, al finalizar la práctica los PP son conscientes del gran avance que tuvieron al

enfrentar todas estas situaciones que les permitieron fortalecer sus conocimientos y competencias, así como promover y vivir valores y actitudes, mientras son conscientes de que aprenden junto con los estudiantes. Vygotski (2001), lo resume muy atinadamente de la siguiente manera

“El maestro debe vivir en la colectividad escolar como parte inseparable de la misma y, en este sentido, las relaciones entre maestro y alumno pueden alcanzar tal vigor, limpieza y elevación, que no encontrarán nada igual en toda la gama social de las relaciones humanas” (p. 482).

Es decir, las relaciones que gozan los profesores practicantes con la comunidad educativa en general, pero muy especialmente con sus estudiantes, están estrechamente sujetas al trabajo social que realizan al relacionarse desde el contenido, las emociones y el respeto por las particularidades de cada uno. Por lo tanto, es muy importante que los PP comprendan que el **aprendizaje es un fenómeno social** que se construye desde estas interacciones y emociones. De esta manera, un docente que se preocupa por sus estudiantes favorecerá el que se den aprendizajes significativos. La pregunta sería aquí, qué condiciones se requieren para que el aprendizaje significativo se dé? Ante esta pregunta y basadas en los resultados de la investigación podríamos decir que es necesario conocer, primeramente a los estudiantes con quienes se va a trabajar, en este caso adolescentes, sus características, inquietudes, intereses, necesidades y gustos; segundo, tener conocimiento de la disciplina en que se va a trabajar, no solamente de los contenidos de manera profunda y amplia, sino también de las diferentes formas que se plantean para mediar el contenido y su problematización (desde escenarios sociales, políticos y culturales), ya que la combinación de ambas permitirá obtener credibilidad de los estudiantes. A la vez, se requiere que la mediación de los contenidos sea desarrollada con alegría y entusiasmo y, ante todo, que los estudiantes participen activamente en la construcción de los mismos, mediante conocimientos previos y experiencias vividas; quinto reducir al máximo el temor a participar o la equivocación por parte de los estudiantes, en tanto debe existir un espacio para el ensayo y el error; sexto, el trabajo en equipo y la investigación son indispensables, esto permite que los estudiantes amplíen conocimientos y rompan prejuicios con respecto a sus responsabilidades en el proceso de aprendizaje permitiendo que lo asuman con responsabilidad; séptimo, reconocimiento de logros y esfuerzos de los profesores para con sus estudiantes, de modo que sea un estímulo para seguir participando en los procesos de la construcción de aprendizajes significativos; octavo, la evaluación más que un medio para evaluar el conocimiento adquirido debe ser un proceso mediante el cual se reconozcan las fortalezas y las limitaciones que presentan los estudiantes y docentes, de manera que se tomen decisiones conjuntas con respecto al replanteamiento de objetivos, la planificación del proceso didáctico y pedagógico y nuevos y diferentes referentes evaluativos.

Cabe destacar que dentro de esta dimensión es evidente la emergencia de la dimensión **política**, puesto que el profesor, mediante las relaciones que establece con sus estudiantes tiene cierto poder sobre el conocimiento y sobre ellos mismos: es quien determina cómo mediar, motivar y hasta controlar situaciones para que el aprendizaje se dé en sus estudiantes. Por su parte, hay estudiantes, llamados “líderes” a quienes se les ha

otorgado esa facultad entre sus pares, emergencia que es propia del proceso mismo al interactuar diferentes personas, especialmente jóvenes de su misma edad, gustos, en fin de su propia identidad.

6. Dimensión Didáctica

“Educar es crear, realizar, y validar en la convivencia, un modo particular de convivir”. (Maturana, 2002, p. 147)

Tanto la didáctica crítica como la tecnológica conciben la didáctica como una disciplina pedagógica que se apoya en la ciencia y en la planificación sistemática de las acciones propias de las tareas de enseñanza y aprendizaje, entendidas como la estructuración y justificación del conjunto de procesos y modos de intervención más adecuados y ajustados que podamos llevar a cabo (Medina, 2002).

Desde esta dimensión se concibe al docente como un mediador quien, por medio de procesos de enseñanza desde los cuales planifica, implementa y evalúa, se ocupa de promover espacios de aprendizaje significativos en los estudiantes. Sin embargo, no olvidemos que es una decisión del estudiante si desea aprender o no. Lo anterior como un derecho desde su individualidad que no le puede ser negado.

Como dijimos, los procesos de mediación buscan propiciar un espacio de encuentro, entre las estructuras colectivas y la subjetividad del estudiante. En palabras de Maturana “el enseñar es proporcionar un ámbito experiencial” (2002, p. 105), agrega, es “abrir espacios de conocimiento, de modo que se aprendan modos de pensar, se aprenda a dominar habilidades reflexivas” (Maturana, 2002, p. 145).

En la mediación cuenta tanto el proceso como el resultado, por tal motivo el análisis y la reflexión individual y colectiva de los PP con sus estudiantes es indispensable en tanto los juicios personales, con respecto a los contenidos o situaciones y dudas que se generan, pueden ser analizados desde diferentes perspectivas de aprendizaje.

A partir de este espacio de reflexión, el PP toma decisiones con el propósito de mejorar la mediación pedagógica, reconociendo a sus estudiantes, la realidad y la relación entre teoría y práctica que poseen. En este sentido, el desarrollo de la teoría queda sujeto al saber práctico que yace en experiencias analíticas reflexivas, a partir de situaciones específicas, reales y vividas por los mismos estudiantes.

Para Maturana, esta es una forma de respeto hacia la labor misma de la enseñanza y una forma de respeto a sí mismo como docente, por cuanto “en el momento en que los docentes respetan lo que enseñan tienen a la mano todos los recursos intelectuales para hacer su quehacer, un quehacer que tiene sentido en la vida cotidiana.” (Maturana, 2002, pp. 143).

Gutiérrez y Prieto (2002), afirman que se media para “movilizar las energías en una aventura lúdica compartida; sentir y hacer sentir, participar entregando de mejor de sí y recibiendo lo mejor de los otros”. (p.

25). Por su parte, se da la significación al otorgar un sentido a todo lo que se realiza, a la vez que se reconoce el no sentido de algunas propuestas educativas, culturales y políticas, se relacionan experiencias y discursos.

Desde la dimensión didáctica, estos dos autores advierten sobre la necesidad de visualizar no solo el dominio de los contenidos de la disciplina, sino también mediar el contenido con responsabilidad, interés, claridad y seguridad, educando desde el reconocimiento como somos seres humanos, producto de una historia general, hechos de experiencias, conocimientos y costumbres los cuales aportamos mucho al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Maturana (2002, pp. 62-69), establece algunos aspectos los cuales resultan válidos como fundamentos de la tarea del educador, requeridos según él si los docentes desean que los estudiantes crezcan de manera responsable, socialmente conscientes y respetándose a sí mismos. Los mismos se establecen a continuación:

1. La educación, como espacio de coexistencia operacional y relacional artificial, debe permitir el crecimiento de los estudiantes de tal modo que lleguen a ser personas que viven y actúan con respeto de sí mismas y de los demás, operan con consciencia social e ecológica, pudiendo comportarse con responsabilidad y libertad en una comunidad humana democrática.
2. Para que se cumpla lo anterior, debe darse un espacio relacional generado por los docentes en sus recursivas interacciones con sus estudiantes, de manera que surjan los estudiantes en todo momento, como seres humanos complejos, legítimos, aceptados y respetados.
3. Hacer de la escuela un espacio relacional e interaccional que permita e invite a la expansión de la capacidad de acción y reflexión.
4. Los docentes constituyen con su vivir en el dominio de coherencias relacionales con las cuales los estudiantes se transforman en el proceso de crecimiento como seres humanos. Esto determina, momento tras momento, el emocionar que se aprende como un modo inconsciente de ver, oír, reflexionar, comprender, aceptar, razonar y hacer.
5. Es fundamental que los educadores comprendan que la vida humana sigue el curso de las emociones, no de la razón.
6. Todo lo que hacemos ocurre en conversaciones, es decir, en el entrelazamiento de lenguaje, coordinación de coordinaciones de conductas consensuales y la emocionalidad.
7. El propósito de la educación debe ser que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos responsables y útiles como un simple y espontáneo resultado de su crecimiento como seres humanos, de manera que el proceso de integración es un resultado natural.
8. Los estudiantes y docentes cuentan con la misma capacidad en el dominio de emociones, aunque pueden ser diferentes en preferencias y hábitos de pensar y lo que hacen, debido a que han vivido vidas diferentes.

9. Los educadores no deben tener como principio el corregir a sus estudiantes, sino invitarlos a reflexionar sobre lo que hacen y acerca de lo que desean hacer, como espacio de mutuo respeto.
10. El espacio educacional debe ser vivido con placer y alegría de ver, tocar, oír, oler, y reflexionar.
11. El aprendizaje de habilidades operacionales manuales, conceptuales o de reflexión se produce en la práctica real en el aprendizaje de habilidades.
12. Todos los seres humanos son igualmente inteligentes y diferentes con respecto a sus habilidades de aprendizaje. Por lo tanto, las instituciones educativas deben liberarse de ese espacio competitivo.
13. La institución educativa debe brindar a sus estudiantes el espacio para llevar acabo sus prácticas y el estudiante debe ser responsable de las habilidades que deseen aprender.
14. Un docente contribuye con respecto al aprendizaje de las capacidades operacionales de los estudiantes, solo actuando a partir de sus propias habilidades operacionales, libertad reflexiva y capacidad para hacer lo que él o ella enseñan desde el auto-respeto.
15. Los estudiantes pueden aprender cualquier cosa, desde un mundo cultural que ellos han vivido como una red de conversaciones que ha hecho de ellos lo que son.

7. Dimensión Pedagógica

“En la medida en que una propuesta educativa se centra en el aprendizaje (autoaprendizaje e inter-aprendizaje) y no en la enseñanza, el rol protagónico del proceso se desplaza del docente al educando. Este solo hecho abre el camino al acto educativo, entendido como construcción de conocimientos, intercambio de experiencias, creación de formas nuevas.” (Gutiérrez y Prieto, 2002, p. 30)

Desde la mediación pedagógica, el PP hace uso de métodos, estrategias, técnicas y procedimientos que le podrían facilitar al estudiante aprender de una manera más sencilla y placentera. Es así como todo lo que el profesor practicante realiza, dentro de la práctica docente, cobra sentido desde un proceso de construcción continua a través de la mediación pedagógica. El sentido, para Gutiérrez y Prieto (2002, p. x), “no se traspasa, ni se enseña; el sentido se construye, se hace en un proceso de descubrimiento y enriquecimiento permanentes”.

La mediación tiene que ver con la forma en que se desarrollan los contenidos de manera que se dé, en todos los participantes del proceso el acto educativo. A partir del aprendizaje, que surge de la mediación pedagógica, se generan nuevas conductas de los estudiantes, influyendo en las personas que los rodean. Es

decir, se media “el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, pp.20-21).

8. Dimensión Curricular

Con respecto a esta dimensión, las investigadoras han decidido compartir una propuesta que emerge del proceso mismo de investigación y que vendría a fortalecer mucho el proceso educativo de los profesores practicantes, desde la dimensión curricular. Lo anterior debido a que la propuesta que se desarrolla actualmente se ha socializado profundamente en los artículos que anteceden este trabajo.

¿Qué se plantea?

Desde esta dimensión, el Departamento de Ciencias de la Educación y el Departamento de Filosofía, Artes y Letras son responsables de la propuesta de formación profesional para estudiantes de la carrera **Bachillerato en la Enseñanza del Inglés** y el Departamento de Ciencias de la Educación y Departamento de Ciencias Sociales del **Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales**.

Desde ambas carreras se ofrece al estudiante no solamente una gran variedad de cursos de la especialidad, sino también un eje compuesto por cursos relacionados con el currículo, la investigación, la evaluación, la didáctica y pedagogía, aunado de cursos en el área de la psicología, psicopedagogía, administración, entre otros (ver plan de estudios según la carrera). Todo esto acompañado de una cultura de educación fundamentada en el trabajo en equipo, por lo que cada una de las acciones que se realizan, desde dichas propuestas, permiten que los estudiantes experimenten de manera vivencial el tipo de educación que se pretende fomentar en ellos y una cultura organizacional y de trabajo en equipo en pro de los procesos educativos del país.

Se cuenta con una propuesta de formación profesional que ofrece una propuesta curricular integral y adecuada que responde a los requerimientos de la época y de una región en continuo cambio, demandante de acciones oportunas y concretas en lo que a educación se refiere.

Ambas carreras cuentan con el personal docente idóneo, conocedor de cada disciplina en el área específica y de áreas generales de la educación tales como la didáctica, la pedagogía, la investigación, la evaluación, entre otros, desde donde se promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes de manera que esto les permita no solo aprender los contenidos de su especialidad, sino también afrontar, de una manera ética,

oportuna y reflexiva, las situaciones que se presentan a nivel nacional con respecto a procesos educativos, en conjunto con demás colegas.

El desarrollo profesional incluye a su vez, aprender a diseñar y ejecutar propuestas dinámicas didácticas, pedagógicas y investigación que respondan a las necesidades y desafíos existentes en el área de la Literatura Inglesa, Lingüística, Cultura, Aprendizaje, Enseñanza, entre otros (desde el área del inglés) e Historia y Geografía (en el área de los Estudios Sociales), de manera que se llegue a nuevos hallazgos en lo que a investigación, acción social y docencia concierne. Es así como ambas carreras consideran el desarrollo profesional desde lo individual, pero muy especialmente desde la colectividad. Para ello, tanto la teoría como la práctica aportan significativamente al proceso de formación integral de docentes y estudiantes.

Además de los cursos que reciben los estudiantes, ellos junto con el cuerpo docente y personal administrativo cuentan con espacios de diálogo que les permite coordinar acciones desde donde se cuestiona, analiza y reflexiona sobre situaciones concretas. Esto significa que se cuenta con espacios para una discusión sana y el abordaje de situaciones diversas, planificación y observación, junto a los cambios que ocurren al implementar dichas acciones o propuestas.

Por su parte, dos veces al año, se realizan talleres de reflexión pedagógicos en donde autoridades educativas, docentes de la zona, profesores universitarios, estudiantes y personal administrativo, se reúnen para dialogar en torno a temas relevantes en el campo de la educación. Dicho encuentro concluye con la elaboración y planificación de acciones conjuntas, concretas y orientadoras al logro de objetivos o propuestas que giran en torno al beneficio de la comunidad educativa universitaria, de la región y país en general.

Importante aclarar que cada propuesta curricular tiene sus bases en el quehacer pedagógico y no desde la enseñanza. Así también toma en consideración no solo las características de los estudiantes, sino también del cuerpo docente que los acompaña en su proceso de formación, para lo cual cada quien asume con responsabilidad su propio proceso de aprendizaje desde la convivencia misma.

Finalmente, algunos lineamientos que facilitan y regulan el quehacer educativo se tienen claros; sin dejar de lado que siempre hay un espacio muy importante para la emergencia, la complejidad y la no linealidad. Por tanto, las acciones que se coordinan diariamente o durante dichos encuentros se construyen y reconstruyen constantemente, generándose un ambiente de interés, participación y coordinación continua.

A manera de conclusión

Hemos observado como los procesos educativos de los profesores practicantes se desarrollan desde dimensiones muy variadas y desde donde intervienen diversas actividades simultáneamente, por lo que el profesor debe comprender e interpretar la realidad para tomar decisiones ante cada situación. Esto lo hace partiendo de que no hay quien da y quien recibe, sino personas y dimensiones que participan en el proceso.

Dicho esto, los procesos de aprendizaje no podrían poseer de carácter puramente instrumental y lineal que responden a la medición pedagógica por medio de métodos, técnicas o procedimientos determinados por el docente, sino que llevan al profesor practicante a entenderlo cuando se detiene a observar, analizar y reflexionar, a partir de las interacciones que se dan entre los actores y las dimensiones que intervienen, como proceso caótico. En palabra de Hock (2001), es decir “que todas las cosas, incluso la vida misma, es mezcla perfecta de caos y orden” (p.15), y desde ahí es donde se pueden comprender mejor los procesos que le corresponde vivir a cada profesor practicante en su labor docente, sin esperar seguir o llegar a un destino marcado o modo de ser, sino más bien comprender los cambios que emergen del proceso educativo.

Bibliografía

- Antúñez, S. (1999). "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares." Revista *Educación* 24, pp. 89-110. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa. Extraído del Portal Universidad Autónoma de Barcelona: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>, el 14 de Mayo de 2008 a las 2 pm.
- Bohm, David. (2002). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Editorial Kairós. p. 93.
- Contreras, Johana (2003). "La naturaleza social de la educación y el papel del maestro." Tomado de <http://valorasuc.cl/>. El 1 de agosto de 2013 a las 9 am. p. 1.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L³. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. pp. 20-21.
- Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel. (2002). *Mediación pedagógica. Colección programa EDUSAC*. Guatemala. pp. x- 30.
- Hock, Dee. (2001). *El nacimiento de la era caótica*. Barcelona: Ediciones GRANICA, S.A. p. 15.
- Maturana, Humberto. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago: DOLMES EDICIONES S.A. pp. 62-147.
- Medina, Antonio y Mata, Francisco. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall y UNED.
- Vygotski, L (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. p. 482.

³ En ninguno de sus textos aparece el nombre de los/as autores/as.