

# Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos

Enriqueta Jara Illanes\*\*

## Resumen

### Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos

En los escenarios actuales de la formación inicial docente, la práctica adquiere progresivamente un espacio cada vez más importante, constituyéndose en un eje de la formación. El presente artículo da cuenta de un estudio cuyo propósito fue diseñar, aplicar y evaluar un programa que asume características de metapráctica al integrar, bajo una estrategia de comunidad de práctica, el pensamiento metacognitivo y la investigación acción para potenciar la calidad de la formación de educadores de párvulos. Su validación se realizó bajo una metodología cualitativa orientada a la evaluación participativa de programas, con una muestra de diez estudiantes en práctica final de la carrera, diez docentes de aulas y cuatro supervisores universitarios responsables del proceso. Los resultados dan cuenta de una valoración positiva de la experiencia y de la acción transformadora que el programa evidenció en la formación profesional de los estudiantes que participaron de la aplicación del mismo.

**Palabras clave:** *formación de maestros, práctica docente, metapráctica, pensamiento metacognitivo, investigación acción, comunidad de práctica, educación infantil.*

## Abstract

### Evaluation of a Meta-Practicum Program in the Training of Early Childhood Educators

In the current conditions of initial teacher training, the practicum is increasingly acquiring a more important role, becoming one of the central aspects of teacher training. The present article accounts for a study aimed at designing, applying, and evaluating a program that can be characterized as a meta-practicum as it integrates, based on a strategy of a practicum community, meta-cognitive thinking and action investigation to impro-

\* Este artículo es producto de la investigación "Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos", realizada en la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía en Chile, durante los años 2011 y 2012, y apoyada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

\*\* Doctora en Educación. Actualmente se desempeña en el cargo de vicedecana de Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: ejara@uct.cl

ve the quality of the training of early childhood educators. It was validated with a qualitative methodology including the participative evaluation of programs, with a sample of ten students in the final stages of their practicum, ten classroom teachers, and four university supervisors responsible for the process. The results show that there was a positive assessment of the experience and of the transforming action that the program demonstrated in the professional training of participant students.


**Keywords:** *teacher training, teaching practicum, meta-practicum, metacognitive thought, action investigation, practice community, childhood education.*

## Résumé

### Évaluation d'un programme de métapratique pour la formation d'éducateurs de jeunes enfants

Dans les scénarios actuels de formation initial d'enseignants, la pratique acquiert progressivement un espace de plus en plus important, au point de constituer un axe de la formation. Cet article rend compte d'une étude dont l'intention a été concevoir, appliquer et évaluer un programme qui assume caractéristiques de *métapratique* en tant qu'intègre, selon une stratégie de communauté de pratique, la pensée métacognitive et la recherche-action afin d'améliorer la qualité de la formation d'éducateurs de jeunes enfants. L'étude a été ratifiée par moyen l'évaluation participative de programmes d'éducation pour enfants en usant une méthodologie qualitative, avec un échantillonnage de dix étudiants en pratique finale de carrière, dix enseignants et quatre coordinateurs universitaires responsables du processus de formation. Les résultats reflètent une estimation positive de l'expérience et de l'action transformatrice du programme chez les étudiants participants.

**Mots-clés :** *formation de maîtres, pratique pédagogique, métapratique, pensée métacognitive, recherche-action, communauté de pratique, éducation infantile.*

 Los nuevos escenarios por los que transita la educación han generado, en diversos países, una reforma educativa que afecta estructuralmente sus distintos niveles y, en el caso de las universidades, ha implicado una revisión profunda de sus programas curriculares, principalmente por la relación entre la calidad de la enseñanza y los aprendizajes que los estudiantes logran en su formación profesional.

En este marco, la *práctica* constituye un eje articulador que integra al futuro docente en contextos de aprendizajes auténticos, asociados a su futuro profesional. Debido a la práctica, el estudiante adquiere competencias desde una relación dialógica con la realidad; construye su identidad profesional y adquiere saberes que le facilitan la movilización de dichos conocimientos en los ámbitos propios de su actuación laboral.

Lo anterior interpela a la formación práctica que requieren los futuros educadores, puesto que, como

plantea Astolfi (1997), es frente a sucesivas aproximaciones a su medio social como los estudiantes de pedagogía van construyendo representaciones respecto de lo que es enseñar y aprender y, por lo tanto, es un proceso que requiere tiempo para constituirse en conocimientos significativos que lleven a asumir la función docente desde la perspectiva de los requerimientos del siglo XXI.

Con base en lo anterior, el presente estudio, del que es resultado este artículo, tuvo como objetivo principal diseñar, aplicar y evaluar participativamente un "Programa de Metapráctica" para la formación de educadores de párvulos en un contexto de comunidad de práctica en un contexto de comunidad de práctica y configurado por principios de pensamiento reflexivo y metacognición. A través de este programa, que reúne la tríada estudiante, educador de aula y supervisor universitario, se buscó proporcionar experiencias educativas a los futuros profesores para que desarrollen un enfoque de la enseñanza con sentido profundo e indagador, en el cual puedan

comprender sus propios procesos cognitivos, facilitándoles un mejor control de su planeación y realización didáctica.

### **Sobre el conocimiento en construcción y el rol de la metacognición**

Los principales enfoques en uso plantean que, en el contexto actual de una formación centrada en el aprendizaje, las prácticas emergen como uno de los dispositivos clave para la formación profesional. Los fundamentos teóricos se encuentran en las declaraciones del informe Delors (1996) y sus cuatro saberes pilares del aprendizaje: conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir. La condición de *conocimiento en construcción* que tiene este tipo de formación permite contar con conceptos y herramientas que favorecen la instalación de formas de actuar pertinente y contextualizadas a las diversas necesidades de los estudiantes. Asimismo, posibilita disponer de un campo amplio de exploración en el que la educación superior tiene oportunidad de contribuir y crear para potenciar logros.

En el mismo sentido, constituye un aporte fundamental el paradigma crítico que reconoce la interdependencia de teoría y práctica, pues esta necesita de una teoría que la sustente y, por su parte, toda teoría demanda de una praxis para su legitimación. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mirada siempre puesta en cómo solucionarlos.

Para dar respuesta a la necesidad de articular la teoría y la praxis en la formación docente, se requiere revisar la práctica sobre la base de un posicionamiento teórico: "saber hacer fundamentado" (Pozo, Porlán y Rivero, 2005), que desarrolle habilidades metacognitivas favorecedoras del reconocimiento de alternativas asociadas a los problemas o las dificultades detectadas, y que posibiliten la autorregulación de los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales que aportan a la mejora de la acción educativa.

En la misma línea, Perrenoud (2004) destaca como idea fuerza de la formación docente, su capacidad de generar los dispositivos necesarios para que los estudiantes accedan a espacios reales de práctica

en forma cotidiana durante su formación, pues es en ellos en donde los futuros educadores podrán analizar y reflexionar sobre sus actos, emociones y pensamientos, construyendo, desde la misma realidad, acciones de mejora.

En tal sentido, el *pensamiento metacognitivo* constituye una función cognitiva aportadora, desde su implicancia educativa, en tanto se relaciona con la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje por parte del estudiante. Dichos mecanismos le permiten tomar conciencia de sus procesos de conocimiento o de los contenidos de estos, para llegar a la autorregulación de su desempeño y actuación efectiva en el ambiente complejo en el que desarrolla la enseñanza.

Moreno se refiere a la idea de Brown sobre el metacognocimiento como "el propio conocimiento y control de los procesos cognitivos" o el "control y regulación de las estrategias de procesamiento de la información" (1997, p. 67), y reconoce a estos sistemas como la *predicción* de las limitaciones, la *conciencia* del repertorio de rutinas heurísticas, la *capacidad* para identificar y resolver problemas, la *planificación* y la programación de estrategias, el *control* y la *supervisión* de las rutinas utilizadas y la *evaluación* final de las operaciones.

Así, la metacognición ordena y planifica la actividad del conocimiento del estudiante en práctica, desempeñando tres grandes funciones: contribuye a la *planificación* del aprendizaje, a la *supervisión* sobre la marcha o monitoreo, y a la *evaluación* del éxito de las estrategias utilizadas. Ello permite al estudiante en práctica conocer y determinar conscientemente *cuánto ha aprendido*, en *cuánto tiempo*, con *qué dificultades* y *bajo qué condiciones*, así como comparar las estrategias más eficaces.

Es imprescindible, por ello, repensar a fondo la formación del educador de párvulos de manera que esta promueva la práctica del autoconocimiento y la operacionalización del enfoque reflexivo, centrando su estrategia fundamental precisamente en esta idea nuclear: *proporcionar al profesorado oportunidades para poner en acción la reflexión metacognitiva, de manera que desencadene procesos autorreguladores en sus percepciones y acciones docentes.*

En el mismo contexto, la *investigación acción* puede constituirse en una vía para la mejora de la práctica educativa, por medio de la cual el estudiante construye conocimiento más comprensivo de su actuación pedagógica y de las circunstancias en las cuales se desarrolla. Mediante esta herramienta investigativa se articulan, dialécticamente, teoría y práctica, reflexión y acción, para comprender una situación social educativa y transformarla. A través de esta espiral dialéctica, y del diagnóstico sobre la situación que se busca transformar, se realiza el diseño de acciones para poner en marcha la mejora y el análisis reflexivo de la situación resultante que da inicio a un nuevo ciclo. Este proceso le permitirá al educador en formación realizar un anclaje con los conocimientos previos, asegurando mayor significatividad del aprendizaje, uniendo acción, investigación y formación, en un marco pertinente al medio social en el cual se desenvuelve profesionalmente.

Elliott (2000) sostiene que la investigación acción coopera con la profesionalidad del docente, porque contribuye al desarrollo del pensamiento crítico para evaluar sus condiciones de trabajo, tanto con los alumnos como en su interrelación con los colegas, y de otras situaciones relativas a la institución. Aporta también el autor que, cuando el docente desarrolla esta capacidad de autoanálisis y autorreflexión, contribuye con su acción profesional, debido a que en ella coexisten la acción y el discurso para la misma. En este marco, señala que estos procesos de investigación persiguen mejorar la calidad de la enseñanza mediante la cooperación, sobre un problema de interés común, y contribuir a la generación de una cultura profesional, que en este caso permitiría asumir las prácticas desde una perspectiva transformadora por sobre la noción “aplicacionista” de contenidos.

Otro de los aspectos teóricos relevantes para la problemática del estudio lo constituye el contexto donde se produce la construcción de conocimiento entre quienes participan de una situación de cambio. Surge así la *comunidad de práctica* como el espacio de desarrollo del conocimiento que reconoce su capacidad reflexiva y elaboradora de conocimiento profesional, así como de los contextos que condicionan su práctica dentro y fuera de los centros escolares. La metacognición, en este proceso, constituye la estrategia privilegiada

dirigida a dinamizar cambios en el contexto mental y en sus interacciones con el ambiente complejo en que se desarrolla la enseñanza.

Con las características señaladas —y teniendo presente que la *metapráctica* es un conjunto de procesos metacognitivos de los actores que forman parte de la comunidad de práctica *en y sobre* el proceso de práctica—, el “Programa de Metapráctica” desarrollado intenta realizar una innovación en la formación de educadores de párvulos, no solo para sus propias necesidades, sino también para permitirles construir un repertorio de estrategias eficaces frente a los diferentes problemas que en su práctica como aprendices deberán enfrentar.

En relación con el marco de referencia evaluativo de esta formación holística e integradora que se propone, este se puede reconocer en los *Estándares de desempeño para la formación inicial docente* (Ministerio de Educación de Chile —Mineduc—, 2000), que representan definiciones claras, específicas y consensuadas sobre lo que los profesores deben saber, deben saber hacer y deben ser (Ávalos, 2002). En este sentido, los *estándares* constituyen las “competencias de referencia” (Perrenoud, 2004) que se consideran prioritarias para la formación del educador de párvulos, puesto que ellos proporcionan una descripción de los conocimientos y las capacidades requeridas respecto de lo que se estima es un desempeño de calidad, expresados en criterios o facetas que incluyen: a) la preparación de la enseñanza, b) la organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, c) la creación de un ambiente propicio para la enseñanza, d) la enseñanza para el aprendizaje de los educandos y e) el profesionalismo docente.

No obstante, cabe destacar que no se trata de unas competencias exclusivas y excluyentes, así como de representaciones ideológicas. En el marco del “Programa de Metapráctica”, las competencias constituyen referencias que tienen una relación dialógica con la realidad desde una perspectiva crítica en la vinculación de teoría y praxis, constituyendo así una propuesta abierta de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales reflexivas que indican unas posibilidades de futuro en el desempeño del educador de párvulos.

Todos estos referentes teóricos configuran un marco para generar una respuesta a las necesidades detectadas en la formación docente: una práctica con sentido y situada en contextos reales de desempeño.

## Método

### **Participantes**

Participaron diez estudiantes, todas mujeres, que realizaban su práctica final denominada "Internado Pedagógico"; diez educadoras de párvulos de niveles en los que se desarrollan las prácticas, y cuatro supervisoras, responsables del proceso de práctica de las estudiantes.

Los criterios de selección de centros de práctica fueron aquellos con convenios formales o informales con la carrera de Educación de Párvulos. Las supervisoras correspondieron a aquellas profesoras responsables del acompañamiento de las estudiantes y que son designadas por la Universidad.

### **Instrumentos**

Se utilizaron los siguientes instrumentos de recogida de información: 1) la *observación* de clases, que permitió identificar nudos críticos en la formación, en especial frente a las demandas de una formación por competencias; 2) la *entrevista semiestructurada*, que se utilizó para recopilar información sobre las representaciones o las creencias que orientan el proceso de toma de decisiones en el aula (facilitando u obstaculizando los procesos de cambio en las prácticas pedagógicas de las estudiantes), y 3) el *portafolio metacognitivo*, instrumento que, construido durante el proceso como una herramienta de reflexión de la propia práctica, entrega información sobre el desempeño profesional de las alumnas, y el impacto (progresivo o final) del modelo implementado en el proceso de construcción de conocimiento. Los componentes del portafolio actúan como dispositivos reflexivos de la práctica que, en concordancia con los principios del desarrollo de competencias, integró entradas como: videos de clases, comentarios críticos y metacognitivos, así como reflexiones, productos y evidencias de su acción educadora.

### **Procedimiento**

La metodología corresponde al enfoque cualitativo, específicamente desarrollado a través de una investigación evaluativa de programas, orientada a la práctica educativa. En esta investigación, la fuente del conocimiento es el propio sujeto. La importancia radica en la comprensión que realizan los participantes de su propia experiencia con el "Programa de Metapráctica".

En este marco, el estudio se asumió desde una perspectiva participativa de las estudiantes y educadoras. Por sus características, esta investigación no se conduce a través de la aceptación o rechazo de hipótesis. En su reemplazo, se utilizaron preguntas directrices como guías orientadoras:

1. ¿Qué nivel de logro obtienen los estudiantes en su formación práctica con la aplicación del programa?
2. ¿Qué efectos tiene en la formación profesional una práctica constituida sobre una acción metacognitiva y reflexiva?

El estudio se desarrolló en dos fases: I. Diseño del programa, y II. Aplicación y evaluación, orientada a la aplicación y la evaluación del mismo.

En la fase I de diseño del programa se levantó el *marco de necesidades*. Para ello, se siguieron los requerimientos de la Universidad Católica de Temuco, en la cual se realizó el estudio, respecto al proceso formativo en el contexto del nuevo modelo educativo basado en competencias (Sánchez, 2005), y el contexto en el que se harían las prácticas profesionales. El marco de necesidades pretendió:

1. Desarrollar procesos metacognitivos que permitan al estudiante reflexionar sobre su acción y autorregularla.
2. Desarrollar competencias para el trabajo en equipo y la colaboración con el educador de aula.
3. Mejorar la calidad de acción pedagógica en el aula respecto a los nuevos escenarios: planificación, estrategias de enseñanza, evaluación.
4. Implementar acciones efectivas y relevantes, así como participativas, con la familia de los párvulos.

5. Implementar procesos de retroalimentación efectiva por parte de los supervisores de la Universidad.

Este diagnóstico de necesidades culminó con la primera elaboración del programa de formación, que posteriormente fue aplicado y evaluado mediante la investigación participativa. Las principales características del programa de formación fueron las siguientes:

1. Asume la metacognición como un eje de su desarrollo, propiciando la autorregulación a través de este proceso.
2. Se funda sobre la idea de la conformación de una *comunidad de práctica*, que integra colaborativamente el trabajo de una tríada en la que sus integrantes juntos co-piensen el desarrollo y el mejoramiento del proceso.

3. A través de la investigación acción, incorpora al educador de párvulos para que mediante la reflexión crítica pueda mejorar su acción educativa.

4. Integra a la familia como otro actor relevante para el aprendizaje, trascendiendo el papel pasivo que cumple sin el programa.

5. Cuenta con un docente supervisor con estrategias de retroalimentaciones activas y pertinentes de acompañamiento al proceso de práctica de la estudiante.

La fase II, de aplicación y evaluación del "Programa de Metapráctica", se inició con la negociación de acceso para conformar el equipo de trabajo. Este proceso integró elementos de la cultura escolar que permitieron comprender el escenario en el cual se desarrollaba la aplicación del programa. La idea general del proceso puesto en ejecución puede ser observada en la figura 1.

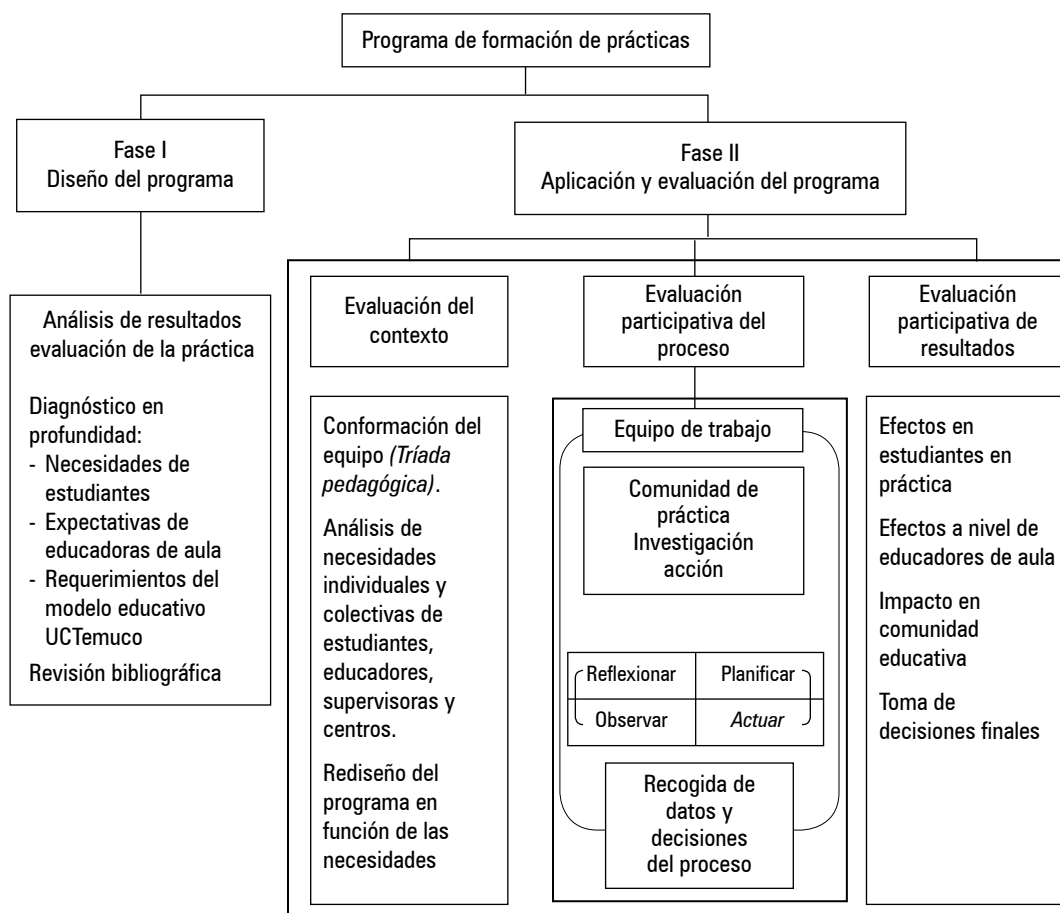


Figura 1. Programa de formación de prácticas

### **Análisis de datos**

Utilizando el programa informático ATLAS-TI, se establecieron relaciones y se representaron de manera gráfica mediante redes conceptuales. Finalmente, se realizó la extracción de las conclusiones y las verificaciones del estudio.

El rigor científico de la investigación se abordó según lo propuesto por Sandín (2000), considerando que las características del estudio demandan de la educación en valores que permitan su tratamiento ético y su mejora, cautelando aspectos referidos a su autenticidad educativa y equidad. Así, se realizó un proceso de triangulación durante todo el proceso de análisis y se mantuvo un principio de circularidad durante el proceso de investigación. Se garantizó, además, el anonimato de los participantes y se les retroalimentó durante el proceso. Al finalizar pudieron recibir y entregar comentarios respecto de los resultados y del informe de investigación.

Bajo la propuesta de Miles y Huberman (1984), se examinaron los datos recogidos y, a partir de ello, se procedió a seleccionar, focalizar y abstraer la información en unidades de significado (categorías de contenido), de acuerdo con criterios determinados que se nutren de los *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Ellos responden a las facetas de dominio del estudiante señaladas con antelación en este artículo: de preparación de la enseñanza, de organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, de la creación de un ambiente propicio para la enseñanza, de enseñanza para el aprendizaje de los educandos y del profesionalismo docente.

### **Resultados**

De acuerdo con los objetivos de la investigación, los resultados se pueden describir a nivel de proceso y de productos. Estos últimos resultados son analizados en relación con las facetas de desempeño e incluye el impacto sobre las educadoras de aula. A continuación se presenta la síntesis de los mismos.

#### **De los procesos**

El giro colaborativo que evidenció el crecimiento del equipo de trabajo constituyó un gran paso dentro de

la formación inicial y continua entre educadores de párvulos.

Este giro colaborativo permitió evidenciar la *orientación de la valoración de las comunidades de práctica como espacio de reflexión sobre la propia acción pedagógica*, donde se puede destacar la integración de la familia al proceso. Algunas estudiantes integraron a otros actores significativos, como consultorios de atención primaria y junta de vecinos. Así, el contexto de la investigación acción abarcó la reflexión de los participantes en un ciclo en espiral que unió acción y mejora, elementos centrales en los procesos de desarrollo profesional, en tanto la enseñanza es un proceso de comprensión y de razonamiento; de transformación y reflexión.

De igual forma, se evidenciaron dificultades relacionadas principalmente con los siguientes aspectos:

- Para las *educadoras en ejercicio* se produjo el problema de asumir que la acción educativa de las estudiantes iba más allá de ir a realizar un conjunto de actividades con los párvulos y recibir sugerencias informales del educador de aula.
- Representaciones del rol por parte de las participantes respecto de *mantenerse en un conocimiento práctico* y más bien inconsciente, sin trascender a un conocimiento crítico y teórico.
- Persistencia de las estudiantes de ceñirse “exclusivamente” al conocimiento adquirido en la Universidad, resistiéndose a la opción de construir su saber pedagógico a través de la reflexión en la acción y sobre su acción.

#### **De los productos**

Como productos podemos integrar los resultados de la evaluación del programa. Los criterios tenidos por críticos en el diagnóstico, presentan un nivel distinguido de desarrollo. La asignación de puntajes se realizó en coherencia con las categorías propuestas por el Ministerio de Educación a través de los estándares de desempeño (Mineduc, 2000). Ellos constituyen rúbricas que representan un conjunto de puntajes para evaluar la actuación del estudiante, sobre una escala de 3,5 puntos, que permiten categorizar el desempeño en niveles *insuficiente, adecuado y distinguido*.

De este modo, el nivel de logro obtenido por los estudiantes en su formación práctica con la aplicación del programa, da cuenta de que el 70% de las estudiantes se ubicó en un nivel distinguido y las demás estuvieron en un nivel adecuado de desempeño, no registrándose rendimientos de una actuación insuficiente.

A continuación, se presenta el puntaje promedio alcanzado en cada faceta de estándares luego de la aplicación del programa, como resultado de su evaluación, realizada desde una perspectiva de los 360°, es decir, una evaluación en la que todos los participantes evalúan el desempeño (véase tabla 1).

**Tabla 1 Puntaje promedio general y nivel de desempeño por faceta de los Estándares de desempeño para la formación inicial docente**

Puntaje/Nivel	Faceta			
	A	B	C	D
Puntaje promedio	2,4	3,0	2,8	
Nivel de desempeño general por faceta	Adecuado		Distinguido	

A continuación se describen los principales efectos del programa en la formación profesional, con respecto a cada una de las facetas de desempeño.

1. *Preparación para la enseñanza.* Frente a este componente de la función docente, se observa que las estudiantes revelan, en sus comentarios reflexivos, una toma de conciencia y acción reflexiva sobre su actuar pedagógico. Es lo que plantea una estudiante en su entrevista:

Debo señalar la falta de conocimientos conceptuales que me permitieran manejar la información, por lo que mi evaluación de conocimientos previos, muchas veces, fueron sólo en base a preguntas que no le permitieron al niño(a) manifestar la totalidad de sus conocimientos y experiencias previas y sin duda esto entorpeció mi trabajo pedagógico.

2. *Construcción de ambientes favorables al aprendizaje.* Es necesario reconocer que el acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para la enseñanza, con reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los párvulos, de acuerdo con su estado de desarrollo cognitivo, social y moral.

Aunque es común que los estudiantes en práctica tengan poco control sobre los arreglos del aula y su participación en las decisiones sea mínima, por la cultura de que la sala es del educador, el "Programa de Metapráctica" logró quebrar

esas representaciones a través del trabajo copensado y de acción conjunta que propone.

Lo anterior se puede ilustrar en dos componentes de relevancia en la educación infantil: en primer lugar, una transición evidente de las aulas desde espacios de niñas (área de muñecas y del hogar) y de niños (área de construcción y ordenador), hacia un abandono de una mirada sexista de los recursos. En segundo término, una mejor comprensión de los niños a través de la autoevaluación y un proceso de aprendizaje autorregulador del párvulo, lo que constituye un principio fundamental de la evaluación formadora.

Otro logro evidenciado en este aspecto se reconoce en una reconceptualización por parte de la estudiante respecto del trabajo en equipo de los párvulos. En su portafolio, una alumna lo explica de la siguiente forma:

[...] ahora entiendo lo que es trabajo en equipo, antes yo sentaba juntos a los niños pero cada uno hacía su actividad. Ya sé que aprender a trabajar juntos es más que compartir el material, es ponerse de acuerdo también en cómo van hacer una actividad y para qué les va a servir.

3. *Procesos de enseñanza implementados para el aprendizaje de los párvulos.* Enseñar no es solo el conjunto de acciones que ocurren antes y durante la interacción, sino que significa también



reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de aquellos problemas que necesitan atención.

Lo anterior constituye el núcleo de la función docente. Por lo mismo, representa el foco principal de integración de los contenidos en los conocimientos previos del niño pequeño, y el rol que asuma el docente determinará sin duda la calidad de los aprendizajes.

En los resultados no se presentan casos de logros insuficientes. La fuerza de los mismos se puede reconocer en la estrategia de investigación acción que postula el programa y que es concordante con lo señalado por Elliott, cuando plantea que ella “mejora la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional” (1991, p. 53) y que es sostenido por Stenhouse en su idea: “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (1985, p. 51).

4. *En relación con el desarrollo del profesionalismo docente del estudiante.* El futuro educador debe asumir la responsabilidad permanente de evaluar su desempeño en los diversos ámbitos de actuación profesional. Así, la formación no finaliza al completarse un plan de estudios, sino que se extiende generando puentes entre ella y el proceso que aquel inicia como nuevo profesor. Esto se basa en una idea de evaluación como empoderamiento de los participantes, en el cual se une reflexión y evaluación en una vehiculización de agentes metacognitivos que favorecen la toma de distancia de la práctica para analizarla, entenderla y lo fundamental: mejorarla.

El estudiante, entonces, se constituye en un agente de cambios que tendrá diferentes representaciones del mundo, que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y haciéndose más complejas y sofisticadas conforme avance en el proceso de práctica.

La historia interpretativa que da curso a este proceso, que integra la participación en equipos de trabajo y la reflexión crítica de la propia acción, evidencia que, al avanzar en el trabajo reflexivo, el educador reconstruye el lenguaje de

cambio y añade a la confianza el debate de las ideas, otorgándoles calidad a sus producciones reflexivas, porque el intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas, ya que lo que pasa en la mente del estudiante, en este caso, es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en su interacción social con la educadora y la comunidad de práctica.

### ***Los aportes del programa para las educadoras de aula***

Aun cuando el “Programa de Metapráctica” estuvo orientado principalmente a estudiantes en formación docente inicial, esta innovación tuvo en cuenta la integración, a través de la conformación de una comunidad de práctica, entre la estudiante en práctica y la educadora del aula en las cuales se efectúa.

Luego de participar en el programa, las educadoras evidenciaron avances significativos de actualización y reflexión docente, cuyas prácticas pedagógicas inicialmente representaban mayoritariamente una actuación de tipo práctico-artesanal, para transmitir *la* cultura, el pensar, decir y hacer a los niños pequeños. Al final del estudio, se observó un tránsito hacia prácticas más asociadas a una tendencia hermenéutico-reflexiva, con miras hacia un rol más emancipatorio y transformador.

Es necesario destacar el temor que surge en los docentes al asumir una práctica reflexiva, pues les expone a sí mismos y a los demás, involucrándolos como personas. Al respecto, Perrenoud reconoce que la práctica hurta en las heridas y, como defensa, se contrapone provocando en el profesor resistencias entre su deseo de progresar y su rechazo al cambio, “un rechazo de la complejidad, es decir, un rechazo de verse y de ver el oficio tal como es, plagado de contradicciones” (2004, p. 131).

En ese sentido, fue importante la estructura participativa de la investigación, porque las educadoras tenían la oportunidad de compartir en las reuniones del equipo de trabajo con las supervisoras y, por lo tanto, percibían la globalidad de los alcances de una práctica reflexiva, para así progresivamente ir perdiendo los temores.

También se puede destacar la fuerza de lo personal en la gestión de los cambios. Sobre ello hay consenso entre los diferentes autores respecto a que estos procesos han de atender necesariamente a lo que se ha denominado la *dimensión personal del cambio*, es decir, la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en las creencias y los valores de los profesores (Sikes y Goodson, 2003). Porque la formación no solo debe afectar al profesor y la práctica, sino también a las ideas, los pensamientos y las actitudes del profesor, y ese cambio será más posible en una formación permanente, en una cultura reflexiva e investigadora, participativa y colaboradora.

En este marco, se realizó un aporte a la integración entre formación inicial y continua, lo que podría permitir hablar ya no de formaciones diferentes a nivel de educadores, sino de una noción de *desarrollo profesional*, que se inicia al ingreso de la estudiante a la universidad y que va cruzando diferentes fases según el momento en el cual el profesor se encuentre.

## Discusión

La capacidad del programa para activar la reflexión metacognitiva proporcionó oportunidades para que las estudiantes revisaran, contrastaran, investigaran y cambiaran sus concepciones y prácticas. Cuatro herramientas de reflexión utilizadas tuvieron la mayor valoración por parte del equipo de trabajo: el portafolio, el registro escrito y audiovisual (filmación) de clases, el comentario crítico y el diario del educador. En tal sentido, resulta interesante abordar la efectividad de cada una de las estrategias:

### ***El portafolio de desempeño como herramienta de reflexión***

De acuerdo con lo experienciado y expresado por los actores implicados, el portafolio resultó ser una herramienta efectiva para la reflexión de los estudiantes. Su utilidad específica se desarrolla en los siguientes puntos:

- Para las estudiantes:
  - Facilitó los procesos de autorreflexión y autorregulación, componentes claves de la

metacognición, ya que, a través de las acciones reflexivas solicitadas, les permitió llevar un monitoreo permanente de sus fortalezas, debilidades, dificultades y avances en los diferentes momentos del proceso de práctica.

- Contiene productos reales, utilizados en el contexto auténtico y real de práctica, que les permiten ir mejorándola al “verse en acción”.
  - Facilita el trabajo en comunidad de práctica, pues se constituye en una experiencia dialógica de aprendizaje, sobre la cual estudiante y educadora de aula co-pensaron estrategias de enseñanza, elaboraron su investigación acción y diseñaron acciones de mejora frente a los resultados.
  - Otorga *empoderamiento* a las estudiantes, potenciándolas para expandir y desarrollar una actitud evaluativa de su práctica, seleccionar indicadores, fundamentarlos y elegir evidencias que los representen en concordancia con dichos referentes de evaluación. Esto les permite comprender los procesos que transforman el funcionamiento de sus esquemas mentales y promover mayor autonomía cognitiva.
- Para la evaluación del supervisor:
    - Por su estructura abierta, la revisión del supervisor no se hizo invasiva, sino aportadora para la propia reflexión de la estudiante evaluada.
    - Permitted valorar, autoevaluar y evaluar tanto procesos como resultados de aprendizaje de las estudiantes en práctica.
    - Actuó como una herramienta válida para evaluar comportamientos difíciles de evidenciar, como la responsabilidad en el desempeño de sus tareas pedagógicas.
    - Constituyó también una herramienta de evaluación auténtica que puede ser replicada en la evaluación de aprendizajes de los párvulos, de tal modo que la estudiante tiene la posibilidad de un expertizaje mayor en la estrategia.

### **Registro escrito y audiovisual (filmación) de clases**

De acuerdo con los objetivos del estudio, y tomando como base la experiencia y lo planteado principalmente por las educadoras de aula, la observación es un proceso fundamental para el "Programa de Metapráctica". Ello porque el desempeño docente, por definición, se debe observar en el aula, en el contexto propio de la acción pedagógica. Actúa entonces como la plataforma desde donde se evidencia el *ser profesora*, asumiendo que la enseñanza es más que un conjunto de comportamientos observables, e involucra aspectos como la comprensión de los procesos de pensamiento del docente evaluado, en este caso la educadora.

### **Comentarios críticos**

Constituyen un texto que se desarrolla a partir de un registro escrito o audiovisual de la práctica. Fue también valorado positivamente por los educadores y las estudiantes, pero en una proporción menor al registro. La razón la mencionan ellas y se centra principalmente en que esta herramienta las obligaba a sistematizar e indagar acerca de las concepciones que subyacen a su práctica, debiendo realizar una búsqueda bibliográfica pertinente para la transformación de la misma.

Como se señala en la historia interpretativa de las educadoras, la calidad de sus reflexiones varía y es notoria la falta de un marco conceptual de referencia por parte de ellas.

### **Diario del educador**

El objetivo de utilizar esta herramienta fue proporcionar a la educadora una instancia de monitoreo personal de su acción educadora, de tal manera que al registrar allí sus acciones, reacciones y experiencias pedagógicas, se convirtiera en objeto de su reflexión crítica, adquiriendo conciencia de los éxitos, las dificultades y de las estrategias de cambio implementadas en conjunto con el equipo de trabajo.

Esta herramienta no tuvo gran impacto en las educadoras, excepto en cuatro de ellas: la mayoría lo siguió utilizando de la misma manera y frecuencia

que lo hacían previamente y solo incorporaron observaciones de modo ocasional.

### **Impacto de la evaluación por estándares**

- Orientó a las estudiantes acerca de lo que se espera de ellas y su desempeño en las diferentes áreas de saberes y acción que conforman el *ser profesora*.
- Constituyó una herramienta para la supervisión formadora de las practicantes, pues permite disponer de criterios objetivos y claros que otorgan rigor científico a los juicios evaluativos.
- Por la información cualitativa aportada y las distinciones que hacen, favoreció la conformación de comunidades de práctica, dado que todos los actores de la tríada (mentores, supervisores y estudiantes) compartieron y participaron de un lenguaje común que orientó su quehacer docente y brindó oportunidad para la discusión profesional y la construcción de acciones alternativas.
- Favoreció la construcción de identidad profesional de la educadora de párvulos, en tanto se siente parte del sentido y la acción del *Ser Profesora*.
- Permitió a las estudiantes desarrollar competencias para evaluarse a sí mismas, reflexionar, emitir juicios e informar sobre su propio desempeño, responsabilizándose del proceso de enseñanza y de aprendizaje y de lo que se espera de ellas como aprendices.

En tal perspectiva, y desde el marco de necesidades de la Universidad, es importante renovar perfiles y orientarlos hacia aprendizajes que, uniendo teoría y práctica, permitan la movilización de saberes de los estudiantes en sus futuros contexto de desempeño. Porque la universidad es un centro de construcción de conocimiento y, por lo tanto, sus decisiones deben estar basadas en el saber construido y no en una implantación inconsciente de estructuras de moda. Así mismo, se develan nuevos desafíos para la formación inicial del educador de párvulos, que implican la reflexión en torno a las competencias que se espera desarrollen durante este proceso y su impacto en el futuro desempeño docente desde un saber hacer fundamentado y situado en la realidad educativa donde se concretan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Los desafíos del programa frente a la institucionalización en la formación**

En relación con los aciertos del estudio, el primero de ellos ha sido constatar que la *investigación acción* contribuye al cambio y mejora de la educación y sus estrategias de desarrollo en la formación de educadores, constituyendo una alternativa de formación permanente para el desarrollo de la cultura de la investigación y un puente hacia una nueva profesionalidad docente que articule la formación inicial y continua (*aprender en la vida y para la vida*).

En el mismo sentido, el programa facilita la reflexión como elemento central de los procesos de desarrollo profesional, promoviendo la enseñanza como una ruta de comprensión y transformación, en la cual la auto-mirada de cada actor implicado permite profundizar en las propias creencias y paradigmas que subyacen a la propia práctica.

Asimismo, las diferentes herramientas metacognitivas tienen consonancia con los propósitos del estudio. Se evidencia coherencia e integración, y dinamizan resortes reflexivos de cada estudiante y educador de aula, quienes cuestionan su papel en la interacción de la comunidad de práctica y trabajan para su fortalecimiento.

De las limitaciones del estudio se debe destacar, en primer lugar, una presente durante el desarrollo de prácticamente toda la evaluación del programa: se trata de la relación entre la cantidad de tareas que implica el programa y el tiempo real destinado a su desarrollo.

Por otro lado, los centros escolares necesitan desarrollar programas de formación permanente, pero que se realicen en un contexto situado, en donde puedan construir conocimiento para los problemas específicos de su enseñanza.

La falta de tiempo para la supervisión también limitó los logros del programa. Al respecto, es importante disponer de recursos para gestionar un buen acompañamiento por parte del supervisor, con tiempo para implicarse en la dinámica y la cultura escolar. Las prácticas requieren de un fuerte acompañamiento del proceso y que permita modificaciones que se hagan precisas para optimizar los resultados.

### **Prospectivas de la investigación**

Como se ha señalado en diversos apartados de este artículo, Chile se encuentra vivenciando profundos cambios en todos sus niveles educativos y, actualmente, con mayor fuerza en la educación superior. Uno de ellos es la necesidad de revisar los modelos educativos, transformándolos hacia otros más centrados en el aprendizaje y el trabajo autónomo del estudiante. Por lo mismo, y por las condiciones contextuales del país y las características del alumno que ingresa a la universidad, es importante validar estrategias de formación que permitan el desarrollo del pensamiento metacognitivo que ayude al futuro profesor a aprender y a usar lo aprendido en sus contextos de actuación profesional. Por lo tanto, es una vertiente de continuidad de esta investigación profundizar en la relación entre formación de profesores y pensamiento metacognitivo y reflexivo.

Es también interesante elaborar un modelo que constituya un aporte a la formación del educador en ejercicio, por ejemplo, construyendo una línea de formación en la cual la comunidad de práctica se convierta en un espacio que una la formación inicial y la continua. En tal sentido, se podrían generar estudios de corte longitudinal que, a través de los ejes que sustentan el "Programa de Metapráctica", realicen un seguimiento no solo de la trayectoria de los cambios desarrollados, sino también del modo como el programa se realiza.

Por último, a nivel de los docentes universitarios, se visualiza una perspectiva de desarrollo a partir del debate actual de las universidades sobre el nuevo perfil académico (opción docencia, docencia-investigación). De este modo, podrían impulsarse comunidades de práctica inter, trans y metadisciplinarias que permitan, a partir de las propias prácticas, desarrollar investigación acción que promueva la construcción de conocimiento y la transformación de los procesos de enseñanza, uniendo acción, investigación y formación de los propios formadores de formadores.

### **Referencias bibliográficas**

- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 57-58.
- . (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Moreno, J. (1997). Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. En C. Marcelo y J. López (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, M., Porlán, R., y Rivero, A. (2005). Secuencias formativas para facilitar el aprendizaje profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-4.
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sánchez, T. (2005). *Informe Plan de Desarrollo Institucional 2005-2010*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Sikes, P. y Goodson, I. (2003). Living research: Thoughts on educational research as moral practice". En P. Sikes, J. Nixon y W. Carr (Eds.), *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values* (pp. 32-51). Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill Educational.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

---

## Referencia

Jara Illanes, Enriqueta, "Evaluación de un programa de metapráctica para la formación de educadores de párvulos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 58-70.

Original recibido: 18/10/12

Aceptado: 05/06/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---