

EL TALLER DE PRÁCTICA I: DESDE LA DISCIPLINA AL COMPROMISO PEDAGÓGICO¹

Marcela Gaete Vergara
Centro Estudios Pedagógicos
Universidad de Chile

CONTEXTO

En 1994, se crea en la Universidad de Chile, el Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEP), al alero de la Facultad de Filosofía y Humanidades, cuyo objetivo central era proponer al sistema nacional de educación un proyecto de formación docente que constituyese una alternativa para mejorar la calidad de la Educación Media chilena. Este programa representa la concreción de una antigua y sentida aspiración, la de recuperar para la Universidad de Chile la presencia que desde sus orígenes, ella ha tenido en la educación y en la formación de profesores de nuestro país, y que perdiera en 1981, cuando arbitrarias disposiciones suprimieron los Estudios de Pedagogía y acabaron con el instituto Pedagógico, privando así a la Universidad de una actividad que fuera tradicional e históricamente componente esencial de su misión. (PIEP, 1996 p.3)

El PIEP, y posteriormente el CEP, pone en práctica un diseño curricular de formación de Licenciados en Educación Media con mención en disciplinas científico humanistas. Este diseño comprende 11 semestres, divididos en 8 iniciales de formación en la disciplina de base y 3 posteriores de formación e investigación pedagógica. Pueden acceder a este programa aquellos licenciados de las Facultades de Artes, Ciencias, Filosofía y Humanidades, y otras licenciaturas afines. El plan de estudio es de carácter semestral, con curriculum rígido y organizado por créditos y recibe entre 45 a 60 estudiantes cada año.

El año 2001 el PIEP pasa a ser un Centro de Estudios Pedagógicos (CEP), dependiente del Departamentos de Estudios Generales de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Ese mismo año se aprueba un nuevo plan de estudio que si bien, mantiene los principios fundantes del anterior, tiene una marcada tendencia hacia la investigación educativa y la disciplina de base. Se elimina, por una parte la Práctica de Profesor Jefe, y por otra la asignatura de Orientación del plan de estudios, manteniéndose la inserción del estudiante en los liceos a partir de primer semestre.

Durante la vida del PIEP y del CEP se han realizado diversas evaluaciones del programa, del plan de estudio, de su implementación y orientaciones curriculares y didácticas, entre estas están: autoevaluaciones de los académicos, evaluación por pares externos, evaluación por parte de los egresados, entre otros. Todos estos procesos de evaluación han coincidido, develando falencias relacionadas con en el Área de Acción Profesional, que es el corazón del programa. Estas problemáticas se presentan básicamente por la dificultad real de vincular teoría y práctica, por el acompañamiento de los estudiantes en las escuelas, por la carencia de trabajo en equipo de los estudiantes y académicos, y por la marcada orientación hacia la especialidad de los estudiantes, más que por aspectos

¹ En: MINEDUC/ U. Católica de Temuco Chile [CD-ROM]. Temuco. 2003. IV Taller de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente. 11-14 agosto 2003. Configuración IBM PC o compatible, lector CD-ROM MPC Standard; DOS 3.30 ó más, 490 KB RAM.

propios de la tarea docente, que se ha visto reforzado por el tratamiento de las diversas actividades curriculares.

SITUACIÓN PROBLEMA INICIAL

En el plan de estudio se considera de vital importancia insertar al estudiante en la escuela a partir del primer semestre de su formación, puesto que posibilita "el desarrollo de una actitud científica para abordar racionalmente los hechos, fenómenos y problemas de la actividad educativa y comprenderlos en sus significados y sentidos. Ello sobre la base de una actividad interpretativa que se va ampliando gradualmente... A fin de lograr los propósitos antes señalados, el área de Acción Profesional es objeto de investigación cualitativa de carácter naturalístico (Lincon y Guba) que se desarrolla durante los tres semestres de la formación docente" (Documento presentación del PIEP 1994 p11).

En razón de lo anterior, durante el primer semestre, los estudiantes deben asistir a una asignatura denominada Taller de Investigación Pedagógica y Práctica Profesional I. Hasta el año 2002, la asignatura se organizaba de la siguiente forma:

1. Los estudiantes en parejas por especialidad, se inscribían en una de las dos secciones del curso.
2. La Coordinación de Práctica asignaba un Centro de Práctica a los estudiantes, de acuerdo a los requerimientos de los establecimientos.
3. Los estudiantes, durante el semestre, debían observar a un profesor guía de su especialidad, durante una mañana. Para ello, tenían que realizar registros etnográficos.
4. En la primera parte del Taller, se les apoyaba con los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa, la observación, los registros etnográficos, entre otros.
5. La segunda parte del Taller, estaba dirigida a la focalización de una problemática de investigación y a la interpretación de los datos recogidos con el método de análisis comparativo constante. Para ello, se enfatizaba en la rigurosidad de la investigación cualitativa, siguiendo los criterios de Lincon y Guba. Además, de la búsqueda de información respecto a los focos de investigación.
6. Finalmente, cada pareja de estudiantes, debía entregar un informe de investigación, consignando todos los registros etnográficos realizados durante el semestre y la categorización respectiva para el análisis y conclusiones.
7. Los profesores de Taller no visitaban los Centros de Práctica y tampoco tenían continuidad a cargo del curso en las Prácticas Profesionales sucesivas. Generalmente, el grupo curso se les asignaba distintos profesores para cada nivel de Práctica.

Esta modalidad de Taller, arrojó las siguientes problemáticas:

- La observación prolongada al profesor guía, provocaba en los practicantes críticas lapidarias a la labor docente, y menosprecio al quehacer de los profesores. Redundando en relaciones muy distantes con el colegio y sus futuros colegas.
- Los estudiantes, no lograban comprometerse con los alumnos y los establecimientos. Por el contrario, poco a poco se volvían indiferentes, siguiendo con las actividades solicitadas, sólo para aprobar la asignatura.

- Investigar en educación, es una tarea ardua, compleja y lenta. Por ello, los estudiantes no alcanzan a comprender las dimensiones del trabajo que estaban realizando. Esto se veía reflejado en sus informes de investigación, constituyendo el 90% de ellos, la transcripción rigurosa de los registros.
- La concentración del trabajo en parejas de práctica, llevaba a un aislamiento del resto de los practicantes de un mismo colegio. Al punto de no saber entre ellos, que estaban asistiendo a observar a los mismos cursos.
- El hecho de que los profesores de Taller no asistieran a los establecimientos, impedía fortalecer los vínculos entre el CEP y los Centros de Práctica. Frecuentes han sido las quejas de los profesores guías al respecto.
- Los estudiantes no encontraban sentido a la observación prolongada del profesor y, menos aún del registro de cada una de las clases. A su vez, los profesores guías, se sentían invadidos por estos practicantes, que no colaboraran en ninguna tarea.
- Por otra parte, los estudiantes ocupaban mucho tiempo en tareas de transcripción de registros, restándole tiempo al estudio de otras asignaturas. En un grupo de discusión, acerca de la evaluación del plan de estudio y de las prácticas profesionales, un estudiante egresado planteó: *"Yo quería saber cómo hacer clases, cómo enfrentarme a un curso. El programa no cumplió mucho con esto porque fue muy teórico y yo lo entiendo más orientado a la profesión. Nunca entendí tampoco, para qué lo de registrar y registrar"* (Diciembre, 2002).

Las problemáticas anteriormente señaladas, se ven agudizadas, puesto que las prácticas en los semestres posteriores, consisten en observar un curso y luego realizar docencia en su especialidad, 5 semanas en la Práctica II y 10 semanas en la Práctica III. Quedando excluidas actividades de Jefatura y Orientación, colaboración al establecimiento, atención de alumnos, encuentro con padres y apoderados, reuniones de profesores, entre otros.

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA Y FUNDAMENTACIÓN DE LOS CAMBIOS

Los resultados obtenidos en el Taller de Investigación Pedagógica y Práctica I, corresponden a lo señalado por los estudios (Blanco, 2001; Cabrera, Fuentealba, Jolibert, 1996) que plantean que la formación inicial no propicia la constitución del profesor como sujeto consciente y responsable de su acción. Por el contrario, hace de él un individuo incapaz de asumir el poder de transformación que tendría si tomara conciencia de sí mismo y de su contexto. Desde este enfoque del conocer, del investigar y en particular de la formación docente, se excluye la posibilidad real de generar espacios de transformaciones y reivindicaciones sociales (Imbernon, 1999).

Así, la mirada especializada o parcial de la formación docente según Paulo Freire (1970), dejaría huellas de subordinación, de competitividad, de soledad, de sinsentido de los aprendizajes, de pasividad en el espíritu. Su resultado más nefasto y profundo y, el menos explícito, es el ocultamiento de los sujetos. Una formación de esta índole condena a los profesores a estar fuera de lo cotidiano y de la historia, los mantiene en un proceso lineal, en una búsqueda constante de fórmulas replicables, que vienen desde otras realidades, en el marco de la certidumbre.

Giroux y McLaren (1998), plantean que los centros de formación docente están “despojados de conciencia social y de concientización social” (p. 12). Por eso, es urgente resignificarlos como ámbitos públicos, entendidos como espacios en que los futuros docentes aprenderían a través del diálogo, el debate y el compromiso social, a vincular lo político con lo pedagógico.

Desde esta perspectiva, la meta de los procesos formativos es recuperar el significado social de la educación y en el desarrollo del compromiso pedagógico.

La formación docente inicial demanda, en pos de redefinir la responsabilidad social y transformadora de los profesores, contemplar una nueva visión de la pedagogía, de la investigación educativa y de la escuela. Visión no sólo a nivel curricular, teórico y discursivo, sino desde la praxis. (Giroux, 1993).

La racionalidad práctico-reflexiva concibe la realidad desde el paradigma de la complejidad. De modo que, las situaciones problemáticas se conflictúan en cursos de acción, reflexión y diálogo que ocurren en espacios inestables. En ellas, se reconoce la incertidumbre y la ambigüedad. (Morin, 1995)

En este contexto, la formación docente se concibe como un campo singular, con dimensiones diversas y móviles. En este caso, el énfasis de la formación está en aprender a hacer, analizando y problematizando la realidad en la acción, en la construcción de espacios de convivencia, en aprender a aprender, en aprender a ser. Ello, en la generación de nuevas comprensiones de la realidad, en una relación dialéctica entre práctica y teoría. Un proceso de formación de esta naturaleza, podría ser construido, a medida que acontece, en el contexto de la escuela.

De este modo, nuestro gran desafío es formar profesores en la reflexión, el diálogo, la participación y la colaboración. La pedagogía se podría redefinir, entonces, como el “proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados” (McLaren, 1997, p52). Se trata de un proceso de construcción colaborativa del conocimiento que contribuye a la transformación de la realidad. Estos rasgos dotan de una particular complejidad, ambigüedad y turbulencia a las situaciones con que se enfrenta el docente, las cuales requieren de una aproximación intuitiva, más que de una lógica conceptual.

IMPLEMENTACIÓN DE LOS CAMBIOS

Ante la urgencia e importancia de las problemáticas, el CEP se ha propuesto la firme tarea por mejorar sus procesos de formación y para ello, ha decidido iniciar un proceso de mejora de la Prácticas Profesionales y los Talleres respectivos, que contribuya a reflexionar sobre la tarea docente e incentivar el compromiso pedagógico. Estos cambios están siendo implementados de manera piloto, y están contemplados para cada uno de los niveles de Práctica. En el presente trabajo se dará conocer la experiencia realizada en el Taller de Investigación Pedagógica y Práctica Profesional I, sección B, correspondiente al ingreso a primer semestre 2003, en el que participan 24 estudiantes licenciados de Arte, Filosofía, Lingüística, Historia, Biología, Agronomía e Inglés

Es importante señalar, que estos cambios y mejoras obedecen a largas jornadas de discusión, comisiones de trabajo y ajustes en la organización de las prácticas en la que participaron, de una u otra forma, todos los académicos del Centro de Estudios Pedagógicos.

1. Mejora en la organización.

La primera decisión fue reestructurar la asignación de los estudiantes en Práctica a los Talleres. Cada Taller tendría a su cargo cuatro Centros de Práctica, lo que permitiría que los estudiantes se concentrarán por colegios, y no que estuvieran dispersos en las diversas secciones de los cursos. Con esto se facilitaría el trabajo en equipo de los practicantes.

La segunda, dice relación con establecer lazos entre el profesor de Taller con los profesores guías de los practicantes y estrechar vínculos con el grupo de estudiantes, manteniéndose en calidad de tutor durante los tres semestres.

2. Cambios en la orientación de la asignatura.

El Taller se orientó al análisis, debate y comprensión de la responsabilidad ética, política y social que le compete al docente y a la educación en la transformación social. Las actividades desarrolladas tenían como intencionalidad:

- Generar una construcción intersubjetiva, colaborativa y autónoma de comprensiones e incertidumbres acerca de lo que acontece en la escuela.
- Abrir un espacio de diálogo acerca de la responsabilidad social, ética y política que le compete a los educadores.
- Facilitar la reflexión acerca de los contextos escolares, a la luz de los marcos subyacentes que dotan de una peculiar racionalidad a la acción y relaciones pedagógicas.
- Propiciar el análisis de las relaciones dialécticas entre el sistema escolar, la escuela y el aula, desde contextos escolares concretos.
- Favorecer la vivencia del docente como un profesional reflexivo e investigador en y sobre la acción pedagógica.
- Promover el compromiso social y pedagógico con el Centro de Práctica y sus alumnos.

3. Actividades en el Centro de Práctica.

Si bien, no se ha modificado aún, el decreto que regula las actividades de Práctica, se realizaron algunos ajustes, entre estos:

- Se modifica el concepto de observación por observación participante.
- Se mantiene la modalidad de estar durante una mañana en un colegio.
- Los estudiantes se conforman en equipos por colegio, y en tanto participantes, tienen que involucrarse en la comunidad educativa, por tanto asumen más bien un rol activo que de observador externo. De acuerdo, a sus intereses y posibilidades cada cual asume tareas distintas.
- Cada practicante lleva un cuaderno de campo personal, en el que registra libremente todos aquellos acontecimientos que desee.

4. Actividades en el Taller.

El Taller se constituye en el espacio para que el estudiante en práctica se cuestione respecto a su responsabilidad profesional, se pregunte por la vinculación entre educación y

política, comprenda los paradigmas implícitos en los conceptos de educación, investigación y quehacer pedagógico.

La primera sesión se dedica a los recuerdos de experiencias escolares. Se organizan los estudiantes según la asignatura o área que menos les gustaba en el colegio. Anotan las causas y las analizan, de acuerdo a las siguientes preguntas. ¿Qué elementos están en juego en dichas razones? ¿Qué hay tras estas razones?. Se realiza un plenario. Luego, se reagrupan por licenciatura de origen y discuten la responsabilidad docente en las causales dadas. Imaginan qué profesor les gustaría ser. Se realiza un plenario y al cierre, se pregunta por las expectativas acerca de la asignatura y se presentan las orientaciones e intenciones de la misma.

Las sesiones siguientes se dedican a aprender a observar y reflexionar el contexto escolar. Para ello se realizan talleres de observación, problematización y seminarios de lectura. Además, se conforman los equipos de trabajo por colegio, cuya primera tarea es realizar una "radiografía" del establecimiento, la que tienen que presentar en forma oral al Taller. Para ello, cada equipo se organiza realizando una carta Gantt con las actividades que consideran necesarias realizar,

Teniendo como base las preguntas ¿Qué quiero y queremos conocer del Liceo? ¿Qué importancia tiene este conocimiento para mi y nuestro futuro quehacer profesional? ¿Cómo se entrelazan dialécticamente el sistema escolar, la institución y el aula?. A estas presentaciones son invitados otros académicos del CEP.

En las sesiones siguientes se implementa media hora, aproximadamente, para que cada equipo intercambie sus notas de campo, readeque su carta Gantt e intercambie información del colegio. Se realizan además, talleres de discusión sobre las problemáticas que van levantando los equipos en su participación en el colegio, entre ellas: la vigilancia y el poder, la discriminación sexual, el impacto de la Jornada Escolar Completa en los estudiantes, el aparente desinterés y apatía de los alumnos y profesores, entre otros.

Las clases siguientes son dedicadas a dialogar sobre la responsabilidad ética, política y social del docente y de la escuela. Se ve y analiza la película "Hoy comienza todo", en el contexto de que para ser profesor no basta con saber la asignatura y es necesario comprender las relaciones dialécticas entre sociedad, sistema político, escuela y aula. Los estudiantes realizan un escrito en el que desarrollan sus reflexiones antes estos temas.

En las últimas sesiones se realizan tutorías por equipos de trabajo, en apoyo a organización final de su Carpeta de Aprendizaje, que se ha ido construyendo durante el semestre. Modalidad de evaluación que había sido acordada con el curso. Finalmente, por reglamento los estudiantes deben dar un examen final de 40%, sin derecho a eximirse en el caso de los Talleres. Se aprueba que el examen sea en equipo, ante una comisión y que cada grupo tenga 1 hora para exponer sus aprendizajes.

5. Vinculación entre el CEP y los colegios

Se implementan las reuniones con los profesores guías y practicantes en los colegios, lo que facilita el diálogo y el conocimiento del contexto escolar en que cada estudiante realiza su Práctica. En este contexto, nace un proyecto de enseñanza y aprendizaje del Inglés con el Liceo Augusto D Halmar. En este proyecto las tres practicantes de inglés junto a la didacta del área están apoyando al establecimiento en un nuevo curriculum para la enseñanza del inglés. El compromiso del CEP, es que el primer semestre del 2004 estará finalizada la propuesta para ser presentada al Ministerio de Educación. Actualmente, se está en conversaciones con otros Centros de Práctica para iniciar proyectos junto con los practicantes para colaborar en la calidad en dichos Centros.

RESULTADOS

Los estudiantes mostraron un alto grado de motivación, y compromiso con su quehacer docente. Además, de autonomía, organización e iniciativa en las tareas emprendidas. Incluso algunos de ellos, destinaban más horas de las asignadas para su práctica. Dependiendo de la realidad escolar de cada establecimiento y de la iniciativa del equipo, fue el grado en que los estudiantes se involucraron, entre las tareas desarrolladas por los diferentes equipos están: investigación en profundidad de los diferentes ámbitos del colegio, colaboración en preparación de material para clases, cuidado de patio en recreos, acompañar cursos a salidas a terreno, participar en aniversario del colegio, ayudar al profesor en el aula cuando los alumnos realizaban actividades grupales, reforzamiento, desarrollar partes de la clase, observar a los alumnos en varias asignaturas, incluido consejo de curso, colaborar con Centro de Alumnos y Orientación del colegio, entre otras.

Los estudiantes, en sus carpetas de aprendizaje, muestran comprensión de la racionalidad subyacente al sistema escolar; interpretan las relaciones dialécticas entre sociedad, sistema escolar, colegio y aula; manifiestan una mirada investigativa a las problemáticas escolares; toman consciencia de las relaciones entre pedagogía y política, valoran el trabajo colaborativo y expresan sus deseos de realizar transformaciones a través de acciones concretas.

Nace como necesidad de los estudiantes incorporar práctica de Profesor Jefe, y la realización de proyectos específicos y definidos en sus centros de práctica.

Si bien, estos parecen ser resultados alentadores, en una primera experiencia piloto en esta modalidad de trabajo en el CEP, se presentaron algunas resistencias en estudiantes que manifestaron dificultades y rechazo por el trabajo en equipo, poco compromiso en el Centro de Práctica, falta de iniciativa, negación de la necesidad de hacer práctica de profesor jefe y desaprobación por el aumento de horas de permanencia en el colegio durante el segundo semestre, el desafío que surge es entonces, analizar con los estudiantes el proceso que permita establecer cambios y mejoras.

Sin duda estos resultados preliminares, nos motivan a continuar por este camino, siendo un gran desafío comprender y superar las resistencias, tanto de académicos y estudiantes, conformar equipos de trabajo estable y continuar dialogando hacia la transformación de la formación inicial docente.

Bibliografía.

- Blanco, R. (2001). Situación de los docentes en América Latina y el caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años. Discurso en el Seminario Internacional Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación. Santiago. <http://www.mineduc.cl> [6 de mayo de 2003].
- Cabrera, I.; Fuentealba, R. y Jolibert, J. (1996). Una pedagogía concebida por proyectos. En Jolibert, J. (Comp.), *Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en didáctica de la lengua materna.* (pp. 52-87) Santiago: Santillana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la era moderna.* Madrid: SigloXXI.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). La Formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. (Comp.), *Pedagogía, Identidad y Poder* (pp.11-48). Rosario: HomoSapiens.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En Imbernón, F. (Comp.), *La Educación en el siglo XXI.* Los retos del futuro inmediato. (pp. 63-80). Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1995) *Ciencia con conciencia.* Barcelona: Anthropos.

ANEXOS

GUÍA N° 1
Actividades en Terreno
Recogida de Información

Durante este primer semestre se conformarán equipos de investigación por establecimiento educacional. Cada equipo tendrá la tarea de organizarse para realizar las siguientes tareas de observación:

1. Al profesor guía de su especialidad en el contexto de la disciplina. Para ello, hacer notas de campo de la acción pedagógica del docente en los diversos cursos a los que hace clase durante una mañana. Con ello, podrán tener una aproximación de la docencia que realiza un profesor en un Liceo (diversos cursos, con diversas realidades, distintos contenidos, diversas formas de mediar los aprendizajes, entre otros). Esta actividad deberá realizarse en parejas de la misma especialidad, cuando corresponda, y deberá prolongarse hasta lograr la saturación de los datos.
2. Cada practicante, a su vez, deberá hacerse responsable de la observación de un curso (actividad que debe contar con el aporte de su pareja de práctica). Para ello, deberá observar al curso en otras clases que no sea de su especialidad y en otros contextos, por ejemplo, consejo de curso, recreos, actos cívicos, actividades extraprogramáticas, entre otras. Con ello, se pretende agudizar la observación en los alumnos, sus aprendizajes, la cultura juvenil, su organización, entre otras.
3. El equipo de investigación, paralelamente, tendrá que realizar observaciones del contexto escolar del establecimiento, por ejemplo, centro de alumnos, gestión, UTP, biblioteca, reglamento de disciplina, Proyecto Educativo Institucional, nivel socio económico de los estudiantes, entre otros. La finalidad es que realicen una "radiografía" lo más completa posible del establecimiento educativo y de la realidad escolar. Para definir los ámbitos de observación del contexto escolar es importante que el equipo se pregunte ¿Qué quiero saber del Liceo? ¿Qué importancia tiene este conocimiento en mi rol profesional? ¿Qué de las observaciones de clase se relacionan con lo observado del contexto escolar?.
4. Cada equipo de investigación, además, deberá investigar respecto a ciertas normativas vigentes a los que los establecimientos están sujetos, por ejemplo, decreto de evaluación, aspectos generales de la reforma educacional, ente otros.

Recuerden que toda la información recogida tiene el propósito de ser analizada para lograr una comprensión del contexto escolar que permita la reflexión en y sobre la acción pedagógica.

Taller 2 **Observación**

El propósito de este ejercicio es ayudarle a desarrollar sus habilidades como observador. Para ello realizaremos la siguiente actividad:

Primera Actividad

1. En parejas salir de la sala y dirigirse al interior del campus. Llevar cuaderno y lápiz.
2. Tendrán 15 minutos para observar y anotar todo lo que vean en el escenario elegido.
3. Realicen un diagrama del lugar que incluya dónde se encuentran las personas y lugares de referencia. Apunten la hora en que realicen las anotaciones. Capten detalladamente lo que sucede. No sólo conversaciones, sino actitudes, gestos y otros.

Segunda Actividad: en el taller

1. Lean y comparen sus notas. ¿Son muy distintas? ¿Tienden a ser descriptivas de las situaciones o son interpretativas? . Por ejemplo, escribe: "Parece que la muchacha tiene hambre porque compra dos panes en el kiosko" o "La muchacha se acerca al kiosko, habla con la vendedora y se aleja con dos panes en su mano".
2. Luego de leer sus notas añadan cuantas observaciones hayan omitido. Estudie las notas y en una hoja aparte, conteste las siguientes preguntas: ¿Qué es lo más importante aquí? ¿Sobré qué debo averiguar más? ¿En qué centraría más mi atención si regresara al escenario?.
3. Luego, pregúntense. ¿Si alguien leyese sus notas podría comprender lo que ocurrió en el escenario?.
4. Finalmente, se leerán las notas al curso y entre todos intentaremos determinar si se entiende lo que allí ocurrió, si son poco descriptivas y muy interpretativas, entre otros.

Tercera Actividad

1. Pequeña lectura en grupo y comentario de lo que implican las observaciones en escenarios naturales y no las observaciones de laboratorio.
2. Reflexiones respecto a los fundamentos teóricos de la investigación en escenarios naturales, denominada naturalista o interpretativa en comparación con la investigación de laboratorio, experimental o positivista.

Carpeta de Aprendizaje

La carpeta de aprendizaje será el instrumento utilizado para evaluar los aprendizajes de la asignatura. Esta carpeta comprenderá tres secciones:

1. Narración de los aprendizajes obtenidos en el semestre
2. Informe de investigación
3. Evidencias.

Esta carpeta de aprendizaje se realizará por equipo de investigación. Cada equipo seleccionará el formato definitivo de presentación. Sin perjuicio de lo anterior, cada equipo deberá preocuparse de diferenciar los aprendizajes individuales y grupales, según corresponda. Y deberá entregarse anillada.

1. Narración de los aprendizajes. En esta sección cada equipo de investigación tendrá que elaborar una narración de los aprendizajes obtenidos, tanto como grupo como individualmente. Por aprendizajes, no sólo se entiende los contenidos conceptuales tratados en el curso, sino también los contenidos procedimentales y actitudinales. Para la redacción de la narración deben tener presente el programa del curso, las actividades en terreno realizadas, la vinculación de la asignatura con otras asignaturas cursadas en el semestre, las dificultades y potencialidades del trabajo en equipo, los intereses y expectativas individuales y grupales respecto a la decisión de convertirse en docentes, entre otras.

Esta sección debe tener un número mínimo de 10 páginas.

2. Informe de investigación: Debe reflejar el aspecto investigativo de la Práctica Profesional I. Su finalidad es que cada equipo de investigación muestre una **COMPRESIÓN** global y compleja de las relaciones dialécticas entre el sistema escolar, la unidad educativa y el aula. No se pide la construcción de explicaciones causales, ni de hipótesis, menos aún de generalizaciones o juicios de valor; sino la capacidad de **INTERPRETACIÓN** a partir de datos obtenidos por el método de observación participante y el análisis de las notas de campos (registros etnográficos), entrevistas (formales e informales) y análisis de documentos. La finalidad fundamental es que los equipos de investigación presenten por escrito su capacidad para dar la voz al otro, de comprensión e interpretación crítica de la realidad escolar, a través de un análisis que permita la fusión de horizontes entre los actores del sistema escolar y los practicantes investigadores.
3. Evidencias. En esta sección el objetivo es que cada equipo presente las evidencias de su proceso de aprendizaje e investigación. Para ello, deberá contener todo lo realizado en este curso, entre estos:
 - a. Bitácora individual de actividades realizadas en terreno
 - b. Cronograma realizado en clase del 16 de abril. Cronograma definitivo y explicación de los ajustes y cambios
 - c. Pruebas (u otros) con una reflexión respecto a la calificación obtenida.

- d. Presentación del primer diagnóstico
- e. Hoja de asistencia, timbrada por el Establecimiento, que acredite la permanencia en los colegios.
- f. Formato de entrevistas.
- g. Selección de registros (notas de campo) que sean significativas para el proceso de aprendizaje y análisis. Explicación de la selección de los registros.
- h. otros

*Los aspectos de la parte B serán trabajos en profundidad en clases