

SESSION « PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES »

• *Gestión institucional como propuesta de desarrollo profesional docente in situ el caso del instituto inmaculada concepción de valdivia (Chile)*

Alma Anyulina Arismendi Bravo (Universidad Austral de Chile, CL) anyulinaarismendi@uach.cl; Pablo Javier Rivera Rivera (Universidad Austral de Chile, CL) pablo_river78@hotmail.com

El propósito del presente trabajo es aportar al desafío del desarrollo profesional docente desde un modelo in situ de mejora de la gestión institucional, aplicada en el Instituto Inmaculada Concepción de una ciudad del sur de Chile. La orientación teórica articula una discusión sobre desarrollo profesional docente (Avalos, 2010) y modelos de desarrollo profesional (Imbernón, 2007). Complementados, con el factor liderazgo y pasión por la enseñanza (Day, 2011) que proporcionan mecanismos de gestión en concordancia con el Modelo de Gestión de calidad escolar y características de una gran escuela del modelo Inglés (Hopkins, 2010). La metodología utilizada responde a las características de un estudio de caso, que logra la participación representativa de los actores de la comunidad educativa estudiantes (n=286), profesores (n=120), directivos (n=12) y apoderados (n=286). Para lo cual, se aplicó una encuesta, validada por jueces expertos. El instrumento se aplicó en dos momentos, con un lapsus de tiempo de cinco años, entre los cuales, se implementó in situ un plan de acción para desarrollar los factores identificados como nudos críticos. La técnica de análisis de los datos responde a estadística descriptiva apoyada mediante la plataforma SPSS 18. Los principales resultados dicen relación con i. valoración del desarrollo profesional docente, mediante la autoformación de los distintos actores involucrados, ii. cambio de cultura institucional interna y externa, y finalmente, iii. el reconocimiento de la comunidad respecto al rol docente y su experticia, evidenciada en distintos factores como indicadores de aprendizaje y gestión del conocimiento.

• *Innovaciones didácticas para la mejora de los aprendizajes en las titulaciones de Geógrafo y Pedagogo en Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

Andoni Patricio Arenas Martija (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, CL) andoni.arenas@ucv.cl; Claudia Bruno Lagomarsino claudia.bruno@ucv.cl; Valentina Haas Prieto valentina.haas@ucv.cl; María Verónica Leiva Guerrero maria-veronica.leiva@ucv.cl

Esta contribución presenta experiencias de innovación docente en el ámbito de la formación geográfica universitaria de pregrado. Las innovaciones planteadas se basan en la revisión bibliográfica de las estrategias didácticas relevantes en el ámbito de la enseñanza de la Geografía, formuladas tanto a nivel nacional como internacional, así como en su contribución teórica y en sus implicancias para la docencia universitaria. El desarrollo de las innovaciones tenía como objetivo el disponer de orientaciones didácticas que mejoren el aprendizaje de la Geografía, para su posterior aplicación permanente en la formación de pregrado. Se seleccionaron tres estrategias de enseñanza aprendizaje: Salida a Terreno, Proyecto Social e Investigación en el Aula para ser desarrollados en las asignaturas de Geografía Económica, Geografía Regional de Valparaíso y Geografía General de Chile de la titulación Pedagogo en Historia y Geografía; y Geografía de Chile 2 de la titulación de Geógrafo, durante el segundo semestre académico del año 2010. Se concluye que las innovaciones didácticas dan una nueva perspectiva a la enseñanza de la Geografía, con un enfoque más integral en el cual los estudiantes y los docentes se comprometen más con el aprendizaje, sobre todo en instancias de reflexión sobre la forma en que la Geografía aporta a la comprensión del mundo. Estas iniciativas requieren de un trabajo de mayor esfuerzo y tiempo iniciales de los docentes en la programación así como en el desarrollo de las mismas por parte de los estudiantes. Para un desarrollo óptimo de las estrategias, es decir, para mejorar su rol como potenciadoras del aprendizaje, se requiere mejorar el ajuste entre el despliegue de ellas y los modos de evaluar los aprendizajes así como de establecer procedimientos flexibles que compatibilicen la conducción de los docentes con la autonomía de los estudiantes.

• *Las tareas cotidianas del director de educación secundaria en España. Un estudio de caso.*

Antonia Bolivar Botia (Universidad De Granada, ES) abolivar@ugr.es; Cristina Moral Santaella (Universidad De Granada, ES) cmoral@ugr.es; Francisco Javier Amores Fernández (Universidad De Granada, ES) amores@ugr.es

Las recientes aportaciones al campo del liderazgo educacional destacan la necesidad de prestar atención a la actuación del líder escolar en la construcción de una organización "segura" y "viva" que avance y progrese hacia la mejora del aprendizaje de los alumnos (Mulford, 2010). Pero existe una "arquitectura resistente" que impide la construcción de un contexto y un espacio adecuado para conseguir estos propósitos, y existen, además, unas "geografías emocionales" (Hargreaves, 2002) que pueden funcionar como factores que impiden la construcción de este sistema seguro y vivo. Por tanto, es esencial analizar el "espacio de encuentro" donde se desarrollan los sistemas de relaciones entre los miembros

de la organización, donde los directores interpretan, construyen, y dan significado a su actuación diaria, y es esencial describir este espacio a través del análisis de la intersección de los procesos personales, sociales, políticos y físicos que producen una serie de estados emocionales en los directores (Zembylas, 2010). En este trabajo nosotros analizamos la práctica diaria de 24 directores/as de Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada (España), siguiendo la línea de Spillane y Zuberi (2009). Nuestro objetivo es describir la actuación de los directores profundizando en los procesos que utilizan para construir una organización segura que permita al centro funcionar y alcanzar sus propósitos educativos. Nuestra atención se dirige a analizar lo que hacen y cómo lo hacen, en concreto analizamos las siguientes variables: a) Tipo de tarea realizada (tareas pedagógico- curriculares, tareas relacionadas con la construcción clima institucional positivo y la construcción de comunidades de aprendizaje, tareas relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado, y tareas relacionadas con la gestión administrativa y las relaciones externas), b) Tiempo de realización de las tareas (hora de inicio – hora de finalización), c) Audiencia (¿con quién realiza la acción?), d) Procedimiento (¿cómo realiza la acción, con qué procedimiento?), e) Lugar de realización de la acción (¿dónde se realiza la acción?), f) ¿Cómo se siente? (indicar las emociones que le provoca la realización de la tarea concreta). Para recoger la actuación del profesor hemos utilizado un “Guión de Observación” que cada profesor rellena de manera independiente, mide la actuación del profesor y las emociones que ocurren dentro del contexto natural de la dirección en función de las variables anteriormente señaladas. El “Guión de Observación” se pasa a lo largo de dos semanas en el curso académico 2011-2012, a (principios de curso y a mediados de curso), y se compone de un sistema de categorías cerrado. Los datos recogidos nos proporcionan información sobre el tiempo que dedican a las distintas actividades, descubriendo cuáles son las actividades más atendidas y menos atendidas, a las que dedican más tiempo y a las que no prestan ninguna atención. También nos proporcionan información sobre cómo realizan las actividades, con qué procedimiento, audiencia y lugar, además de cómo se sienten cuando realizan las distintas actividades, confiados, con energía, interesados o nerviosos. Las combinaciones entre estos datos pueden aportar mucha información acerca del contexto espacial/emocional donde el director se enfrenta con el día a día de su tarea directiva. Creemos que se necesita un análisis y descripción profunda de la práctica del liderazgo pues es esencial si nosotros queremos progresar en la comprensión de la dirección escolar dirigida a la mejora del aprendizaje pues el director actúa diseñando y desarrollando actividades que influyen en la motivación, el conocimiento y la práctica de los miembros de la organización y en el esfuerzo por cambiar y mejorar las condiciones en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

• *La práctica del liderazgo para el aprendizaje desde la voz del profesorado*

Jesús Domingo Segovia (Universidad De Granada, ES) jdomingo@ugr.es

En la actualidad existen resultados de investigación que muestran los efectos positivos del liderazgo centrado en el aprendizaje en los resultados de la escuela (Leithwood, 2009). Poner en práctica un liderazgo compartido por la comunidad educativa (Harris, 2004) y apoyado por las funciones de orientación y asesoría constituye una vía esencial para el cambio de la cultura escolar. Los directores pueden convertirse en el eje pedagógico de las escuelas, impactando en los resultados y orientando las interacciones entre profesorado, alumnado y currículum para hacer posible la mejora escolar (Elmore, 2010). Así, como se manifiesta en el informe “Improving School Leadership” (Pont, Nusche y Moorman, 2008), este asunto se ha convertido en una prioridad para el sistema y ha de tratarse y analizarse en profundidad. No obstante, la intención no es recuperar el liderazgo romántico, sino buscar nuevas alternativas que se amolden a nuestro presente. Si se atiende a los resultados del Informe TALIS (OECD, 2009), se concluye que ejercer este liderazgo en España presenta más trabas que facilidades. En el caso español apenas puede hablarse de liderazgo pedagógico, ya que los directores no poseen el poder ni atribuciones suficientes como para desarrollar con éxito este tipo de liderazgo. Son numerosos los estudios y relatos particulares que manifiestan los motivos que impiden el ejercicio de un liderazgo educativo (Coronel y Fernández, 2002; Gago, 2006; Viñao, 2005; Bolívar, 2004, 2006). Existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de redefinir las funciones del director para hacer posible la mejora real de los institutos de secundaria. Para ello, se requiere la implicación y compromiso por parte de la administración educativa, así como avivar el debate que nos lleve a dilucidar qué liderazgo necesitamos y cómo podemos hacerlo efectivo y duradero. En esta línea interesa indagar cómo se puede apoyar de manera eficiente el liderazgo educativo para que éste quede distribuido por los diferentes equipos de trabajo encargados de sacar adelante el proyecto educativo del centro. Para ello, formado parte de la línea de investigación del proyecto I+D ya desarrollado en otro trabajo (Bolívar, Domingo y Caballero, 2011), intentamos dar respuesta a este interrogante, centrándonos en esta ocasión en analizar cómo el profesorado percibe y narra las prácticas reales de liderazgo pedagógico, así como los apoyos que recibe para que éste sea efectivo y encaminado hacia la mejora. Puesto que ejercer un liderazgo para el aprendizaje implica tener en cuenta el componente personal y cultural del centro, este trabajo parte de la idea de que es esencial conocer los puntos de vista y los significados que el profesorado atribuye al liderazgo para determinar los caminos que éste debe adoptar para alcanzar la mejora escolar. Profundizar en las percepciones y experiencias de apoyo al liderazgo puede convertirse en un elemento clave para la reflexión y la mejora escolar. Escuchar las voces del profesorado en torno a estas cuestiones puede aportarnos nitidez acerca de los factores que apoyan y obstaculizan el desarrollo de este liderazgo. Así, a partir de la selección de institutos considerados buenos ejemplos en el liderazgo para el aprendizaje, abordamos este estudio empleando fundamentalmente el método biográfico-narrativo para reconstruir relatos de vida profesional. Los resultados obtenidos permiten, de un lado, obtener nuevas perspectivas para comprender el liderazgo, y, de otro, son potentes evidencias del rol protagonista y prioritario del profesorado en el

proceso de mejora, que le confiere el derecho y la legitimidad de ser actor presente y válido, a la hora de opinar y juzgar sobre la calidad del liderazgo que recibe. Acercarnos a como lo ven y ven el profesorado las acciones de apoyo y liderazgo con las que conviven revela que la percepción y la verbalización de la relación tiene consecuencias y efectos directos en la profesionalización de ambos y en la motivación por implicarse o no en los procesos de mejora.

• *Las tareas cotidianas del director de educación secundaria en España. Un estudio de caso.*

Rebeca Flores Delgado (Instituto Politecnico Nacional, MX) reflores@ipn.mx; Adelia Guadalupe Copas Osio (Instituto Politecnico Nacional, MX) acopasuy@yahoo.com; Mauro Cesar Enciso Barrón (Instituto Politecnico Nacional, MX) eibm44@hotmail.com

La formación docente es parte de las preocupaciones pedagógicas del Instituto Politécnico Nacional al reconocer que es a sus profesores a quienes corresponde la aplicación de los modelos educativos que se impulsan y que se modifican, tal vez con más frecuencia de la deseada si se considera la complejidad de la tarea. Las problemáticas de las transformaciones en el quehacer docente no son lineales sino que se imbrican en niveles y complejidades diferentes, por ejemplo en la propia concepción que tienen los profesores acerca de su rol, las ideas acerca de cómo se aprende y por tanto de cómo hay que enseñar, la relación entre el aprendizaje y la evaluación; otras son la de las de carácter económico y administrativo que propicia una Institución donde prevalecen criterios no siempre de orden académico o bien las de los propios grupos de profesores que tienden a enfatizar la importancia de sus saberes sobre la de otros gremios a fin de imponer sus tiempos y reglas. Los actores del cambio enfrentan disyuntivas no siempre conscientes entre sus nuevos conocimientos y su trabajo diario en el aula con sujetos concretos ante quienes hay que hacer las aplicaciones de lo que la formación les ha planteado, aparecen entonces las lagunas entre el deber ser y el ser posible para el docente del nivel superior. Un reto en el ámbito de la indagación es develar los obstáculos de carácter epistemológico y epistémofílicos que enfrenta el cambio en el docente que vive inserto en un discurso académico y amarrado en un entorno de obtención de puntos y cumplimiento de programas en cantidad y tiempo que difícilmente lo deja en condiciones de investigar qué ocurre con sus propios procesos y con los de sus alumnos. El presente estudio se conecta con las indagaciones que ofrecen acercamientos a los pensamientos de los actores, profesores y alumnos de educación superior, en sus concepciones implícitas y el impacto de éstas en los esperados procesos de cambio, que desde lo institucionalizado se buscan, y que difícilmente permea a los niveles operativos. Trabajo como los de J. Pozo (2006) Bravo (2008) o De Vincenzi (2011) aportan evidencia de estas dificultades en tanto muestran como las nociones tácitas o los conocimientos implícitos tienen tal presencia que no es suficiente con dar cursos sobre los modelos para que esos conocimientos se vean impactados y después concretados en formas diferentes de docencia. La indagación presenta los hallazgos obtenidos con profesores de educación superior que han recibido algún tipo de formación docente y que por tanto se espera manifiesten concepciones y prácticas educativas donde esa formación se perciba aplicada en el cotidiano, sin embargo los resultados no necesariamente muestran los cambios esperados en las concepciones implícitas, más aun parece que en algunos aspectos éstas se reafirman al explorar algunas modificaciones y encontrarse con obstáculos ante los cuales no se tienen respuestas. Se discute la necesidad de tomar los resultados que se obtienen en la investigación educativa, entorno a los obstáculos que enfrentan los profesores, para reorientar o repensar los programas de formación docente, ya que actualmente las líneas de formación se toman independientemente de estos resultados y más bien se continúan en las mismas a pesar de los resultados, lo que insinúa que en el Instituto pareciera tratarse de cumplir con los programas existentes más que realizar un análisis del impacto real de éstos en el quehacer docente. El trabajo forma parte del proyecto de investigación "Construcción de acciones colectivas para la mejora continua del modelo educativo Institucional en el Nivel Superior" con registro del IPN.

• *Las competencias profesionales del docente y su impacto en el acontecer cotidiano de los estudiantes normalistas*

Jaime Luna Rodríguez (Centro Regional de Educación normal de Arteaga, Michoacán, México, MX) jaime_luna66@hotmail.com

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria del CRENAM, que se forman en base al plan de estudios 1999, este plan establece que los futuros licenciados tienen que ir conformando su propio estilo de docencia durante su estancia por la escuela normal, al igual conformar su perfil de egreso; mediante el análisis, la reflexión y socialización de lecturas, así como, la observación, análisis y reflexión del contexto social y escolar donde están ubicadas las escuelas telesecundarias; con la idea de proponer alternativas de enseñanza que beneficien el proceso enseñanza – aprendizaje desde cada una de las asignaturas que imparte. Referente a las escuelas telesecundarias, ellos realizan prácticas de observación, ayudantía y docentes por cierto periodo de tiempo, estos son espacios que constituyen uno de los elementos fundamentales en la formación de los estudiantes normalistas, donde ellos van a poner en juego todas sus competencias, habilidades y destrezas adquiridas durante su estancia en la escuela normal. Es importante mencionar que durante la revisión del trabajo previo a las prácticas de docencia, se observan las debilidades que algunos de los estudiantes en formación presentan en el diseño de éste, así como de las planeaciones didácticas; entre estas debilidades encontramos problemas de redacción del proyecto, dificultades para el análisis de una fundamentación teórica, al igual ciertas

complicaciones para diseñar estrategias de trabajo acorde al enfoque vigente del plan de estudios 2006 de secundaria. Se hace evidente en las observaciones que se han realizado en los periodos de prácticas que son programadas al inicio de cada semestre, que los maestros de la institución formadora de docentes carece de un conocimiento integral sobre el plan de estudios vigente, por lo tanto las indicaciones que se dan a los alumnos carece de sustento debido a que cada asignatura se trabaja a cómo cree conveniente el asesor encargado de la misma, faltando así, un trabajo colegiado por asignatura, que permita fomentar en los maestros practicantes la implementación de un enfoque por competencias. El párrafo anterior, nos remite a hablar de las habilidades y a otro término que sinceramente está causando polémica entre los actores educativos competencias, esta palabra no implica únicamente a los estudiantes sino a maestros también, para ello vamos a realizar algunas consideraciones; competencias nos envía a los perfiles de egreso de cada una de las instituciones formadoras de docentes llámese preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial, educación física, entre otras; en estos perfiles qué se requiere: que el estudiante en formación sea competente para organizar; para saber estudiar, comprender, reflexionar el sentir de cada autor y que esto sea la base para entender toda realidad educativa, propiciando en ellos el proponer nuevas alternativas para propiciar los aprendizajes en niños, jóvenes y adultos. Ser competente en el dominio de contenidos; la utilización de los medios de enseñanza; ser capaz de respetar las ideologías de cada una de las regiones a las que se enfrente; ser competente de inculcar valores sobre todo en estos tiempos que tanta falta nos hacen y muchas más. Pero, en realidad ¿somos competentes para realizar todo ello?, debemos saber que como docentes debemos estar a la vanguardia de todos los cambios que se innoven en nuestro sistema educativo, no se diga del maestro normalista; porque los docentes y estudiantes en formación están inmersos viviendo en pareja con padres y madres de familia, con sus compañeros de escuela, con sus alumnos y que mejor que ellos para proponer formas de enseñanza basadas en competencias reales, donde todo su quehacer cotidiano es el que le va a marcar la pauta de poner en juego sus competencias profesionales.

• *Impacto de las prácticas profesionales como medio de vinculación con el campo laboral*

María Elizabeth Ojeda Orta (Universidad Autónoma De Baja California, MX) lizao33@uabc.edu.mx; Blanca Estela Bernal Escoto (Universidad Autónoma De Baja California, MX) blancab@uabc.edu.mx; Martha Elena Lopez Regalado (Universidad Autónoma De Baja California, MX) marthalopez@uabc.edu.mx

Las Prácticas Profesionales son la estancia temporal de los alumnos en las empresas o instituciones del Sector Productivo de bienes y servicios donde realizan actividades acordes a su perfil profesional, es importante asegurarse que los alumnos reafirmen los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en el aula escolar (Reglamento General de Prácticas Profesionales UABC, 2006). Por ello consideramos relevante en el presente trabajo evaluar el impacto de las prácticas profesionales como elemento importante de vinculación con el sector externo laboral para Identificar fortalezas y debilidades del practicante en el ejercicio de su disciplina, en función a las respuestas de las Unidades Receptoras, y si esto les permite ser partícipes en la solución de problemas de la localidad. También se pretende identificar indicadores de inserción (Valoración de las competencias de practicante profesional en los centros de trabajo, 2009), contratación, permanencia y evaluación de las competencias de los practicantes de las carreras de Lic. en Administración de Empresas, Lic. en Contaduría Pública, Lic. en Negocios Internacionales y Lic. en Informática. Los periodos escolares sujetos del análisis abarcan desde 2006-1 hasta 2009-2. Con una población 1511 estudiantes asignados y 411 unidades receptoras. Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, de corte transversal, diseño no experimental, el muestreo fue estratificado y la selección de la muestra probabilística. El instrumento de recolección de datos fue auto administrado, el análisis de la información se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 15. Algunos de los resultados que el análisis de datos arroja es que la muestra está conformada preponderantemente por mujeres, en una edad promedio dentro del rango de 24 y 27 años, solteras, con título profesional de la Licenciatura; que actualmente trabajan en la industria privada de tipo Transnacional, desarrollando actividades de servicio; cuya antigüedad oscila entre 1 y 3 años. Las unidades receptoras en su mayoría opinan que el practicante cuenta con los conocimientos suficientes en su área profesional, y su labor fue desarrollada con calidad, y se conduce con alto sentido de disciplina.

• *Los perfiles profesionales de la formación continua*

Georgina París Mañas (Universitat de Lleida, ES) paris@pip.udl.cat; Sofia Isus Barado (Universitat de Lleida, ES) sisus@pip.udl.cat; Cristina Torrelles Nadal (Universitat de Lleida, ES) ctorrelles@pip.udl.cat

La finalidad de esta investigación es definir y validar un perfil profesional de competencias para los formadores y gestores de formación continua. Para definir este nuevo perfil hemos trazado cuatro ejes competenciales, competencia técnica, metodológica, participativa y personal (Isus, S; Echeverría, B y Sarasola, L., 1996), a partir de los cuales obtenemos las competencias específicas y transversales propias de dicha profesión. En este trabajo se propone un proceso metodológico de validación interna del perfil profesional a través de 40 jueces expertos provenientes de distintas entidades de formación continua de la Provincia de Lleida (Cataluña, España). Como resultado de esta investigación se determinan como significativas las competencias de diseño de programas y currículum de la formación, de evaluación de las necesi

dades formativas, de planificación y organización de la formación, de evaluación de la calidad/impacto de la formación, de planificación y desarrollo de la formación, la competencia pedagógica, tecnológica, de orientación y seguimiento, de liderazgo, de trabajo en equipo, de negociación y resolución de conflictos, de comunicación, de bienestar profesional, de perspectiva de género e intercultural, aprender a aprender, de responsabilidad social y corporativa y de autogestión.

• *Educación en Valores*

Maria Elena Parma (Jardín de Infantes Dr. Juan Biale Massè) marielaparma@hotmail.com; Marta Cruz Lamas (Escuela República De Costa Rica, AR) mart_alb@hotmail.com

La labor pedagógica para formar y educar en los niños una cultura de los valores y un comportamiento activo en su cumplimiento, es una tarea bien compleja que requiere de variadas vías de la labor educativa, máxime considerando que se trata de una educación; es decir, la formación en el niño o la niña de rasgos, actitudes, valores, entre otros aspectos, que van a ser parte integral de su personalidad. Ello supone considerar muchas cuestiones, tanto referentes a su desarrollo como a la manera en que asimilan los conceptos y normas, así como del enfoque que se ha de aplicar en la realización de las actividades pedagógicas dirigidas al propósito de educar dichos valores.

• *Gestión escolar y la enseñanza en la educación infantil: una invitación al diálogo*

Marilice Pereira Ruiz (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, BR) m.marmello@uol.com.br

Este trabajo pretende mostrar la importancia de un diálogo entre las dos áreas del saber, gestión escolar y enseñanza en Educación Infantil. Últimamente es muy común la preocupación por la interdisciplinariedad en el momento de hacer un proyecto pedagógico del curso, especialmente en los cursos de licenciatura. Nos referiremos aquí básicamente a dos proyectos de curso de pedagogía de dos universidades diferentes con enfoque en la formación del profesorado de Educación Infantil. En la mayoría de los proyectos de curso, se observa la fragmentación de estas dos áreas. La gestión escolar no dialoga con la enseñanza, actuando como si las cosas fuesen diferentes, y a área a menudo devalúa la otra. Así nuestro artículo es una invitación a los personajes de este escenario (profesionales de la educación) a un diálogo entre estas dos áreas para contribuir a la calidad de la atención en la Educación Infantil. En este sentido, la formación inicial tiene un papel importante. A través del análisis de dos proyectos de curso de pedagogía, vamos a sugerir posibles acciones para este diálogo

• *El mirar del niño sobre la escuela, la profesora y la directora a través de la interpretación de diseños*

Marilice Pereira Ruiz (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, BR) m.marmello@uol.com.br

Resumen: El objetivo de este estudio es investigar la visión que los niños tienen sobre la escuela, la directora y la profesora de la clase en una escuela de Educación Infantil. Sobre la base de los pilares de la gestión democrática, en que todos puedan participar de las decisiones que surgen del contexto escolar, lo que incluye la participación no sólo de los adultos, pero de los niños en este proceso. Este estudio es parte de una investigación llevada a cabo en cuatro Escuelas Municipales de Educación Infantil de la ciudad de Piracicaba - Brasil. La recolección de datos se realizó a partir de reportes orales y diseños de los niños, con la participación de niños entre 4 y 6 años.

• *El liderazgo de los maestros en la reforma curricular de la de la política educativa de básica y media. El caso de Bogotá, Colombia*

Sandra Rojas Rojas (Pontificia Universidad Católica de Chile, CL) rojaspatty20@gmail.com; Patricia Argülles (Pontificia Universidad Católica de Chile, CL) prarguel@uc.cl

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria del CRENAM, que se forman en base al plan de estudios 1999, este plan establece que los futuros licenciados tienen que ir conformando su propio estilo de docencia durante su estancia por la escuela normal, al igual conformar su perfil de egreso; mediante el análisis, la reflexión y socialización de lecturas, así como, la observación, análisis y reflexión del contexto social y escolar donde están ubicadas las escuelas telesecundarias; con la idea de proponer alternativas de enseñanza que beneficien el proceso enseñanza – aprendizaje desde cada una de las asignaturas que imparte. Referente a las escuelas telesecundarias, ellos realizan prácticas de observación, ayudantía y docentes por cierto periodo de tiempo, estos son espacios que constituyen uno de los elementos fundamentales en la formación de los estudiantes normalistas, donde ellos van a poner en juego todas sus competencias, habilidades y destrezas adquiridas durante su estancia en la escuela normal. Es importante mencionar que durante la revisión del trabajo previo a las prácticas de docencia, se observan las debilidades que algunos de los estudiantes en formación presentan en el diseño de éste, así como de las planeaciones didácticas; entre estas debilidades encontramos

problemas de redacción del proyecto, dificultades para el análisis de una fundamentación teórica, al igual ciertas complicaciones para diseñar estrategias de trabajo acorde al enfoque vigente del plan de estudios 2006 de secundaria. Se hace evidente en las observaciones que se han realizado en los periodos de prácticas que son programadas al inicio de cada semestre, que los maestros de la institución formadora de docentes carece de un conocimiento integral sobre el plan de estudios vigente, por lo tanto las indicaciones que se dan a los alumnos carece de sustento debido a que cada asignatura se trabaja a cómo cree conveniente el asesor encargado de la misma, faltando así, un trabajo colegiado por asignatura, que permita fomentar en los maestros practicantes la implementación de un enfoque por competencias. El párrafo anterior, nos remite a hablar de las habilidades y a otro término que sinceramente está causando polémica entre los actores educativos competencias, esta palabra no implica únicamente a los estudiantes sino a maestros también, para ello vamos a realizar algunas consideraciones; competencias nos envía a los perfiles de egreso de cada una de las instituciones formadoras de docentes llámese preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial, educación física, entre otras; en estos perfiles qué se requiere: que el estudiante en formación sea competente para organizar; para saber estudiar, comprender, reflexionar el sentir de cada autor y que esto sea la base para entender toda realidad educativa, propiciando en ellos el proponer nuevas alternativas para propiciar los aprendizajes en niños, jóvenes y adultos. Ser competente en el dominio de contenidos; la utilización de los medios de enseñanza; ser capaz de respetar las ideologías de cada una de las regiones a las que se enfrente; ser competente de inculcar valores sobre todo en estos tiempos que tanta falta nos hacen y muchas más. Pero, en realidad ¿somos competentes para realizar todo ello?, debemos saber que como docentes debemos estar a la vanguardia de todos los cambios que se innoven en nuestro sistema educativo, no se diga del maestro normalista; porque los docentes y estudiantes en formación están inmersos viviendo en pareja con padres y madres de familia, con sus compañeros de escuela, con sus alumnos y que mejor que ellos para proponer formas de enseñanza basadas en competencias reales, donde todo su quehacer cotidiano es el que le va a marcar la pauta de poner en juego sus competencias profesionales.

• *El plan de estudios y la práctica de la educación, enseñanza y capacitación en las escuelas brasileñas*

Katia Aparecida Souza e Silva (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, BR) katia.mestre@yahoo.com.br

Este texto tiene como objetivo presentar los resultados de la búsqueda sobre la materialización de los planes de estudios y la tensión entre la educación, la educación y la formación en las lecciones de la historia, en inglés y matemáticas del 9º año de primaria en las escuelas brasileñas. Para ello, buscaron en los teóricos de la educación para comprender cómo la tríada fue construida teóricamente, sin querer realizar una línea histórica. Por otra parte, la vertiente cualitativa búsqueda amparou también en otros dos estudios, teoría crítica de la teoría crítica y currículo de Adorno para reflejar el aula inmersa en el proceso de dominación causado por las relaciones sociales del capitalismo que se ha establecido en todas las instancias de la sociedad incluida en la escuela lo que, dañado. La metodología utilizada fue de hermenéutica objetiva, desarrollado por el sociólogo alemán Ulrich Oevermann, quien intentó comprender la escuela desde la reconstitución de las aulas, de grabaciones de audio de conferencias traducidos en su totalidad en un texto denominado Protocolo. La encuesta reveló una dificultad para la mayoría de los maestros a seguir una lógica, de principio a fin, como se propone en el enunciado de las aulas. El conocimiento que se distribuyó en el aula, a menudo tenía errores y no había superado, en la mayoría de los casos, el sentido común. El estudiante se llevó a cabo por el profesor haciendo mal asociaciones de los ejemplos dados. El lenguaje y procedimientos didácticos utilizados para explicar el aula fueron en mano contra la dirección de su objetivo, ya que, en lugar de ayuda, finalmente entienden obstaculizan el estudiante, además de trivializar el conocimiento. Las respuestas de los alumnos, en muchos casos, no se han contestado por falta de comprensión de los profesores acerca de lo que realmente el estudiante/la quería preguntar. Discurso del profesor // the essential tuvo lugar en el aula, reducción de la participación y autorreflexão de los estudiantes sobre el aprendizaje. Hubo una fuerte preocupación por el tiempo y contenido a desarrollar. El aula refleja una acumulación de tareas que no permitía al alumno a pensar o reflexionar, pero acaba de realizar. Las clases fueron «pisoteadas» por un importe de obligaciones burocráticas para cumplir, que se retiró de profesores y alumnos/as una de las funciones más importantes a realizarse en la escuela: la capacidad de pensar. El aula fue obligado por la industria Cultural y si pierde el locus de la educación, la educación y la formación. Se observó que, durante la investigación, la educación supera el otro pilar del proceso pedagógico. La escuela ofrece más énfasis en la dimensión de la educación superior, pero incluso en esta dimensión, que cumple con la lógica del capital y la industria Cultural establecido en ella. ¿Dicho esto, preguntas: cómo pensar si hay tiempo? ¿O cómo hacer posible un cambio en esta lógica, si el tiempo que es sólo discutir cómo implementar la labor pedagógica en el aula abajo sólo en un problema técnico? ¿El profesor ha recibido preparación en sus cursos de capacitación para hacer frente a la práctica en el aula? Dado este marco, es importante reflexionar sobre los docentes curso de formación y las condiciones de trabajo en el que viven en las escuelas brasileñas, a menudo dominado por la violencia y el miedo. Necesita pensar que estas cuestiones influyen en la labor de los profesores en el aula y a menudo límite de oportunidades educativas, haciendo que los estudiantes tengan acceso a un semiformação, que fortalece la alienación del sujeto y proporciona continuidad de ideología que mientras tanto se ha convertido en el mundo.