

TALLERES PEDAGÓGICOS: UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

*Pedagogical workshops: A space to develop
reflection in the early teacher training*

PILAR MOLINA VALENZUELA*

Resumen

Los 'Talleres Pedagógicos', cursos introducidos en los programas de formación de profesores en la Universidad Católica de Temuco en 1992 y que involucran prácticas de enseñanza tempranas y progresivas, se han constituido en el eje central y el punto articulador de los diferentes programas de preparación de profesores ofrecidos en la institución. Estos cursos se focalizan en modificar las ideas que los estudiantes tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales han sido principalmente desarrolladas a través de sus experiencias de escolarización. Las 'prácticas de enseñanza tempranas', las 'experiencias contextualizadas', las 'actividades auténticas' y la 'acción basada en la reflexión' son considerados como elementos esenciales en el proceso de preparación profesional, ya que estos tipos de estrategias ofrecen a los alumnos la oportunidad de construir y/o reconstruir los marcos de referencias que orientan sus acciones. En este contexto, los estudiantes son vistos como constructores activos y creativos de su propio rol profesional.

Abstract

The 'Pedagogical Workshops', courses that were introduced into the teacher training programs at the Universidad Católica de Temuco in 1992 and that involve early and progressive teaching practices, have become the central part and the articulation point of the different teacher preparation programs that are offered by the institution. These courses are focused on modifying students' views about the teaching and learning process which have been mainly developed through their schooling experiences. 'Early teaching practices', 'contextualized experiences', 'authentic activities' and 'action-based reflection' are considered essential elements in the process of teacher preparation, since these types of strategies provide students with the opportunity to construct and/or reconstruct the reference frameworks that direct their actions. In this context, students are seen as active and creative constructors of their own professional role.

* Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Forma parte del Equipo de Profesoras/es de la línea de Práctica de la Facultad, denominada Talleres Pedagógicos.

Los Talleres Pedagógicos, línea de práctica temprana y continua implementada desde 1992 en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, se han constituido en el eje central y articulador de las diferentes carreras que allí se imparten. Ellos se plantean como desafío cambiar las formas de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes han internalizado a través de todas las experiencias de formación que experimentan y construyen a través del tiempo. Por esta razón, se enfatiza ‘la práctica desde el inicio’ con experiencias “situadas” y actividades auténticas, tendientes a generar un proceso de reflexión-acción constante, de forma tal de ir construyendo y/o reconstruyendo los ‘marcos de referencia’, que le dan sentido a su actuar. En este contexto, la/el estudiante se concibe como un sujeto activo, creativo y constructor de su práctica, de su rol como profesional de la educación (en sus distintos niveles).

Un poco de historia...

La formación inicial de docentes en la Universidad Católica de Temuco: principios orientadores

La Facultad de Educación, unidad perteneciente a la Universidad Católica de Temuco, ha venido realizado, desde su autonomía en 1992, una serie de cambios curriculares. El más importante de ellos tiene su origen en el marco del Proyecto FFID, “Formando Educadores Integrales para el siglo XXI”, el que comienza a implementarse el año 1998. En él se establece que el proceso de formación de profesionales de la educación debe ser integral, de modo de dar cuenta de las nuevas demandas que se originan desde la sociedad teniendo en cuenta los contextos socioculturales propios de nuestra región y también de nuestro país. ‘Esto nos significó asumir nuevos paradigmas educativos que validen nuevas formas de conocimiento, nuevas concepciones de la sociedad, vinculadas directamente a los conceptos de calidad, de equidad y de pertinencia de la educación’ (PFFID, 1998).

La visión pedagógica asumida en la Facultad de Educación tiende a la formación de estudiantes con una visión plural y activa de la realidad, no necesariamente objetivada, sino como un medio de acción humana que permite transformarla y humanizarla. Por otra parte, esta postura pedagógica supone superar los límites y supuestos de la pedagogía tradicional. En este contexto, el educador/a es un mediador/a, un facilitador/a para el autoaprendizaje, la creatividad, la autocrítica y naturalmente la autoconfianza.

El proceso de formación de profesores de los programas ofrecidos por la Facultad de Educación busca asegurar que los futuros docentes logren aprendizajes comprensivos, relacionados y globalizados, con significación personal y social, de modo que sean efectivos en situaciones nuevas y sirvan para seguir aprendiendo ante las múltiples y crecientes oportunidades de aprendizaje (Universidad Católica de Temuco, 1997). Desde esta perspectiva, se asumen como ideas fuerza:

- Una formación con un alto nivel de exigencia en el trabajo académico, para sentar las bases de una sólida formación profesional.
- Una formación académica que tiende hacia la generación de áreas integradas del conocimiento.
- Una formación que enfatiza la posibilidad de aprender en forma significativa contenidos claves y articulados entre sí.
- Una formación que asume las nuevas exigencias del sistema educativo chileno vinculadas a los estándares de desempeño de la formación inicial docente.
- Una formación que consolida, en el contexto de los contenidos y de los procesos de formación, valores que son importantes para la persona (Inostroza y otros, 1996).

Los Talleres Pedagógicos: una instancia de formación integral y situada

Los Talleres Pedagógicos, línea de práctica en donde los estudiantes interactúan con diversas realidades educativas, combinan

diversas estrategias con el fin de lograr una permanente reconstrucción de su rol docente y, por lo tanto, de sus prácticas; entre estas estrategias destacan: la investigación permanente (propia y ajena), el trabajo cooperativo, la implementación de formas de enseñanza innovadoras para lograr aprendizajes significativos, la reflexión crítica sobre el desempeño docente, entre otras.

Cada uno de estos talleres está estructurado en torno a un eje temático, que se articula con las cátedras que corresponde asumir en el semestre respectivo. En ellos se comprende que todo cambio de la realidad educacional actual no es un proceso fácil ni corto en el tiempo, puesto que los conocimientos previos de los estudiantes, contruidos sobre la base de sus experiencias escolares, son bastante estables, persistentes y resistentes al cambio, a la vez que generalmente se encuentran implícitos en las actividades que realizan, constituyendo teorías que a los estudiantes se les hace difícil verbalizar, pero que les permiten explicar la realidad. A su vez, este fenómeno podría explicar la repetición de prácticas educativas de generación en generación (Inostroza y otros, 1996).

En los Talleres Pedagógicos los estudiantes cuestionan sus prácticas pedagógicas, para intentar romper *el paradigma de transmisión de conocimientos*. Es un proceso que se realiza en forma compartida con otros, para llegar a establecer dominios de consenso en el proceso de construcción de conocimiento pedagógico, desde una reflexión crítica de la propia práctica pedagógica y de los marcos de referencia que la forman y orientan, favoreciendo la transformación de la misma. En este contexto, el conocimiento pedagógico es visualizado como un proceso activo de construcción y reconstrucción de la teoría y de la práctica

Desde la idea anterior, se concibe ‘la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza’, lo que implica que mientras más tiempo de práctica se tenga, mejor será el inicio de los alumnos al mundo de la educación (Zeichner, 1990). El modelo de aprendizaje característico de este enfoque es el del aprendizaje por experien-

cia y por observación. Se aprende a enseñar, observando en primera instancia a un maestro en acción (ojalá por un tiempo considerable), luego del cual el estudiante adquiere ‘las destrezas prácticas en situaciones reales’ (Marcelo, 1999). Sin embargo, no es cualquier ‘experiencia’ a la que en este modelo se hace referencia; en términos de Dewey (1989), ‘la calidad de la experiencia es lo importante, no hay que olvidar que la experiencia no ocurre en el vacío’, sino que en interacción con sujetos que ya traen esquemas conceptuales previos.

De este modo, el aprendizaje se concibe como un proceso continuo de cambio que se realiza en el ámbito intelectual, producto de la experiencia y actividad de los sujetos. Esta actividad, en la cual están involucrado lo cognitivo y lo afectivo, se relaciona con el proceso de transformación de los objetos de conocimiento.

En este contexto, los objetivos generales que se plantean los Talleres Pedagógicos son los siguientes:

- Develar las prácticas que conforman el currículum explícito, implícito y nulo presente o ausente en las unidades educativas.
- Cuestionar y plantear alternativas a sus propios marcos de referencia que dotan de racionalidad a su acción.
- Asumir el rol de profesor(a) como mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos y alumnas.
- Actuar con autonomía y creatividad en el desempeño de las funciones de:
 - diagnóstico de necesidades de aprendizaje,
 - planificación de situaciones de aprendizaje,
 - evaluación de procesos y de resultados de aprendizaje,
 - formulación y realización de proyectos pedagógicos referidos a situaciones observadas en el aula, en la unidad educativa y en la comunidad de la cual ésta forma parte, conforme a los conceptos teóricos y metodológicos aprendidos en estos talleres (Inostroza y otros, 1996).

Para el logro de estos objetivos, los Talleres Pedagógicos se fundamentan en los siguientes principios fundantes:

1. El sujeto se asume a sí mismo como objeto de estudio.

El alumno es investigador de su propia experiencia, de su propio desempeño en la realidad en la cual se encuentra inmerso. El rol protagónico lo asume el estudiante desde el primer acercamiento que tiene con el medio educativo. Este tipo de práctica inicial le permite vivir procesos activos de conocimiento de la cultura escolar y de lo que será su rol profesional.

2. La construcción del conocimiento se realiza en forma cooperativa, en pequeños grupos de estudiantes.

En un espacio de interacción comunicativa entre los estudiantes y entre éstos y el docente, el alumno va construyendo, modificando, enriqueciendo y diversificando sus esquemas de conocimiento, a partir del nuevo significado y sentido que atribuye a los contenidos y al proceso de aprendizaje.

3. Los estudiantes pueden construir y perfeccionar formas de participación en un proceso de cambio, sujetas a permanente evaluación realizada por ellos mismos.

El eje de esta propuesta se sustenta en una concepción de aprendizaje constructivista, que supone que docentes y estudiantes vivan procesos de aprendizaje significativo en contextos reales; vivan experiencias distintas, en las que experimenten ellos mismos relaciones pedagógicas que favorezcan la construcción de conocimientos.

4. El educador es un facilitador de los procesos de aprendizaje significativo.

El docente actúa como mediador y facilitador del aprendizaje, para lo cual requiere desarrollar las siguientes funciones:

- crear un clima apropiado para la convivencia, donde se establezcan relaciones interpersonales con los alumnos, basadas en un alto grado de confianza y respeto,
- adoptar una actitud de empatía, para comprender de mejor forma lo que ocurre en el otro, estimulando así los distintos aspectos de la personalidad, con el objeto de favorecer un desarrollo más íntegro,
- estimular la comunicación con y entre los alumnos, generando espacios para propiciar el trabajo cooperativo, la solidaridad, la toma de decisiones autónoma y la autodisciplina,
- propiciar en los alumnos el desarrollo de la creatividad, de la iniciativa y del pensamiento crítico,
- facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje, que permitan satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos (Inostroza, 1996).

De este modo, se concibe la práctica desde el inicio como una actividad basada en el contexto, situada en realidades concretas y específicas, que les permite a los/las estudiantes:

- Enfrentar dilemas, además de soluciones, ya que tendrán que tensionar constantemente sus representaciones en situaciones reales, a través de una práctica reflexiva constante.
- Develar aspectos visibles e invisibles de la práctica docente tanto propia como ajena.
- Reconocer que la práctica docente es la construcción de un repertorio de casos únicos.
- Articular con la investigación-acción (reconociendo el contexto único de enseñanza y al mismo tiempo generalizar elementos aplicables a otras situaciones).

El modelo reflexivo, que se asume en esta línea, reconoce la interacción constante entre teoría y práctica (basado en los postula-

dos de Schön y Dewey). En este modelo se entiende la formación a través del análisis e interacción con sus propias prácticas (reflexión en la acción). Diversas caracterizaciones de este enfoque nos remiten a un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales.

Es decir, la teoría informa la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría (teoría y práctica siempre presentarían una estrecha relación en el proceso de desarrollo profesional).

El portafolio: Una opción metacognitiva

La orientación del proceso de reflexión de nuestros estudiantes se trabaja a través de un portafolio de proceso-producto, tendiente a evaluar su desempeño profesional docente, para lo cual se diseñó una Guía del Portafolio. Además, para facilitar el proceso de evaluación/autoevaluación de las evidencias incluidas en este instrumento se diseñó y/o utilizó una variedad de pautas, como, por ejemplo: ‘evaluación inicial’, ‘proyectos de aula’, ‘análisis de comentario crítico’, etc. El portafolio da la oportunidad para demostrar y presentar el desempeño docente de cada alumna/o de Taller Pedagógico o Internado Profesional, ya que con este instrumento es posible:

- Una autoevaluación permanente y constante de la propia práctica, a través de la reflexión sobre su desempeño que ‘le muestran’ las distintas evidencias que acompañan al portafolio.
- Una reflexión crítica y analítica de sus clases.
- La posibilidad de plantear, diseñar y aplicar nuevas alternativas de acción, frente a los dilemas o debilidades encontradas al realizar su análisis crítico.
- Asumir el error como una instancia de aprendizaje, ya que la acción realizada le permitirá comprender que ella responde a un cierto paradigma, el que deberá asumir o bien modificar (si encuentra incoherencia con sus planteamientos y principios pedagógicos).

Su estructura es la siguiente (pueden variar las evidencias, según nivel y carrera):

- Entrada A Proyecto de intervención pedagógica.
Análisis realidad escolar.
Comentario crítico.
- Entrada B Filmación de su desempeño docente.
Comentario crítico.
- Entrada C Registros de prácticas pedagógicas y muestras de trabajos de alumnas/os.
- Entrada D Evidencias de profesionalismo docente.
Comentario crítico.
- Entrada X Otras evidencias de logros de su desempeño docente.

Después de algunos años... ¿qué ha pasado?

Como ya se ha señalado anteriormente, en las constantes aproximaciones que realizan los/las estudiantes en su medio social (escuela) van construyendo representaciones de las nociones de lo que es enseñar y aprender. Estas representaciones, o como algunos le han denominado ‘marcos de referencia’, influyen en la percepción que van teniendo de la realidad educativa. Es aquí en donde ha sido posible identificar el mayor problema que nuestra experiencia ha tenido: *la dificultad para ‘quebrar’ los esquemas o representaciones que nuestros estudiantes han construido durante doce años de escolaridad.*

Este es precisamente lo que se ha evidenciado como uno de los mayores obstaculizadores para un mejoramiento y/o transformación del desempeño docente de nuestros/as estudiantes en formación y lo que ha ido, quizás, dificultando el proceso de reflexión crítica.

Según Astolfi (1992), las representaciones de los/las estudiantes muchas veces constituyen obstáculos cognitivos para el aprendizaje y

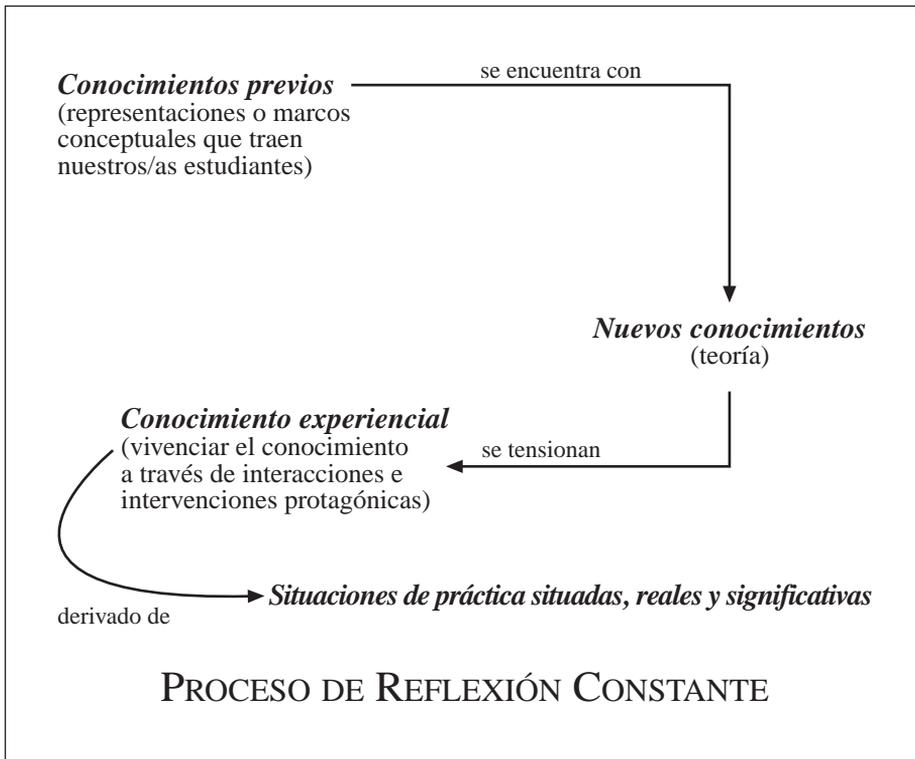
el desenvolvimiento social; se consideran desde una perspectiva psicológica (análisis de los modos de pensar, de sentir y de actuar en relación a las prácticas pedagógicas) y desde una perspectiva epistemológica (análisis interno de los obstáculos constitutivos en la elaboración de un concepto) como elementos clave en el proceso pedagógico.

En nuestro contexto educacional, frecuentemente, las representaciones que subyacen a la acción están basadas en el ‘paradigma de transmisión de conocimientos’. En este paradigma los contenidos se presentan a los alumnos/as en forma fragmentada, es decir, sin relación con sus conocimientos previos dentro de la misma disciplina o disciplinas afines, lo cual produce una cosificación del conocimiento (Inostroza, 1996).

Además, los modos de enseñanza que se implementan (tanto en las aulas en donde van los/las estudiantes como también en la formación inicial) muchas veces no estimulan el cuestionamiento reflexivo, la crítica constructiva ni el diálogo, presentándose contenidos que no se relacionan con la realidad de los alumnos/as, con sus ideas, percepciones o visiones del mundo. Esta separación (paradigma de base v/s paradigma de enseñanza) genera que las prácticas de nuestros/as estudiantes carezcan de criticidad (una cosa es lo que se vive y otra lo que se aprende), produciendo en ellos una suerte de cristalización de su hacer, anulando tanto su capacidad de reflexión, así como su creatividad.

Así, en un intento por elevar los niveles de calidad de la formación docente y modificar o reconstruir conceptualizaciones basadas en la tradición de los estudiantes, se hace necesario develar, en conjunto (docentes y estudiantes), cuáles son los obstáculos que se presentan para superar el paradigma de transmisión de conocimientos y las formas de enseñanza que se reproducen en la vida escolar cotidiana. Surge, entonces, la necesidad de estudiar los procesos por medio de los cuales se elaboren respuestas y acciones pedagógicas, para hacer posible la modificación de actitudes y creencias, aspectos que no se pueden descuidar en la formación del educador, puesto que, de lo contrario, tenderán a predominar sobre los nuevos conocimientos (Inostroza, 1996).

Y, junto a lo anterior, también se hace necesario replantear el modelo de reflexión que hemos venido trabajando, para dar respuesta a los nuevos requerimientos que han ido surgiendo al ir creciendo la sociedad del conocimiento. Por ejemplo, el siguiente esquema podría ser una alternativa a estudiar*:



Como es posible observar, se parte de las representaciones de los/as estudiantes, para construir desde allí, tensionando las experiencias situadas, con actividades reales, a través de este proceso de reflexión constante y dinámico.

* Extraído de la investigación de la autora, para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Proyecto Fondecyt N° 2010086.

Además, se nos hace imprescindible re-mirar nuestras prácticas (la de los formadores), verificar la articulación entre la línea de práctica (Talleres Pedagógicos) y las otras áreas del currículum de la Facultad, de forma tal de generar una visión coherente de la formación que le estamos brindando a nuestros/as estudiantes.

Finalmente, no debemos olvidar que una práctica (la de nuestros/as estudiantes o la propia) se estructura como tal provista de saberes, en relación con lo que hacemos con otros, cuyos conocimientos vamos incorporando en nuestro quehacer cotidiano. Visto así, en cada una de nuestras prácticas subyace una tradición, un paradigma o un enfoque; es decir, está provista de nuestras representaciones. Y sólo una práctica reflexiva continua, sistemática y profunda nos permitirá sacar a la luz estas representaciones, de modo de modificarlas (en lo posible) para generar innovaciones que posibiliten la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y significativas.

Bibliografía

- Dewey, J.** (1989) *Cómo pensamos*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Inostroza, G. y otros** (1997) *La práctica, motor de la formación docente*. Editorial Dolmen. Chile.
- Inostroza, G. y otros** (1996) *Talleres Pedagógicos*. Editorial Dolmen. Chile.
- Marcelo, C.** (1999) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Ed. EUB, Barcelona, España.
- Schön, D.** (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Zeichner, K. & otros** (1990) "Teaching student teachers to reflect". *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N°1.