

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO ENLAZANDO MUNDOS EM LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE FUTUROS PROFESORES

IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DIALÓGICO LIGANDO MUNDOS NA
FORMAÇÃO PRÁTICA DOS FUTUROS PROFESSORES

Caroll Schilling Lara

Universidad Santo Tomás, Escuela de Educación – Chile
casl1975@gmail.com

Ricardo Souza de Carvalho

Universidad Santo Tomás, Escuela de Educación – Chile
ricardosocar@hotmail.com

Resumen

En el contexto de la formación inicial docente, en la línea de prácticas pedagógicas curriculares, de las carreras de Educación General Básica y Pedagogía en Educación Física, se hace necesario un abordaje curricular interdisciplinar para dar continuidad a las demandas de transformación educativa en contextos de alta vulnerabilidad. Por ello, la construcción curricular se realiza sobre la base de procesos de interacción dialógica entre estudiantes en práctica, docentes universitarios y profesores de las escuelas, a través de los siguientes procesos articuladores: definición de contenidos desde aspectos instrumentales, motrices y afectivo – sociales; contextualización de los saberes vivenciales y experienciales desde los centros de prácticas; operacionalización de las acciones a partir de procesos didácticos interactivos e interdisciplinarios; y sistematización de los procesos de transformación ocurridos al interior de los establecimientos educacionales.

Palabras clave: Formación inicial docente; Prácticas pedagógicas; Pedagogía dialógica enlazando mundos.

Resumo

No contexto da formação inicial docente, no eixo dos estágios curriculares pedagógicos, nas carreiras de Educação geral básica e educação física, é necessária uma abordagem curricular interdisciplinar para poder dar continuidade às demandas de transformação educacional nos contextos de alta vulneração social. Por isso a construção curricular realiza-se sobre a base de processos de interação dialógica entre os estudantes nos estágios, docentes universitários e professores das escolas, através dos seguintes processos articuladores: definição de conteúdos instrumentais, motrizes e afetivo – sociais; contextualização dos conhecimentos vivenciais e experienciais dos centros educativos; operacionalização das ações a partir de processos didáticos interativos e interdisciplinares; e sistematização dos processos de transformação que ocorrem ao interior dos estabelecimentos educacionais.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Estágios pedagógicos; Pedagogia dialógica ligando mundos.

En Chile, a partir de los programas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFIDD 1997-2002), se promueven cambios en la estructura del currículo de formación de las carreras de pedagogía. Una de las modificaciones más significativas es la reestructuración de la línea de prácticas de formación. Se plantea el objetivo de introducir tempranamente a los estudiantes en programas de práctica donde se articulen los contenidos teóricos con experiencias concretas en escuelas definidas como centros de prácticas.

Para ÁVALOS (2002), la práctica docente se debiera concebir como el eje que articula las actividades curriculares y que tiene como objetivo el permitir la articulación gradual de los futuros profesores al trabajo profesional. Su finalidad es facilitar el proceso por el que los profesionales en formación construyan conocimiento pedagógico, desarrollen en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprendan a enseñar. La fundamentación que emana desde los diagnósticos realizados por las universidades que formaron parte de estos proyectos de fortalecimiento a la formación inicial docente indican: a) Currículum fragmentados, recargados y en cierto modo, atrasados; a) Reconocimiento de ausencia de una visión coherente de la formación docente, que se hace evidente en la falta de articulación entre las actividades teóricas y prácticas; b) Programas de formación implementados de forma casi totalmente aislada de las escuelas y de los proyectos de la reforma educacional nacional (ÁVALOS, 2011:50).

Como respuesta a lo anterior, los programas de formación sufren distintas modificaciones, tales como, presentar un aumento creciente del tiempo dedicado a los aprendizajes prácticos, que se organizan como parte de la totalidad del plan de estudio; un crecimiento progresivo de centros de práctica requeridos para incorporar estudiantes de distintos niveles de estudio; un número mayor de docentes en ejercicio que tienen a cargo estudiantes en práctica al interior de su aula y una vinculación permanente de profesores universitarios que asisten como supervisores de estudiantes a los centros de práctica.

La línea de prácticas de formación se organiza como una estructura graduada de experiencias en terreno a partir del primero o segundo año de formación, con observaciones del espacio educativo y las interacciones que ocurren al interior de este, avanzando hasta la realización de tareas específicas supervisadas al interior de los colegios a partir del tercer año de la formación. En los cursos más avanzados los futuros profesores llegan a ejercer la plena responsabilidad docente durante un periodo de 12 a 15 semanas. Estas experiencias prácticas se desarrollan en seis fases comprendidas entre el cuarto y noveno semestre de estudios. A medida que los estudiantes aumentan sus experiencias de práctica, deben permanecer en las escuelas por períodos más largos realizando proyectos de investigación colaborativa (AVALOS, 2011:53).

Es posible reconocer una nueva definición operativa de la estructura de las prácticas, sin embargo, no hay un cuestionamiento, ni cambio consistente al modelo pedagógico que se propician desde las instituciones formadoras. Cabe destacar la influencia que han tenido algunas corrientes teóricas, como son, la concepción de profesional reflexivo Schon (1983), Contreras (1997), Zeichner (1993), y los modelos de profesional o intelectual crítico Giroux (1990), esta perspectiva implica transitar desde una concepción disciplinar hasta la resolución de problemas en el desempeño profesional. Esta concepción reflexiva se recupera de las reformas educativas y la formación de profesores a nivel internacional (Reino Unido, Australia, Noruega, Holanda, España, entre otros) presentando variadas interpretaciones sobre lo que se entiende por reflexión.

Un revisión del estado del arte sobre formación práctica en carreras de pedagogía realizado por la OEI Chile (2003) muestra que las investigaciones en el ámbito de las prácticas son recientes en Chile.

Algunas investigaciones Labra (2011), Bobadilla (2009), sobre estos procesos de cambio introducidos en la formación práctica de profesores en Chile, específicamente sobre

prácticas tempranas indican que lo que rige es la aplicación de un enfoque instrumental o de racionalidad técnica. La gestión curricular devela una formación consistente básicamente en recibir información disciplinaria, didáctica y pedagógica que los estudiantes en práctica deben transferir a la docencia. Se evidencia un currículum fragmentado, con escaso trabajo práctico y poca relación con el contexto. Al parecer, el predominio de este enfoque en la formación no estaría generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones de aula (CORTÉS, HIRMAS, 2014: 9). Por lo tanto, la evidencia indica que los cambios curriculares no han logrado avanzar hacia una articulación entre la actividad práctica y la formación pedagógica teórica que reciben los estudiantes. Además de factores institucionales, se reconoce las limitaciones que posee el enfoque técnico sigue perviviendo en las distintas esferas de formación.

Para Prieto (2004), la evidencia muestra, que las universidades han centrado sus esfuerzos en una exagerada preocupación por los objetivos y medios descuidando la integralidad del proceso formativo; la necesidad de reflexionar críticamente en torno a factores que afectan e inciden en el proceso formativo se ve suplantada por la transmisión de conocimiento supuestamente objetivo y las prácticas verticalistas desestiman el protagonismo de los estudiantes quienes se constituyen como simples objetos de acciones planificadas. Vezub (2007), agrega que la formación suele abordar situaciones de clase e instituciones tipo, generalmente escuelas urbanas que atienden a una población más o menos homogénea y con bajo nivel de conflictividad social. No se abordan los métodos de enseñanza en contextos adversos, con población escolar heterogénea, afectada por la pobreza y por graves problemas sociales. Tampoco se posibilitan modelos de formación que preparen a los estudiantes para trabajar en la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada en contextos cada vez más desintegrados y complejos.

Otro hallazgo interesante da cuenta de la falta de articulación entre carreras y los centros de práctica. Esta desarticulación es el reflejo de la primacía del saber experto que se atribuye a la universidad. Como consecuencia, se desaprovecha el saber de la experiencia en la academia y la posibilidad de renovación de la docencia escolar, desde el saber proposicional (teoría) (CORTÉS, HIRMAS, 2014, p. 17). En este sentido, existiría una tensión entre las metas que plantea la universidad en sus procesos de formación y las demandas propias de las escuelas.

Un investigación realizada por Walker y Montecinos (2014), devela que esta desvinculación

se ha manifestado, por la creencia que el conocimiento producido en los centros universitarios goza de un mayor estatus, en comparación con el que el conocimiento práctico generado en los colegios a través de la docencia. Desde la revisión de experiencias internacionales, se aprecia que las universidades continúan ejerciendo hegemonía respecto a la construcción y diseminación del conocimiento sobre los procesos de enseñar y los colegios, en cambio, se les ve sólo como campos clínicos (GORODETSKY, BARAK y HADARI, 2007; BARAB y DUFFY, 2000). Esta desconexión también se expresa en la relación teoría y práctica.

Por consiguiente, se sostiene una concepción hegemónica sobre quién define el currículum y quién toma las decisiones pedagógicas, al mismo tiempo, que se va perpetuando la posición de poder del experto o especialista (profesor universitario) que determina de antemano lo que la escuela requiere, sin participación de sus profesores, ni de las comunidades en la definición de su propio proyecto educativo.

En este sentido, aun cuando se reconoce que el tipo de vinculación universidad-centro de práctica es clave para lograr calidad en la formación inicial, esta permanece como un nudo crítico sin resolver. Tanto los resultados de la investigación, como la evidencia internacional sugiere a las carreras de pedagogía la importancia de liderar el desarrollo de un nuevo paradigma para la formación práctica que incluya el sistema escolar en el proceso de toma de decisiones sobre el currículo, definición de roles de actores claves y organización de asociatividad. Este trabajo conjunto tiene como foco los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar (WALKER y MOTECINOS, 2014:70).

A lo anterior se agrega que los directivos de las instituciones educativas esperan que los estudiantes en práctica hagan un aporte en innovación educativa (MONTECINOS et al., 2012) o bien en la actualización teórico-metodológica al aula (OEI, 2010). Esta expectativa resulta problemática ya que coloca al profesor guía en calidad de aprendiz y no al revés. (CORTÉS, HIRMAS, 2014:14). Con ello, queda en evidencia la demanda de la escuela por renovar las prácticas de enseñanza a partir de las posibilidades que se abren en el vínculo entre universidad y escuela.

En definitiva, se presenta la necesidad urgente de ampliar las experiencias de formación de los futuros profesores, hacia una construcción curricular que surja desde las demandas de las escuelas y que avance en la superación de la distancia entre la construcción teórica y práctica del conocimiento. Tal como plantea Ferrada (2012), hay una importante tarea de la cual hacemos cargo desde las universidades, desde la configuración de control

simbólico. La obligación ética de los intelectuales que, a partir de la construcción de conocimiento y de los procesos de formación de profesionales, impactamos fuertemente la cultura de la cual formamos parte. Dado que solo es posible transformar la cultura escolar si primero hay un reconocimiento a las carencias de nuestra propia cultura universitaria.

Formación interdisciplinaria en las prácticas pedagógicas en la escuela de educación Ust-talca

Considerando estos cambios en el currículum de formación inicial, y con el propósito de fortalecer los procesos de formación en la línea de práctica de las distintas carreras de pedagogía, de la escuela de educación de la Universidad Santo Tomás, sede Talca. Es que se ha desarrollado progresivamente un modelo de intervención en la línea de prácticas que se orienta hacia la innovación del currículum en las prácticas pedagógicas de las carreras de educación básica, educación diferencial y educación física, en sus distintos niveles de formación.

El objetivo fue transformar la formación de los estudiantes pedagogía a través de la articulación de distintos espacios de participación colectiva y construcción interdisciplinaria del conocimiento escolar desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Esta pedagogía dialógica, para el ámbito de las prácticas, ofrece diversas posibilidades de construir puentes de colaboración entre universidad, escuela y comunidad, abriendo los espacios institucionales hacia la incorporación de nuevos referentes sociales aula. Tal como plantea Ferrada (2012), se recuperan la diversidad de agentes educativos, contextos y realidades, reconociendo la necesidad de ampliar el ámbito de participación en las decisiones curriculares y pedagógicas a todos los miembros de una comunidad escolar. Por tanto, desde el vínculo con la universidad, esta pedagogía implica un compromiso de colaboración entre el grupo de estudiantes universitarios y las escuelas involucradas con la finalidad de romper las desconfianzas mutuas ancladas en ambas culturas institucionales.

Por consiguiente, con el propósito de construir estos espacios de colaboración dialógica, se generan nuevas experiencias de aprendizaje entre pares, que cruzan las prácticas progresivas y profesionales de estudiantes de pedagogía. Con ello, se intenta dar una nueva significancia a las prácticas, desde la construcción situada de propuestas de transformación pedagógica en los

centros de práctica en los cuales se incorporan los estudiantes.

Esta experiencia ha tenido continuidad entre los años 2012-2014 y ha producido cambios en la cultura escolar y universitaria de distintas instituciones de la VII región de Chile. Cabe señalar que este proyecto de colaboración interinstitucional ha trabajado fuertemente en la superación de los prejuicios y jerarquías entre carreras que tradicionalmente no dialogan (educación física-educación básica), potenciando el aprendizaje entre pares, la solidaridad entre académicos y el diálogo igualitario entre profesores de aula, directivos y profesores universitarios.

Vínculos colaborativos en los centros de práctica

Estas prácticas colaborativas enfatizan en la construcción de nuevas formas de relación con las escuelas seleccionadas como centros de práctica (escuelas donde se realizan las prácticas en terreno). Para ello, desde el inicio del proyecto se determinó como criterio de inclusión, la disposición de las escuelas a abrir su espacio pedagógico a la incorporación de estudiantes en práctica, dotados de autonomía para iniciar procesos transformadores.

Otro requisito importante fue la apertura de los equipos de profesores y directivos para dialogar sobre las reales necesidades educativas de sus estudiantes, y las comunidades que rodean la escuela. En consecuencia, para este trabajo, se determina un centro de práctica a partir de su: 1) Compromiso de abrir el espacio de aula a la participación simultánea de estudiantes en práctica de la carrera de educación básica, educación diferencial y educación física, en los distintos niveles de práctica; 2) Demandas de atención a la diversidad que presentan los estudiantes, a saber, distintos estilos de aprendizaje presentes en el aula, condiciones de vulnerabilidad de sus estudiantes y origen étnico-cultura; 3) Compromiso desde las escuelas o colegios para generar horarios y espacios de planificación conjunta entre profesores de aula y estudiantes en práctica; 4) Compromiso voluntario de los docentes guías de cada curso, para apoyar el procesos de formación y su participación en la construcción de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

A la fecha, se han desarrollado procesos transformadores en catorce establecimientos de la zona, donde la mayor parte de las escuelas son municipales, rurales y presenta altos índices de vulnerabilidad social:

Establecimientos escolares	Fase Implementación 2012	Fase Desarrollo 2013	Fase Desarrollo actual 2014	TOTAL
Colegio San Esteban	4 equipos	4 equipos	3 equipos	11 equipos
Colegio Juan Piamarta	3 equipos	-	-	3 equipos
Colegio Santo Tomás	-	3 equipos	-	3 equipos
Colegio Esmeralda	-	2 equipos	4 equipos	6 equipos
Colegio Los Agustinos	-	2 equipos	-	2 equipos
Escuela Colín	-	1 equipos	1 equipos	2 equipos
Escuela Oriente	-	2 equipos	-	2 equipos
Escuela Básica Duao	2 equipos	2 equipos	-	4 equipos
Escuela Ramadilla	3 equipos	-	-	3 equipos
Escuela Huilquilemu	-	1 equipos	4 equipos	5 equipos
Escuela Viña Purísima	-	-	3 equipos	3 equipos
Escuela Santa Rita de Pelarco	-	-	2 equipos	2 equipos
Escuela Centinela	-	-	1 equipo	1 equipo
Escuela Abelardo Núñez	-	-	1 equipo	1 equipo
Total	12	17	19	48 equipos

En cada establecimiento han ingresado equipos de práctica compuestos por estudiantes de las distintas carreras. En su mayoría los equipos están conformados por 3 estudiantes, más la profesora de aula.

Prácticas curriculares de la pedagogía enlazando mundos

La concepción dialógica de la pedagogía implica avanzar en la construcción del currículum, la didáctica, el aprendizaje, la evaluación y la especialidad que se enseña, como medios para promover interacciones humanas mediadas por la argumentación de toda la comunidad que participa protagónicamente sobre la base de acuerdos (consensos y disensos) que orientan sus acciones para transformar las propias construcciones intersubjetivas (FERRADA, 2012).

Desde esta perspectiva, la práctica docente no solo se entiende desde la obtención de logros de aprendizajes instrumentales, sino que principalmente significa buscar la transformación de todos quienes participan de los procesos de formación de práctica, a través de las distintas interacciones sociales que se promueven entre profesores universitarios, estudiantes de las distintas carreras, equipos de profesores, equipos de directivos y la comunidad que rodea a la escuela.

Por lo tanto, estas prácticas desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos,

incorporan la interdisciplinariedad desde dos dimensiones: a) desde la construcción pedagógica y b) desde la construcción disciplinar. De esta manera, se busca ampliar la construcción de significados colectivos a partir de la heterogeneidad en las argumentaciones pedagógicas de la comunidad, al momento de generar acuerdos para la toma de decisiones.

Principios del aprendizaje dialógico que sustentan el trabajo en la línea de prácticas

Las orientaciones de las prácticas en los establecimientos educacionales reconocen principios propios del aprendizaje dialógico, (FLECHA, 1997; FERRADA; 2009), que se integran desde la construcción colectiva-contextual de aspectos curriculares, didácticos y evaluativos.

Dichos principios se resignifican a partir del quehacer experiencial de este proyecto de transformación educativa en el ámbito de prácticas pedagógicas en el trabajo interdisciplinario (SOUZA, SCHILLING, DEL PINO, 2014):

Diálogo igualitario: Supone el entendimiento de todas las personas que participan de una determinada comunidad. Es decir, cuando en el trabajo de prácticas pedagógicas se establecen espacios de comunicación como coordinadores de la acción educativa entre todos los participantes: docentes universitarios, profesores de escuelas, directivos de escuela, estudiantes de práctica pedagógica y estudiantes de las escuelas.

También, el diálogo se concibe como igualitario en el reconocimiento del discurso disciplinar en cuanto a la proyección de conocimiento al reconocer como válidas las prácticas discursivas de otros ámbitos disciplinares frente a demandas y problemáticas educativas en donde se posibilitan, en conjunto, vías de acción transformadora, en este caso, con el trabajo interdisciplinario de las carreras de Educación Básica, Educación Diferencial y Educación Física.

Se concibe una condición de igualdad en el lenguaje, al coordinar la gestión de proyección, implementación y puesta en marcha del proyecto transformador, caracterizada en la fase de diálogo inicial, diálogo en la acción y diálogo posterior a la acción. De esta manera, se comprenden los distintos contextos educativos donde están ubicadas las escuelas para establecer relaciones de igualdad (rompiendo la jerarquía institucional) en función de la planificación en todos sus componentes.

Inteligencia cultural: Desde el trabajo interdisciplinario en prácticas pedagógicas, se

comprende que toda persona es portadora de inteligencia, por lo que, se considera la capacidad de aprender, enseñar, proponer, construir conjuntamente, evaluar, entre otras, a través del diálogo y las habilidades comunicativas que tienen todos. Este principio se ve reflejado en las distintas instancias que tienen lugar supervisores de práctica con profesores voluntarios, profesores de escuela, estudiantes, etc., enfatizando que en la construcción colaborativa de un proyecto de transformación interdisciplinar, todos los que forman parte de la experiencia tienen arraigadas vivencias e inteligencia que aportan para ampliar los significados sociales y culturales.

Se considera la inteligencia cultural en las distintas fases del proyecto, tomando los aportes experienciales, vivenciales junto con los disciplinares para la planificación, proyección y puesta en marcha del proyecto educativo.

Transformación: Se entiende cuando el proyecto interdisciplinario de prácticas pedagógicas posibilita la superación de rasgos enajenantes en vías de modificarlos en proyectos de transformación de situaciones educativas. A este respecto, el diálogo como coordinador de la acción entre las personas, permite construir a partir de la interacción, sobre la base de la reflexión de experiencias educativas y su relación con el entorno (contexto, situacional, académico, etc.). Lo anterior permite modificar las relaciones entre los distintos profesionales de la escuela, fortaleciendo una gestión inclusiva.

Dimensión instrumental: Desde el trabajo interdisciplinario en prácticas pedagógicas, se entiende la dimensión instrumental desde dos ámbitos: el primero, como todos los conocimientos legalizados y normados, dirigidos a desarrollar habilidades necesarias para actuar en la sociedad. Son saberes provenientes del mundo de la ciencia y la técnica. En práctica pedagógica se trabaja con los planes de estudio oficial, pero seleccionando junto a los demás agentes involucrados en la experiencia, saberes sociales y culturales.

En segundo lugar, la dimensión instrumental se entiende como las normas establecidas en y dentro de las instituciones educativas que actúan como carácter oficial. Estas normas son respetadas y se interactúa interdisciplinariamente dentro de este marco normativo de acción posibilitando vías de acción reflexivas con el mundo, y no estancando el proyecto bajo la dimensión instrumental coercitiva, sino ampliando los tipos de conocimientos y normas legales en un trabajo intersubjetivo. Lo anterior se trabaja dentro de todos los procesos de acción del proyecto educativo, en sus fases de diálogo inicial, diálogo en la acción y diálogo posterior, como así también en la construcción de materiales, recursos didácticos, etc.

Creación de sentido: Se entiende cuando el proyecto interdisciplinario de prácticas pedagógicas entrega a las personas involucradas posibilidades de acción como proyectos de vida que pueda ofrecer la educación. Este proceso se enriquece en el trabajo interdisciplinario dado la oferta de distintos referentes sociales y culturales. Así también, se crea sentido a la realidad, por medio de instancias de diálogo en todos los procesos de intervención (planificación, distintas fases, construcción de materiales), dotando no sólo al alumnado de nuevos proyectos de vida, sino transformando los proyectos vivenciales de los adultos asumiendo como base que somos seres de transformación, y que se crea sentido de vida al ser interventores en el mundo.

Solidaridad: Cuando el trabajo en práctica pedagógica promueve procesos y prácticas solidarias como valor que evoluciona en las interacciones entre los estudiantes, profesores y todas las personas involucradas en el proyecto educativo. La solidaridad se presenta cuando se establecen diálogos en las distintas fases de acción del proyecto, respetando rasgos de multiculturalidad, multisociales, multiprofesionales. Así también se considera solidario el trabajo de reconocimiento del otro como un legítimo “yo”, en cuanto nadie trabaja en función de su propio desempeño competitivo, sino en base a la construcción y avance conjunto entre todos hacia los máximos.

Igualdad de diferencias: Supone que la igualdad respeta la diferencia, y se entiende que en el trabajo interdisciplinario de prácticas pedagógicas se persigue que todas las personas sean respetadas desde su “autenticidad” (religiosa, cultural, étnica, etc.) para promover iguales posibilidades de acción educativas, de logros académicos, de éxito escolar y social. Así también, en un trabajo interdisciplinario, se asume como válido todo aporte desde distintas disciplinas, como conocimientos y habilidades resolutivas en determinadas demandas educativas tanto en su planificación, fases de diálogo, propuestas, entre otras.

Emocionalidad/corporeidad: Cuando el trabajo en práctica pedagógica promueve la aceptación de la corporeidad de cada persona en trabajos colaborativos-intersubjetivos en acciones educativas. El proyecto educativo requiere del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos. Este principio requiere de relaciones amorosas, no funcionales Schilling, Souza, Cáceres, (2013). La emocionalidad se trabaja en todos los ámbitos del proyecto educativo, cuando se entiende a la “otra” persona como un ser corpóreo presente, que porta saberes, cultura, etc., y no aislándolo del trabajo en favor de prácticas homogeneizadoras.

Desarrollo del trabajo colaborativo en los centros de práctica

Para el desarrollo del trabajo en los centros de práctica se definieron distintos momentos de diálogo:

Fase de diálogo inicial: Durante el inicio de la práctica curricular, se comienza una fase de sensibilización con actores educativos en las distintas escuelas de la VII región. Se propone la posibilidad de iniciar un proceso de transformación escolar que tiene como requisito:

1) Que se atienda a las problemáticas y necesidades de cada contexto escolar; 2) que dicho proceso permita la co-construcción de la experiencia entre los equipos de docentes de los colegios, docentes de la Universidad y los equipos de alumnos practicantes de las distintas carreras; 3) que se rompan las relaciones de poder clásicas entre disciplinas curriculares y se avance a un trabajo de colaboración entre profesionales que comparten el momento de la planificación y el espacio de aula.

Fase diálogo con todos los actores involucrados al interior del centro escolar: Dada la disposición a participar de cada centro de práctica, se realiza una reunión donde se integran el equipo directivo, los docentes de cada centro, coordinadoras y supervisoras de práctica, para dialogar sobre la disposición, las inquietudes y las demandas institucionales y específicas de cada curso. Este proceso se retoma al finalizar el semestre, con objetivo de evaluar la experiencia; y al inicio del próximo semestre de trabajo en las prácticas.

Fase diálogo y formación de estudiantes en práctica: Al inicio de cada semestre, se realizan reuniones de coordinación y formación de los estudiantes. Los alumnos conocen su distribución en los centros donde realizarán sus prácticas. Además considerando las pocas posibilidades de interacción que existen al interior de la Universidad para los alumnos, se buscan espacios para que los estudiantes conozcan a sus compañeros de equipo pertenecientes a otras carreras.

Los alumnos de educación básica, educación diferencial y educación física son invitados indistintamente a participar de talleres de formación en la nueva modalidad de trabajo de práctica y generar acuerdos de funcionamiento. Este trabajo se organiza en una instancia inicial de dialogo sobre aspectos de organización de las prácticas con características interdisciplinarias, y para la coordinación de los equipos multidisciplinarios. Se socializan las

posibles inquietudes que los estudiantes tengan en relación con la falta de conocimiento respecto al trabajo que realizarían sus compañeros y las características que poseen otras carreras.

Por lo tanto, se generaron una serie de dinámicas de integración social, y se realizaron experiencias de formación desde el trabajo de grupos interactivos con los mismos estudiantes en práctica, para que tuvieran la posibilidad de vivenciar el trabajo didáctico. El objetivo fue abrir un espacio de diálogo al interior de los grupos, a partir de los principios del aprendizaje dialógico y con el relato de la experiencia de las estudiantes del semestre anterior. Los alumnos dialogaron y expusieron sus aprehensiones y desafíos. Se potenció el aprendizaje entre pares, dado que quienes lideraban los grupos interactivos eran estudiantes de práctica más avanzada, que habían participado el semestre anterior en esta modalidad.

Fase de diálogo en la acción: Una vez que se da inicio al trabajo en las escuelas, se estableció un nuevo proceso de generación de acuerdos colectivos entre profesores jefes, directivos, supervisores y estudiantes en práctica. De esta forma, se establece el compromiso de todos los agentes implicados, en la construcción del sentido, la organización y la modalidad de trabajo a desarrollar en los distintos espacios pedagógicos. Se acuerda la aplicación de algún instrumento diagnóstico construido por ellos mismos o bien algún instrumento estandarizado que se ajuste a las necesidades de los estudiantes. Desde la información emanada de este diagnóstico se dialoga y se toman decisiones a partir de las necesidades de cada curso y la modalidad que adopta el modelo didáctico interactivo. Se considera importante la definición de los estilos de aprendizajes para la organización de los grupos interactivos. Al mismo tiempo, se determinan los contenidos instrumentales y socio-culturales más relevantes para las condiciones que presenta la escuela y la comunidad de pertenencia.

Construcción del trabajo interdisciplinario en el aula a través del modelo de prácticas curriculares desde la pedagogía enlazando mundos

La operatividad del trabajo se organiza desde la conformación de *comunidades de trabajo interdisciplinario*. Para Bernstein (1988) este nivel de integración supone emprender un trabajo colectivo desarrollando un proceso de socialización que requiere de relaciones sociales, que no provendrán sólo de tareas comunes, sino de tareas educativas compartidas y

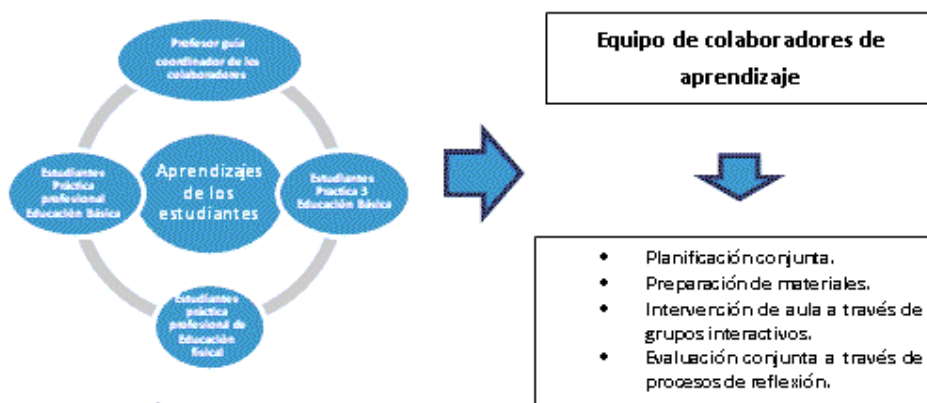
cooperativas. Para Torres (1994) es preciso insistir en el papel de la negociación por parte de todas las personas que componen el equipo de trabajo. Todos los sujetos deben estar abiertos y solidarios a facilitar el intercambio metodológico, conceptual e ideológico. De ahí que en este trabajo resulta imprescindible que los equipos de estudiantes participen colaborativamente en todas las acciones realizadas en los procesos de práctica.

Las comunidades de trabajo interdisciplinario, en algunos centros escolares, están compuestas por estudiantes de las carreras de educación física y educación básica, (en la fase de implementación también participó la carrera de educación diferencial durante los dos semestre del año 2012), en distintos niveles de práctica y el profesor de aula, como coordinador del trabajo.

Cada miembro del equipo se define como un colaborador de aprendizaje. En este caso, se definen como colaboradores de aprendizaje, al conjunto de estudiantes que cursan las prácticas progresivas en sus distintos niveles y que se suman interdisciplinariamente a la realización de un trabajo de transformación escolar (SCHILLING, SOUZA y CÁCERES, 2013). Cada estudiante aporta con su propio archivo cultural, su creatividad, su estilo de relación pedagógica y los conocimientos de su disciplina para ampliar los significados que se comparten en el trabajo de aula.

Los estudiantes en práctica trabajan simultáneamente en los cursos definidos para la realización de la práctica, a partir de distintas instancias de participación y de construcción de la pedagogía dialógica.

Organización de los equipos interdisciplinarios:



La participación de los estudiantes en práctica se desarrolla principalmente en primer ciclo de enseñanza, a partir del diagnóstico; en la elaboración de una planificación conjunta, donde se determinan contenidos de distintas disciplinas; en la elaboración de material didáctico para atender a los distintos estilos de aprendizaje; en la ejecución didáctica en grupos interactivos y en la posterior evaluación del trabajo.

La articulación de currículum de las distintas carreras se sustenta en el supuesto de que la construcción desde la praxis pedagógica propia de cada una de las disciplinas, en un espacio de reflexión colectiva, potencia la integración del conocimiento, desarrolla aprendizajes transversales y favorece la adquisición de habilidades específicas para las distintas áreas, con énfasis en la construcción comunicativa del currículum escolar (SCHILLING, SOUZA y CÁCERES, 2013). El respeto a las diferencias entre disciplinas, en un plano de igualdad potencia los procesos creativos en los estudiantes y fortalece la especificidad de cada disciplina. Dado que los estudiantes requieren la elaboración de argumentaciones que sustenten sus planteamientos profesionales frente a la comunidad con la cual se construye el conocimiento situado en la realidad.

Durante cada semestre, se organizaron los horarios para que las distintas prácticas participaran conjuntamente durante 6 horas pedagógicas semanales, en una jornada a definir según la programación acordada entre la escuela y la universidad.

Síntesis de la articulación de las distintas prácticas durante el desarrollo del proyecto:

Fase implementación 2012		Fase desarrollo 2013				Fase desarrollo en curso 2014		
Práctica de aprendizaje (4) educación diferencial.	Práctica Básica (3) de educación básica	Práctica profesional de educación básica	Práctica profesional educación diferencial	Práctica profesional educación física	Práctica Básica (2) educación básica	Práctica profesional de educación básica	Práctica Profesional educación física	Práctica Básica (3) de educación básica
X	XX	XXXX	XXXX	*	X	XX	*	XXX

* No hay experiencia previa en prácticas interdisciplinarias.

X No hay experiencia previa, pero con continuidad en el semestre siguiente.

XX No hay experiencia previa, pero con continuidad al año siguiente.

XXX Hay experiencia previa, pero con continuidad al año siguiente.

XXXX Existe experiencia previa en prácticas anteriores

Desarrollo de la didáctica interactiva en las prácticas

Con la finalidad de aportar al trabajo colaborativo, se asume el compromiso de incorporar una dinámica interactiva de trabajo en estaciones que permita hacerse cargo de la heterogeneidad presente en aula. La didáctica interactiva se propuso trabajar desde la diversidad del aula, otorgando variadas experiencias a los estudiantes y distintos referentes sociales (colaborador de aprendizaje) en cada interacción de aula.

La metodología de los Grupos Interactivos corresponde a una disposición didáctica propia del modelo dialógico de la pedagogía (FERRADA y FLECHA, 2008). Operativamente, los Grupos Interactivos corresponden a un conjunto de estrategias didácticas diferentes, para un determinado aprendizaje, que se desarrollan simultáneamente coordinados cada una de ellas por uno o más colaboradores de aprendizaje. Ante este nuevo escenario, es evidente que los roles al interior del aula se modifican programática y paradigmáticamente, pues al presentarse una mayor diversidad de interacciones, para ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender, el profesor, por ejemplo, debe asumir un rol coordinador de las acciones pedagógicas ahora incorporando a los colaboradores de aprendizaje en el desarrollo de los grupos interactivos (FERRADA y FLECHA 2008); ANDAUR y COLS, 2008).

En este sentido, la acción didáctica en los Grupos Interactivos deben promover fundamentalmente la interacción social mediada por el lenguaje, la cooperación y la solidaridad, pues de ese modo se activan capacidades y destrezas en proceso de aprendizaje que son desconocidas al momento de realizar tareas individuales. Como los grupos interactivos, tienen en su base la intersubjetividad y la construcción intersubjetiva de la didáctica, fueron diseñados como una creación abierta, creativa y al servicio de las demandas de los profesores y de las necesidades de los cursos en los cuales colaboraron nuestros estudiantes.

Para nuestro proceso de formación práctica estos grupos interactivos responden a la necesidad de realizar un trabajo de integración interdisciplinaria, y un cambio en la percepción de la formación inicial docente, atendiendo la necesidad de trabajo en equipo entre los docentes y futuros docentes, así como romper las barreras disciplinarias, fortaleciendo la colaboración, atención a la diversidad y potenciando los saberes disciplinares de su propia área de actuación.

Conclusiones

Atendiendo a las demandas de constante mejoramiento de la formación inicial docente en sus prácticas pedagógicas, este proyecto de prácticas curriculares desde la pedagogía Enlazando Mundo presenta una alternativa para aportar a nuevas formas de relación entre universidad y escuela, y a la transformación del espacio escolar al interior de los establecimientos educacionales con alta vulnerabilidad social. Se desarrollan propuestas que surgen desde cada realidad escolar y que atienden a las necesidades particulares de cada escuela.

La participación organizada y articulada de las prácticas pedagógicas favorece los procesos de autogestión de los centros escolares que participaron en el proyecto y propiciando transformaciones para la cultura universitaria. Progresivamente se establecen nuevas coordinaciones y una gestión más inclusiva de los directivos y equipos de profesores, conjuntamente con supervisores de práctica.

Esta propuesta permite la integración de todos los agentes educativos en espacios de diálogo, cooperación, compromiso y entendimiento, lo que posibilita una formación pedagógica que profesionaliza al docente, fortaleciendo los saberes disciplinarios, y aportando al desarrollo de su autonomía.

Las interacciones al interior del aula se transforman, debido que ocurren cambios en el tipo y la calidad de la relación pedagógica, generando un aula más abierta, democrática, y donde los significados se construyen colectivamente.

Esta modalidad de trabajo colaborativo presenta nuevos desafíos a los docentes universitarios y de las escuelas, dado que se requiere la resignificación de roles y funciones que tradicionalmente han estado centradas en el control y la transferencia de conocimiento y el resultado de ésta, hacia una práctica pedagógica de generación continua de conocimiento.

Referencias

AGUERRONDO, I. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. **Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño**. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142, 2004.

ÁVALOS, B. **Profesores para Chile, historia de un proyecto**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2002.

ÁVALOS, B. "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years". **Teaching and Teacher Education**, 27 (1), 2011.

ÁVALOS, B. Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. In: BRASLAVSKY, Cecilia; DUSSEL, Inés; SCALITER, Paula (Orgs.) **Los formadores de Jóvenes en América Latina**. Uruguay: Desafíos. Experiencias y Propuestas, OEI, 2001.

AVALOS, B., CAVADA P., PARDO M., SOTOMAYOR C. **La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional**. Revista Estudios pedagógicos XXXVI, N°1:235-263, 2010.

BARAB, S. A. & DUFFY, T. From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen & S. Land (Eds.), **Theoretical foundations of learning environments**. New York: Routledge, 2000, p. 25-56.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid: Ediciones AKAL S. A, 1988.

BOBADILLA, M., CÁRDENAS, A., DOBBS, E. & SOTO, A. **Los rodeos de la práctica**. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía, 2009.

CONTRERAS, D. J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORTÉS R., I.; HIRMAS R., C. **Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura, Julio, 2014.

FERRADA, D. "El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico". En **Revista Educere**. Vol. 13, N° 44. Merida, Venezuela, 2009.

FERRADA, D. **Construyendo escuela, compartiendo esperanza: La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"**. Chile: RIL editores, 2012.

FERRADA, D. y FLECHA, R. "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizajes". En **Revista de Estudios Pedagógicos**. Vol. 34, N° 1, Valdivia, 2008.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del

diálogo. España: Paidós, 1997.

FULLAN, M. **Las fuerzas del cambio**. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: MEC y Paidós, 1990.

GORODETSKY, M., BARAK, J. & HADARI, H. A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice. En M. Zellermyer & E. Munthe (Eds.). **Teachers learning in communities: International perspectives**. Rotterdam: SensePublishers, 2007, p 99-112.

HARGREAVES, A. Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva. Barcelona: Editorial Octaedro, 2003.

LABRA, P. **Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica**. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2011.

LATORRE, M. **Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos**. Pensamiento Educativo, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estándares de desempeño para la formación docente**. Santiago, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco para la buena enseñanza**. Santiago, 2003.

MONTECINOS, C., WALKER, H., CORTEZ, M., & MALDONADO, F. **¿Por qué y para qué los centros escolares reciben a estudiantes de pedagogía en práctica? Perspectivas de docentes directivos**. Uruguay, 2012.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. **Percepciones en torno al rol y las competencias del profesor guía por parte de actores educativos involucrados en la experiencia de práctica profesional docente en la región metropolitana**. Santiago de Chile: OEI, 2010.

PRIETO P., M. La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente, **Revista Enfoques Educativos** (6) 1., 2004.

SCHILLING, C.; SOUZA, R.; CÁCERES, F. **La formación de profesores como espacio interdisciplinario de acción comunicativa y construcción de vínculos solidarios**. XXI seminario internacional de investigación sobre formación de profesores en los países del Mercosur/Cono Sur. Bahía Blanca, Argentina, 2013.

SOUZA, SCHILLING, DEL PINO. **Experiencia curricular intersubjetiva en la formación inicial de futuros profesores**. Ponencia en el XXII seminario internacional de investigación sobre formación de profesores para el Mercosur/ Conosur. UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2014.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1983.

TORRES, J. **Globalización e interdisciplinariedad**: el curriculum integrado. Madrid, Murata, 1994.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina**. Re-inventando el modelo tradicional. Octaedro, Barcelona, 2005.

VEZUB, L.F. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 2007 11(1).

WALKER H., MONTECINOS C. Perspectivas de los directivos y docentes de los centros de práctica: beneficios y obstáculos para participar en la formación práctica de las carreras de pedagogía. **Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura Julio, 2014.

ZEICHNER, K. Alternative Paradigm of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 1993.

Sobre os autores

Caroll Schilling Lara es profesora de Educación Física (Universidad Católica del Maule), Magister en Educación (Universidad Católica de la Santísima Concepción), Dra. Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile), actualmente trabaja como docente en la Carrera de Educación Básica, y coordina las practicas pedagógicas de misma carrera, Universidad Santo Tomas, Talca.

Ricardo Souza de Carvalho es profesor de Educación Física (Universidade de Mogi das Cruzes), Magister en Medicina y Ciencias del Deporte (Universidad Mayor), Dr. Educación (Universidad Academia del Humanismo Cristiano), actualmente trabaja como jefe de carrera de Pedagogía en Educación Física, Universidad Santo Tomas, Talca.