

TESE DE DOUTORAL DE TELMA BONIFACIO DOS SANTOS REINALDO

LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO ELEMENTO ESTRUCTURADOR EM LA FORMACION DEL PROFESOR DE HISTÓRIA

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual exige nuevas competencias para la enseñanza, pues en un sistema globalizado, en el cual la información, circula rápidamente, y la educación asume un papel primordial en la sociedad, se exige también un elevado nivel de competencia en los profesores, requiriendo prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje que valoricen el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar, la creatividad y una forma de trabajo educativo interdisciplinario.

En los últimos años, en la Universidad Estadual de Maranhão (UEMA), situada en la capital de dicho estado en São Luis, Brasil, un equipo de profesores, elaboró un nuevo Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Historia, cuyo perfil del egresado presenta como exigencia novedosa la competencia reflexiva, que supone un sujeto activo y apto para desarrollar sus actividades docentes en un contexto histórico y político nuevo y que tenga respuestas a las expectativas emergentes del mundo actual.

Ofrecer a los alumnos de la Educación Superior una formación en la perspectiva del desarrollo de la competencia reflexiva ha sido objeto de búsqueda durante el desarrollo de las diversas discusiones entre los profesores, alumnos y directivos del Curso de Licenciatura en Historia, en el que la autora de esta tesis ejerce por más de diez años como jefa de Cátedra de la disciplina Práctica Docente.

Aunque, la evolución de la actividad docente es muy antigua, la formación del profesor, siempre fue un proceso gradual (Perrenoud, 2002). En un primer momento, se consideraba que solamente el dominio de los saberes a ser enseñados era suficiente. Una mayor atención está siendo dada al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a una buena formación profesional.

En la formación superior, el componente de formación teórico-práctico continúa siendo prácticamente inexistente (Perrenoud; 2002). En las instituciones de enseñanza superior, los profesores, ingresan en la carrera docente sin tener la experiencia necesaria para enseñar. Así, según Pimenta "...aprenden el oficio de profesor mediante tentativas y errores, imitación o intuición" (Pimenta; 2002, p.12).

En este trabajo investigativo con los profesores y alumnos actuales y egresados del Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, fueron apuntadas por los participantes, algunas debilidades que no contribuyen a la formación deseada, tales como:

- Las actitudes paternalistas de los profesores.
- La dicotomía entre la enseñanza y la práctica profesional.
- La enseñanza descontextualizada.
- La evaluación no formativa.
- La relación lejana y verticalizada con algunos docentes de otras disciplinas.
- El gran número de alumnos en las clases.
- La falta de docentes actualizados.
- El planeamiento sin un enfoque interdisciplinario, entre otros.

A lo largo de diez años de existencia de este curso, muchos cambios fueron desarrollados, pero aún existe una enseñanza tradicional, pautada en el tecnicismo y en el enfoque predominantemente factual, situación, que para la autora de esta tesis, tiene que ser cambiada con la puesta en práctica de una propuesta metodológica que tenga como objetivo el desarrollo de un profesional reflexivo en el futuro Licenciado en Historia de la UEMA.

Esta posición fue tomada debido a los problemas afrontados por los alumnos y profesores del Curso citado y por la autora de esta tesis, conocedora de las fortalezas y las debilidades del

mismo y también por estar en correspondencia con el objetivo de la actual Universidad Brasileña: la conservación y el desarrollo de la cultura nacional a partir de su función socializadora y humanizadora así como con el papel que debe desempeñar de acuerdo con el nuevo paradigma de la educación superior en el mundo de hoy: la formación por competencia del modelo de profesional reflexivo, preparado para seguir educándose a lo largo de su vida con un enfoque socio-histórico concreto e integrador.

La UEMA como centro de alta capacidad de asimilación, desarrollo y creación de la cultura brasileña, ante los fenómenos de la globalización y el avance del conocimiento científico, tecnológico y pedagógico, no puede quedar ajena a los encargos sociales de su estado, de su país y del mundo.

De estas reflexiones se desprenden modalidades de enseñanza que tienen que ver con los currículos docentes, buscando poner al estudiante de las Licenciaturas en Educación en relación con el mundo de la profesión, a partir del vínculo entre la teoría y la práctica educativa, o sea, se trata de establecer una adecuada relación entre las aportaciones de las ciencias de la educación y el conocimiento práctico de los profesores, evitando, en lo posible, el hecho de poseer un discurso teórico y no saber modificar la práctica, o por el contrario pretender cambiar la práctica sin algún marco teórico de referencia.

La formación de Licenciados en Historia implica el desarrollo de competencias que permitan el análisis y evolución de la concepción de la Historia como ciencia que se ocupa del estudio del hombre insertado en sus relaciones sociales y aplicando los principios del materialismo dialéctico, concentrada en el estudio profundo de los complejos procesos sociales del desarrollo de la humanidad que les permitan el análisis de diferentes contextos por medio de la reflexión.

En esta tesis se asume el concepto de competencia reflexiva que a juicio de la autora supone la posibilidad, para el profesor en formación, de alcanzar un nivel superior en el razonamiento y el juicio crítico que conducen al perfeccionamiento de la actividad realizada o en proceso de realización.

Se aplica el concepto de competencia reflexiva a la Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA con el propósito de desarrollar un pensamiento reflexivo (crítico y autocrítico) y propiciar su utilización en la actividad docente de manera muy específica.

Este tipo de pensamiento orienta el trabajo del profesor hacia el logro de un aprendizaje transformacional y utiliza como vehículo de aplicación el método de proyecto.

La concepción de la actividad docente por el método de proyecto propicia una participación productiva y cooperativa que contribuye a desarrollar una relación interactiva entre maestros, padres, miembros de la comunidad y alumnos con la perspectiva de aprender aprendiendo. Queda demostrado que el trabajo por proyectos involucra a los estudiantes, al despertar en ellos nuevos intereses y un mayor sentido de responsabilidad; desarrolla además su espíritu crítico y creativo y el sentimiento de pertenencia a un colectivo de trabajo en el cual cada uno tiene una responsabilidad ante la solución del problema a resolver.

En las últimas décadas el trabajo por proyectos se ha extendido a otras esferas de la vida social, demostrando su amplitud y efectividad.

Se plantea la formación del Licenciado en Historia centrada en tres pilares: el académico, el investigativo y el laboral. Todos intervienen en la formación de la competencia reflexiva, pero este último constituye el eje de su desarrollo, al extrapolar la dimensión de la clase e interactuar con la comunidad, las entidades educacionales y no educacionales; al mismo tiempo tiene lugar la actividad investigativa con el empleo de diferentes métodos empíricos y teóricos que le permiten fundamentar la innovación o racionalización de vías para el perfeccionamiento de su formación, cuyo resultado se materialice en el modo de actuación del futuro profesor.

Ser profesor hoy exige, además de una formación específica, el desarrollo de un modelo de enseñanza, asumido reflexivamente dentro de su contexto de trabajo, con vistas a propiciar que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo (García M; 1999).

La educación, como el mundo, precisa de una enseñanza dirigida hacia la libertad y la

autonomía como determina la práctica competente y reflexiva, representada en una nueva postura del docente y de la universidad frente a las situaciones educativas de hoy, por lo que resulta urgente perfeccionar la formación de los profesores.

Tales requisitos llevaron a la autora de esta tesis a investigar mediante el uso de testimonios, entrevistas y encuestas aplicadas a los alumnos, profesores, egresados y dirigentes de la UEMA y de su propia experiencia cotidiana las debilidades y las fortalezas de la formación de los Licenciados en Historia de esta institución de enseñanza superior, para tener los instrumentos necesarios a fin de desarrollar esta investigación y contribuir a la mejor calidad en su formación.

El estudio de las teorías de autores como: Perrenoud, Schön, Brockbank y Mc Gill y L.S.

Vigostky constituyeron verdaderos pilares en la fundamentación de este trabajo, especialmente el enfoque Vigotskyano que permitió la contextualización de los conceptos de competencia y práctica reflexiva.

Para lograr la competencia reflexiva en el futuro Licenciado en Historia, se ha estructurado la Práctica Docente mediante proyectos que abarcan toda la carrera.

La disciplina Práctica Docente se ha estructurado por primera vez como Disciplina a partir del primer año de la Licenciatura de Historia en UEMA, de forma transversal e interdisciplinaria, estando presente en la organización vertical y horizontal del plan de estudios, lo que contribuye a una mayor sistemática, conforme apuntan las Directrices Curriculares de la Formación del Licenciado en Educación para actuar en la Enseñanza Media en Brasil. (MEC, Brasil, 2001).

El PROBLEMA CIENTÍFICO que se plantea es:

¿Cómo desarrollar la competencia reflexiva en el Licenciado en Historia de la UEMA en la disciplina Práctica Docente?

Del problema científico se derivan:

El OBJETO DE INVESTIGACIÓN:

La competencia reflexiva en el Licenciado en Historia de la UEMA.

El CAMPO DE ACCIÓN es:

La formación de competencia reflexiva en la disciplina Práctica Docente del Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA.

El OBJETIVO de la investigación es:

Elaborar una propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia reflexiva en el Licenciado en Historia de la UEMA, durante el desarrollo de la disciplina Práctica Docente.

Las PREGUNTAS CIENTÍFICAS son:

- ¿Cuáles son los presupuestos teóricos para el desarrollo de la competencia reflexiva en la formación del Licenciado en Historia en UEMA, Brasil?
- ¿Qué características presenta en la actualidad el Licenciado en Historia en su desempeño y cómo se relaciona esto con su formación actual?
- ¿Qué elementos debe contener en su estructuración la propuesta metodológica que contribuya al desarrollo de la competencia reflexiva en la disciplina Práctica Docente en la carrera del Licenciado en Historia de la UEMA, Brasil?
- ¿Cómo implementar y evaluar la propuesta metodológica en la disciplina Práctica Docente en la carrera del Licenciado en Historia de la UEMA, Brasil?

Para resolver el problema científico a partir del logro del objetivo y responder las preguntas científicas antes expuestas se realizarán las siguientes tareas de investigación.

TAREAS DE INVESTIGACIÓN:

1. Elaboración del marco teórico que fundamente el desarrollo de la competencia reflexiva durante el desarrollo de la disciplina Práctica Docente para la formación del Licenciado en Historia de la UEMA, Brasil.

2. Caracterización del profesor de Historia y su formación en la carrera de Licenciatura en Historia de la UEMA, Brasil.
3. Implementación de la disciplina Práctica Docente para el primer año del Curso de Licenciatura en Historia en UEMA, Brasil.
4. Elaboración de una Propuesta Metodológica para el desarrollo de la competencia reflexiva a través de la disciplina Práctica Docente en el Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, Brasil.
5. Validación de la Propuesta Metodológica elaborada a partir del criterio de expertos, denominado Método Delphy.

En esta investigación se realiza la descripción y explicación del problema, así como la constatación parcial en la práctica de los resultados alcanzados con el uso de métodos, técnicas e instrumentos que permitieron estudiar los aspectos relacionados con el objetivo de la investigación en sus múltiples lecturas y con enfoque dialéctico materialista.

Los Métodos Teóricos empleados son:

Histórico y Lógico - para profundizar a lo largo de su evolución histórica el desarrollo de la competencia reflexiva y de la disciplina Práctica Docente a lo largo del desarrollo del Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, Brasil.

Análisis y Síntesis – que propicio los procesos lógicos del pensamiento para descubrir las relaciones entre las debilidades presentadas, los contenidos estudiados y su adecuación en la práctica profesional, que influyeron didácticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica Docente en el Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, Brasil.

Inductivo-Deductivo - se utilizó en el proceso de investigación en la búsqueda del entendimiento del objeto de estudio en las particularidades de las prácticas pedagógicas para llegar a establecer generalidades para alcanzar una mejor comprensión de la misma.

Enfoque Sistémico - se empleó para la concepción de la Propuesta Metodológica del desarrollo de la competencia reflexiva a través de la disciplina Práctica Docente en el licenciado del Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, Brasil, correlacionando sus partes, entre sí, identificando los aspectos contradictorios de sus elementos constitutivos, contribuyendo así para la estructuración del Módulo 1 de la disciplina Práctica Docente, en el primer año de la carrera, a partir de la interdisciplinaridades.

Los Métodos Empíricos utilizados, están:

El Análisis Documental - para conocer los documentos legales, los estudios recientes de los especialistas sobre la problemática y para identificar las dificultades presentadas por los alumnos del Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, en la disciplina Práctica Docente, dentro de la carrera.

La Encuesta - utilizada de forma individual y colectiva a fin de recolectar un mayor número de informaciones que posibilitó obtener datos sobre las principales dificultades que se presentan en el Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA y fue aplicada a los alumnos que están en clase, especialmente los que estudian el primer año de la carrera y a los egresados de los últimos cuatro años, además de profesores y dirigentes.

La Entrevista - utilizada con el objetivo de recolectar un mayor número de datos para la realización de la investigación, facilitando las informaciones para profundizar el tema estudiado, Fueron aplicados a profesores del curso, gestores de la universidad, coordinador del curso y también los profesores de la enseñanza media que son egresados del curso.

La Observación - dirigida para comprender las acciones, relaciones, regularidades y aptitudes que orientan la disciplina Práctica Docente en el Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, Brasil.

El criterio de expertos: Método Delphy - para validar a través de la experiencia de los expertos la propuesta metodológica que se realizó.

Los Métodos Matemáticos - para realizar el análisis de los resultados de las encuestas, guías de observaciones y entrevistas utilizando los elementos de la estadística descriptiva.

La Población y la Muestra – conformada por los alumnos actuales de la carrera de Licenciatura e Historia de la UEMA, alumnos egresados, profesores, directivos y especialistas

del área de la universidad estadual y federal (UEMA, UFMA), tal como se describe a continuación:

- realización de entrevistas a los orientadores educacionales y supervisores de enseñanza, con el Pro-Rector de Graduación, con el Jefe de Departamento y con el Coordinador del Curso;
- Aplicación de cuestionarios a los cien profesores de veinte escuelas de la Enseñanza Media de la ciudad de San Luís, egresados de la Licenciatura en Historia , con el 50% de la UEMA y el 50% de la UFMA;
- Aplicación de cuestionarios a 200 alumnos del Curso de Licenciatura en Historia, con el 50% de la UEMA y el 50 % de la UFMA.

El Aporte Teórico está constituido por la creación de un fundamento teórico metodológico para el desarrollo de la competencia reflexiva en la Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA en correspondencia con las características específicas en que se materializa.

El Aporte Práctico consiste en el desarrollo Modular de la Práctica Docente del Licenciado en Historia basado en la pedagogía de proyectos y en la metodología la práctica reflexiva, implementada en el primer año de la Carrera.

La Novedad Científica consiste en la aplicación, por primera vez, del concepto de competencia reflexiva a la concepción de la Disciplina Práctica Docente en la formación de Licenciados en Historia de la UEMA, lo que ha proporcionado a los futuros profesores un nuevo modo de pensar y actuar respecto a la forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, propiciando el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y autocrítico que conduce a su formación integral.

La tesis está estructurada en Introducción, tres Capítulos, Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos.

En la Introducción se plantea la necesidad de transformar la Universidad Estadual de Maranhao, para que sea capaz de responder a las exigencias del complejo mundo actual y se propone como meta el perfeccionamiento de la formación del licenciado en Educación en la Especialidad Historia mediante el desarrollo de la competencia reflexiva en la disciplina Práctica Docente durante todo la carrera, de forma transversal, interdisciplinaria, encaminada al logro de un aprendizaje críticamente reflexivo. Se pautan los elementos del marco teórico y metodológico de la investigación.

En el Capítulo 1 se abordan los fundamentos teóricos para la formación de la competencia reflexiva en el Licenciado en Historia de la UEMA en la disciplina Práctica Docente. Se analiza la formación de este licenciado hasta hoy

En el Capítulo 2 se describe la metodología utilizada durante la investigación, y se analizan los resultados obtenidos en la etapa de caracterización de la formación del profesor de historia en UEMA.

En el Capítulo 3 se desarrolla la Propuesta Metodológica, sus fundamentos y sistema de actividades. Se exponen los resultados de su implementación en la práctica del Módulo 1 relativo al primer año de la carrera de este profesional y se valida la concepción general aplicando el criterio de expertos Delphy.

Fueron revisados para este trabajo investigativo ciento diecisiete títulos: noventa del último decenio correspondientes al objeto de estudio. Las obras que dan sustento a las posiciones teóricas de la autora corresponden a los siguientes autores: Jacques Delors, Phillippe Perrenoud, Donald Schön, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Anne Brockbank, Joaquin Dolz, Antony Zabala, Edgar Morin, Jurjo Torres Santomé, Zeichner, Stenhouse, Izabel Alarcão, Marcelo Garcia, Ivany Fazenda, Selma Pimenta y otros.

1.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL LICENCIADO EN HISTORIA EN UEMA, BRASIL

En este capítulo se hace una reflexión crítica sobre los procesos que conducen hoy a la formación del Licenciado en Historia en la UEMA. Se empieza por analizar las especificidades y variedad de funciones del futuro profesor, así como las dificultades que enfrenta. Se procede a conceptualizar la competencia y la práctica reflexivas con el objetivo de establecer su significación e importancia para el logro de un adecuado vínculo teoría práctica en el desarrollo de la disciplina Práctica Docente

1.1 La competencia reflexiva como base de la disciplina Práctica Docente en la formación del Licenciado en Historia de la UEMA.

La cuestión de la formación de los profesores es muy amplia, abarca las dimensiones humana, social, ética, política, económica y técnica. Esta tesis tiene por objetivo el análisis sobre uno de los problemas en la formación de los profesores en el Curso de Licenciatura en Historia en UEMA: la cuestión de la Práctica Docente que, como decía Anísio Teixeira, es un factor de fundamental importancia en la preparación del profesional del área de la educación. El abordaje de esta cuestión, tendrá como presupuesto la formación de la competencia reflexiva por medio de la disciplina Práctica Docente como eje orientador en la formación del profesor. Considerando este momento de reflexión, fundamental para la toma de decisiones sobre este trabajo investigativo, se reconoce que la problemática de la formación del profesor en el Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA, Brasil, siempre fue objeto de discusión y después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación

Brasileña, (LDB nº 9394/96), ha sido una preocupación de los especialistas del área y de las instituciones formadoras.

Una de las críticas se refiere a la artificialidad de la situación en la cual se realizaba la formación del alumno en la Práctica Docente. Casi siempre el alumno se inscribía en la asignatura y era encaminado hacia una escuela de enseñanza básica donde permanecía por algún tiempo lectivo observando la clase, para después asumirla bajo la orientación del profesor de dicha clase, o sea el alumno no tenía oportunidad de vivir la dinámica de lo cotidiano en la escuela.

La falta de asesoramiento por parte de la institución formadora era otro problema, el profesor responsable por la asignatura no tenía tiempo para asesorar a cada uno de los alumnos en su campo de actuación, que se ubicaba en escuelas lejanas y las clases eran impartidas en periodos diferentes; por otro lado las clases de práctica docente eran descontextualizadas en relación con la realidad vivida por los alumnos de la enseñanza básica, que no comprendían la presencia del alumno-maestro algunas veces al año, y a veces, enseñando algo que no se correspondía con su realidad, donde se percibía un distanciamiento epistemológico y pedagógico entre la institución formadora, en el caso de la UEMA y la escuela básica, lugar de trabajo del futuro licenciado.

Estas son algunas críticas, hechas por los especialistas, a la educación y a la formación de los profesores de las licenciaturas en general y de la Especialidad de Historia en particular.

Muchos especialistas de esta problemática tales como Piconez (1991), Brzezinski (1996), Carvalho (1988), han presentado sugerencias para mejorar la enseñanza de la asignatura Práctica Docente. Se hace referencia a ellos por haber influenciado inicialmente en la propia formación de la autora de esta tesis.

La autora de esta tesis ha buscado también mejorar la formación de los futuros licenciados, como profesora, hace más de diez años, de la cátedra de Práctica de Docente de la UEMA, donde ha experimentado algunas metodologías de trabajo en el Curso de Licenciatura en Historia.

Sin embargo, las críticas hoy son las mismas, la Práctica Docente como asignatura obligatoria del plan de estudios de los Cursos de Licenciatura en Educación, debería ser más coherente con su naturaleza interdisciplinaria e integradora de conocimientos específicos y pedagógicos

(Candau, 1987; Lüdke, 1994).

La problemática de la Práctica Docente empieza a ser considerada en un contexto más amplio de la profesionalización del profesor y de la competencia que todo profesor debe poseer, como una mediación entre el conocimiento científico obtenido en el proceso de formación y el saber escolar.

Al decir de Zeichner, después de un estudio comparativo de la situación de los profesores en cuatro países, apunta dos condicionantes predominantes, relativas a la práctica docente: “la enseñanza como ciencia aplicada y la práctica reflexiva”. Según este autor, la enseñanza como ciencia aplicada busca fomentar una base científica para la formación de los profesores abarcando la dimensión cognitiva y metacognitiva, y las competencias básicas para enseñar, lo que todo profesor debería desarrollar. (Zeichner; 1992, p.133)

La mayoría de los trabajos investigados para esta tesis tienen por objeto la práctica docente como acción pedagógica del profesor en clase, aunque sea posible identificar actualmente un cambio en el proceso de perfeccionamiento del profesor, que se expresa en: la búsqueda de una identidad profesional, la relación del docente con los saberes, las prácticas culturales y la cuestión de la competencia y de la práctica reflexivas como apuntan (Perrenoud; 2002 y Schön; 1999).

Cabría preguntarse entonces, ¿Qué competencia reflexiva debe ser ésta?. ¿Hay consenso entre los investigadores y estudiosos en el área de la Educación sobre la importancia de la competencia reflexiva?. ¿Cómo puede formarse la competencia reflexiva?. ¿Qué relación existe entre competencia y práctica reflexiva y entre ambos conceptos y la práctica docente?. Para responder a estas interrogantes es preciso remitirse, en primer lugar, a los conceptos de competencia y reflexión y después a los de competencia reflexiva y práctica reflexiva. Durante el desarrollo de esta reflexión crítica se irá dando respuesta a estas interrogantes. Para el desarrollo de esta tesis se hace necesario manejar algunas acepciones dadas al término competencia por diferentes autores que permitan adoptar la posición que se asumirá en esta obra.

Pasando por alto el concepto conductista original de competencia que pertenece ya a la historia consideraremos las siguientes definiciones que conciben la competencia como: “La capacidad de trabajar eficazmente en un determinado tipo de situación, apoyada en conocimientos, sin limitarse a ellos”. (Perrenoud; 2001, p.27)

“...capacidades agregadas y complejas para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen a la vida humana en general y a una profesión en particular y que funcionan como un dispositivo en permanente proceso de revisión crítica y recreación” (Braslasky; 2003, p.32).

“La adecuada integración de habilidades, conocimientos, disposiciones, etc., que posibilitan por el grado de perfeccionamiento logrado, la elaboración de respuestas eficaces ante situaciones que lo requieran” (Lafourcade; 2002, p.91)

“Una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación”. (Gonczy; 200, p.95)

“Capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales... toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente” (Sladogna; 2000, p.115)

Como puede apreciarse el concepto de competencia es variable: varía según el enfoque que se haga del mismo. Pero el más acertado es el de “saber hacer en un contexto” por su carácter sintético. Saber hacer en un contexto es el núcleo central de una competencia, en torno al cual gravitan los otros saberes: conocer, pensar, ser, convivir, sentir y compartir.

Deben entonces aprender a analizar, interpretar, argumentar (pensar) sus conocimientos y proponer alternativas de solución, igualmente deben aprender a ser sensibles, a compartir con

sus colegas (trabajo en equipo) y a comprometerse con las soluciones a la problemática planteada. "Es bueno destacar que numerosos autores utilizan el vocablo capacidades como base de las competencias, otros hablan de habilidades, conocimientos, disposiciones, etc." (Goodson; 1995, p.43)

Sin embargo, incluso en esa diversidad terminológica pueden encontrarse puntos de contacto que favorecen llegar a un consenso.

De acuerdo con estas definiciones la competencia es algo más que una simple capacidad, porque, supone un alto nivel de eficiencia del sujeto para utilizar sus capacidades, en función de la ejecución exitosa de las actividades que se propone realizar para cumplimentar una tarea específica en un momento histórico determinado.

De lo anterior se desprende que en la base de toda competencia radica alguna o algunas capacidades que han sido puestas al servicio de la realización eficiente de una función determinada. Por eso, el concepto de competencia supone una etapa superior de desarrollo puesto que exige como condición "sine qua non" la eficiencia en la ejecución de la actividad, en tanto la capacidad, aunque participa en muchos de los sistemas de regulación del comportamiento queda en el plano de lo potencial cuando no se expresa en una actuación eficiente. Se puede ser capaz, pero no, competente.

Esta limitación del concepto de capacidad, para expresar la imprescindible necesidad de la eficiencia en cualquier tipo de actividad social humana, ha conducido a la búsqueda y posterior adopción de un término como el de competencia que conlleva una mayor riqueza connotativa al integrar componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos motivacionales y asumir así, el papel de síntesis reguladora del conocimiento ante la necesidad de dar soluciones adecuadas a problemas específicos de una determinada esfera de la vida humana, y por tanto, posibilitar el éxito en una profesión u oficio en un contexto histórico concreto. (Perrenoud; 2002, p.80)

La estructura de una competencia la conforman tres componentes: acción, objeto, y condición (que es parte del contexto en que se ejerce la competencia).

Ese otro componente esencial de la definición de competencia: el contexto situacional tiene su origen en la naturaleza histórico social de las competencias humanas, criterio cuya base última son los trabajos de L.S. Vigotsky sobre la importancia de los factores ecoculturales en el estudio de las diferencias individuales en la esfera de lo cognitivo. Este enfoque vigotskiano, según el cual toda acción se desarrolla en un escenario sociocultural que determina la naturaleza de los procesos y capacidades intelectuales será usado como referente en la interpretación y utilización del concepto de competencias que se manejará en este trabajo.

De ahí que en esa concepción de competencias que se utilizará, deban tenerse en cuenta los siguientes aspectos precisados por Fernández A.M. y otros:

"1ro- La naturaleza histórica social de las competencias humanas.

Dada por la comprensión histórico-cultural del psiquismo y de las capacidades que están en su base.

2do- La comprensión de lo individual y lo social en las competencias.

Aunque se forman en un entorno histórico-social son una construcción individual, no son un producto directo del aprendizaje, sino que revelan este salto que cada individuo protagoniza de incorporar lo que asimila durante la enseñanza a su desarrollo personal.

3ro.- La relación entre lo general y lo específico (particular) en las competencias.

Las competencias pueden estar definidas atendiendo a modelos de desempeño dados para una profesión, un rol social, etc. en este sentido más general, pero se particularizan en la actuación del sujeto en su contexto específico, dado por las condiciones en que se produce esta actuación y el modo personal de ajustarse a ellas." (Fernández AM; 2003, p.50)

Los investigadores en ese campo del saber y de la acción se plantean la existencia de tantos tipos de competencia como esferas y niveles de la actividad humana. De ahí que sea necesario hablar de competencia cuando se trate del concepto en general y de competencias cuando se refiera a esferas específicas de la actividad humana. A los efectos de esta tesis interesan específicamente las competencias adquiridas durante la realización de una práctica docente reflexiva que asegure al graduado un adecuado nivel de eficiencia al iniciar su desempeño

profesional.

La terminología competencia conlleva diversos significados como alerta Tanguy (1997), opinión corroborada por Perrenoud (1999). Tradicionalmente, competencia puede traducir objetivos a ser alcanzados, del tipo dominio de contenidos a ser enseñados (Gil Pérez y Carvalho (1993)), o habilidades a ser desarrolladas; puede estar asociada a la noción de desempeño y eficiencia, a la evaluación y al *savoir-faire* característico de las prácticas sociales. Stroobants (1997), considera competencias como un *savoir-faire* que es formado por conocimientos empíricos, prácticos, habilidades, etc.

La autora de esta tesis considera como Perrenoud, que la noción de competencia es un esquema más complejo y flexible de la acción, articulada con conocimientos teóricos y con recursos cognitivos en movimiento, y elabora su propio concepto que la define como:

Un alto nivel de eficiencia y eficacia del sujeto para utilizar sus capacidades en función de la ejecución exitosa de las actividades que se propone realizar para cumplimentar una tarea específica en un momento histórico determinado.

Perrenoud, propone diez competencias a enseñar: organizar y dirigir situaciones de aprendizaje; administrar el progreso de los aprendizajes; concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; integrar los alumnos en su aprendizaje y su trabajo; trabajar en equipo; participar de la administración de la escuela; informar y atraer a los padres; utilizar nuevas tecnologías; enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, administrar su propia formación continua. (Perrenoud; 2000)

Perrenoud también afirma que ninguna persona puede conceptuar todos los aspectos de la profesión de profesor, pues estos son múltiples y contruidos en la práctica docente que, a su vez, solamente gana sentido en su ambiente, la escuela. (Ibidem; 2000).

Para Tardif (2000), competencia requiere la adquisición de una sensibilidad para discernir las diferencias individuales de los alumnos, siendo ésta una de las principales características del profesor.

Por lo tanto, tratar el desarrollo de una competencia reflexiva mediante la asignatura Práctica Docente solamente es posible si hay como referencia la organización escolar en la cual la práctica es generada, el saber es construido y desarrollado y el hábito del profesor es revelado en sus acciones cotidianas. Entonces, las prácticas pedagógicas de los profesores, sus creencias y representaciones escapan a la lógica de las leyes, de los decretos.

(Hutmacher;1995). Tal vez por eso la autonomía de la práctica docente es un problema a enfrentar por los profesores, alumnos, escuelas, universidades y autoridades del área de educación en nuestro país.

En la realidad brasileña es evidente la exigencia de que el profesor posea una competencia polivalente.

"Ser polivalente significa que el profesor debe trabajar con los contenidos de naturaleza diversa, que abarca desde cuidados básicos esenciales hasta conocimientos específicos provenientes de las diversas áreas del conocimiento. Este carácter polivalente demanda, a su vez, una formación bastante amplia del profesional que debe transformarse en aprendiz, reflexionando constantemente sobre su práctica, debatiendo con su pareja, dialogando con sus familiares y la comunidad y buscando informaciones necesarias para el trabajo que desarrolla. Son instrumentos para la reflexión sobre la práctica directa con sus alumnos, la observación, el planeamiento, la investigación y la evaluación". (Referencias Curriculares Nacionales, Brasil; 2001, p.8).

Tales parámetros son elementos orientadores de una nueva práctica que implica competencias, habilidades y conocimientos específicos, cuya adquisición debe ser el objetivo central de la formación de una competencia reflexiva.

La articulación de la teoría-práctica debe ser el objetivo del proceso de la formación alrededor de los ejes articuladores de las competencias y habilidades que deberán ser incorporadas por el profesor reflexivo en su ejercicio profesional.

Partiendo del concepto de competencia hasta aquí analizado puede pasarse a conceptuar la práctica y la competencia reflexivas.

Se comenzará con la siguiente interrogante: ¿Qué se entiende por reflexión?

Una respuesta literal puede encontrarse en dos definiciones del Shorter Oxford Dictionary: es la acción de volver hacia los pensamientos acerca de algún tema o grabarlos en la memoria; meditación, consideración profunda o seria; es la modalidad, operación o facultad por la que la mente tiene conocimiento de si misma y de sus operaciones por la que examina las ideas recibidas a través de la sensación y la percepción.

Se partirá de la definición anterior de reflexión para entrar en el análisis de los conceptos de competencia reflexiva y práctica reflexiva.

Para Perrenoud, la competencia reflexiva puede ser entendida como "una capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación, apoyado en conocimientos, pero sin limitarse a ellos. Los conocimientos pueden ser entendidos como una representación de la realidad, que construimos y almacenamos a partir de nuestra experiencia y nuestra formación" (Perrenoud; 200, p. 23).

Para la autora de esta tesis se define la competencia reflexiva como un alto nivel de eficiencia y eficacia del sujeto para desarrollar el más elevado nivel de reflexión, que consiste en ser capaz de reflexionar sobre el propio acto reflexivo, en un escalón superior del pensamiento abstracto.

Práctica reflexiva: Es el vehículo por el que se arriba a la competencia reflexiva que sólo se consigue mediante la práctica del diálogo reflexivo (reflexión compartida), escalón superior de la misma.

Para lograr una caracterización adecuada de la práctica reflexiva pueden emplearse algunas categorías de términos de Schön para construir un vocabulario y una tipología de la reflexión que, en conjunto, permita a un docente profesional convertirse en un profesional reflexivo.

Se partirá la definición de reflexión para entrar en el análisis de la práctica reflexiva.

"Saber qué". Es otra forma de definir el saber proposicional y es la que adquiere el estudiante profesional en la parcela corriente de su estudio científico en la universidad. También puede denominarse como "saber de libro" o "saber sobre".

"Saber-en-la-acción" y "saber al uso". Procede de la práctica profesional. Schön llama a este tipo de conocimiento saber-en-la-acción, una descripción o interpretación del saber-en-la-acción tácito, espontáneo y dinámico. Es probable que Schön pusiera los guiones del "saber-en-la-acción para destacar que el saber está en la acción" (Schön; 2000). Cuando lo describimos el conocimiento en la acción se transforma en saber-en-la-acción. Al describirlo lo hacemos: el conocimiento inteligente en las acciones que realizamos en toda clase de situaciones, desde aserrar un trozo de madera en línea recta a montar en bicicleta y a la incisión que Práctica el cirujano. Cuando sabemos como hacer estas acciones, las ejecutamos de forma espontánea, sin palabras.

La reflexión-en-la-acción se produce cuando el sujeto se encuentra en medio de una acción y, al hacerla se muestra reflexivo-en-la-acción.

Es decir, se está analizando lo que está ocurriendo en la medida en que esto ocurre, lo que da la posibilidad de modificar y enmendar lo que se hace para ajustarlo a los cambios circunstanciales, en caso de que la actividad reflexiva indique que no estamos en el camino correcto, y que debe buscarse otra forma mejor de hacerlo.

Para Donald Schön "...lo que distingue la reflexión-en-la-acción de otras formas de reflexión es su significación inmediata para la acción". (Schön; 2000, p.158)

No obstante para Donald Schön, "la reflexión-en-la-acción tiene un significado adicional", una función crítica cuestionando la estructura de premisas del conocimiento-en-la-acción.

Meditamos críticamente sobre el pensamiento que nos lleva a este arreglo o a esta oportunidad, y, en el proceso, podemos reestructurar las estrategias de acción las ideas de los fenómenos o las formas de encuadrar los problemas. (Schön; 1987, p. 28).

Tras investigar algunos componentes de la reflexión en la acción es necesario completar esto con la reflexión-sobre-la-acción, con el fin de estimular el aprendizaje reflexivo que contribuya a hacer crítico el aprendizaje sobre la reflexión crítica.

La reflexión sobre la acción es significativa en el proceso de desarrollo de la reflexión crítica.

"Evidentemente, una cosa es ser capaz de reflexionar-en-la-acción y otra muy distinta ser

capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción de manera que produzcamos una buena descripción de la misma, y otra diferente es la capacidad de reflexionar sobre la descripción resultante”. (Schön; 2000, p.31)

”...desde nuestro punto de vista la capacidad de un alumno de reflexionar-sobre-la-acción para realizar un aprendizaje críticamente reflexivo. No obstante es necesario desarrollar el enunciado de Schön tratando esto como pensamiento y acción en una serie de niveles e incorporando el saber proposicional y lo que ocurra en la acción, así se puede hablar de una jerarquía de niveles que se muestra de la siguiente forma: (Broockbank A.; 2001, p. 77)

Figura 2. Jerarquía de la Reflexión

- 4 Reflexión sobre la descripción de la Reflexión- en- la- acción
- 3 Descripción de la Reflexión- en- la- acción
- 2 Reflexión—en-la-acción
- 1 Conocimiento - en - la - Acción

Se pretende mostrar los niveles como dimensiones, los cuales están ordenados en orden decreciente. Considerados como dimensiones, están relacionadas y ocultados.

La experiencia de la acción es tan importante como la reflexión sobre la reflexión. Todas y cada una se interrelacionan y se entremezclan como se funden y entremezclan el pensamiento, el sentimiento y la acción.

Siguiendo la descripción de Schön se presentan aquí las dimensiones del pensamiento basadas en y sobre la acción (incluyendo el pensamiento y los sentimientos sobre las acciones pasadas y actuales. Aquí todos los saberes operan juntos. El aprendizaje profundamente reflexivo es lo que permite que se realice un aprendizaje transformador y desarrollador. Sin la interacción provocada por el diálogo no puede producirse el aprendizaje críticamente reflexivo. Puede señalarse otra dimensión la número cinco, en la que el grupo reflexiona sobre la reflexión-sobre-la-acción. En esta dimensión, los alumnos trabajan sobre la significación de la misma reflexión, es decir, aprenden a aprender. Por tanto, en el diálogo reflexivo sobre esta dimensión, el individuo puede aprender gracias a la interacción con el grupo. En la figura arriba llamaremos a la dimensión cuatro reflexión-sobre-la-acción y a la dimensión cinco, reflexión-sobre-la-reflexión.

Figura 4: Cinco dimensiones de la Reflexión

- 5 Reflexión de la Reflexión
- 4 Reflexión sobre la descripción de la dimensión
- 3 Descripción de la dimensión de la reflexión-en-la-acción
- 2 Reflexión —en-la-acción
- 1 Conocimiento-en-la-Acción: Saber proposicional; saber-al-uso; saber-en-la acción

Harvey y Night, (1996) hablan sobre la necesidad de capacitar a los profesores para que puedan pasar de las concepciones transmisivas a las transformacionales. Brockbank A. y McGill I., (2002), algunos de cuyos criterios se asumen, coinciden con esa afirmación, pero insisten en la siguiente: “La idea clave que queremos dejar muy clara en nuestro trabajo es que

la práctica reflexiva emprendida mediante el diálogo reflexivo con otro u otros, puede promover el aprendizaje transformacional” (Brockbank A. y McGill I; 2002, p.183)

El concepto de diálogo reflexivo es una etapa superior del aprendizaje reflexivo que constituye un intercambio que no solamente estimula la reflexión sobre el aprendizaje en los campos del saber, la acción y el yo, sino la reflexión sobre esa práctica. Este concepto es un aporte de Brockbank y McGill a las teorías de Schön.

La formación por competencia y práctica reflexiva, para lograr un aprendizaje transformacional, objetivo trascendente de esta tesis, sólo podrá lograrse si se establece una interacción reflexiva en todos los niveles, tanto en sentido horizontal, vale decir, de profesor a profesor y de alumno a alumno, como en sentido vertical: de alumno a profesor y viceversa. (Huberman; 1999, p.80) Para desarrollar esta concepción, resulta esencial una labor de orientación que posibilite la transformación del profesor, de “magíster” que decide y dicta la acción, en orientador o guía, lo que supone una nueva concepción del papel del profesor y de la relación profesor alumno. La concepción de competencia reflexiva constituye el núcleo en la orientación del curso de formación inicial de maestros y la adquisición de esa competencia solamente ocurrirá mediante una acción teórico-práctica.

No bastan los conocimientos sobre el trabajo, sino es fundamental saber movilizar los conocimientos transformándolos en acción.

Así, las competencias no pueden ser aprendidas sólo en el nivel teórico ni solamente o exclusivamente en el “práctico”. El aprendizaje por competencia y práctica reflexivas permite la articulación entre la teoría y la práctica superando la tradicional dicotomía entre esas dos dimensiones y en esto reside la competencia para movilizar múltiples recursos en una misma situación, desde los conocimientos adquiridos en la teorización sobre las cuestiones pedagógicas hasta los construidos en la vida profesional y personal (prácticas) contestando a las diferentes demandas de las situaciones de trabajo.

Cursos de formación en que la teoría y la práctica son abordadas en momentos diferentes, con intenciones y abordajes desarticulados, no favorecen el proceso. El ejercicio de las prácticas profesionales y de la teorización sistemática sobre ellas ocupa un lugar central, debiendo existir coherencia entre la formación ofrecida y la práctica esperada del futuro profesor.

1.2 La formación del profesor de historia competente reflexivo.

La historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) se remonta a los años treinta del siglo veinte en Estados Unidos, aunque tiene sus manifestaciones más recientes en los últimos años con el fin de adecuar la educación y capacitación vocacional a las necesidades de la industria. Desde entonces la EBNC ha sido un concepto polémico y controvertido que está generando consenso en el ámbito educativo en las diferentes reformas curriculares como punto de partida para elevar los niveles de calidad en la educación. En la Conferencia Mundial sobre educación superior, convocada por la UNESCO en 1998, “...se estableció que en un contexto caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como el tratamiento de la información, deben renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad”. (Delors; 1990, p.15)

En Brasil, en los últimos años, las reformas consecuentes de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB 9394/96), subrayaron la necesidad de algunas reformas en la educación escolar en todas sus dimensiones, incluso en la Educación Superior, responsable por la formación de los profesores que irán a actuar en la Educación Básica - área responsable con el desarrollo de las potencialidades de los jóvenes para ser miembros con pleno derecho en la sociedad.

Además, la demanda por una organización alternativa del trabajo escolar en sus diversos niveles, privilegiando la formación de las competencias personales ha aumentado sobremanera. Sin embargo, en sintonía con tal demanda ha crecido sustancialmente un terrible malentendido: se trata de la idea de que disciplinas y competencias contienden en los mismos espacios y tiempos escolares, contraponiéndose de modo radical a la organización por competencias personales. Esto significaría un abandono de la idea de disciplina y,

simétricamente, una valorización del conocimiento científico disciplinario que tendría como contrapartida el menosprecio de la noción de competencia.

Es necesario prever las perspectivas metodológicas por lo que se adoptarán situaciones de aprendizaje mediante situaciones-problemáticas (prácticas) y buscar la superioridad en la práctica reflexiva orientadas por el principio metodológico acción-reflexión-acción que apunta hacia la resolución de situaciones-problemas como una de las estrategias didácticas privilegiadas.

Dentro de las competencias exigidas para el nuevo docente están las del conocimiento del proceso de investigación que posibiliten el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, o sea, analizar situaciones y relaciones interpersonales que ocurren en la escuela o fuera de ella, sistematizar y socializar la reflexión sobre la práctica docente, investigando el contexto educativo y analizando la propia práctica profesional. Se utilizarán los resultados de la investigación para mejorar su práctica profesional.

“Tal situación, exige asimilación, no solamente de conocimientos, más también de un hábito que se intenta aplicar a la contextualización de la práctica del saber hacer y de la movilización de recursos”. (Hernández; 2003, p.113).

La adquisición de competencias profesionales debe ocurrir mediante una acción teórico-práctica, o sea, toda sistematización teórica articulada con el hacer y todo hacer articulado con la reflexión.

Celso Antunes propone que nuestros licenciados sean capaces de “conocer, interpretar, analizar, relacionar, comparar y sintetizar datos, situaciones y hechos del quehacer cotidiano y a través de esa inmersión adquirir no solamente calificación profesional, sino más competencias y prácticas reflexivas que lo hagan aptos para enfrentar innumerables situaciones en la práctica docente” (Perrenoud; 2001, p.27).

Las contribuciones en el campo investigativo sobre la formación docente apuntan hacia una concepción que es contradictoria a la racionalidad técnica, la idea de un profesional de la educación como un intelectual en proceso continuo de formación y autoformación se ha desarrollado y afirmado como una vía de valorización del docente y de las instituciones escolares (Pimenta,1996). La formación en la perspectiva crítico-reflexiva implica, según Nóvoa: “...los procesos de producción de la vida del profesor (desarrollo personal), por medio de la valorización de la reflexión sobre las prácticas que realiza y las experiencias que comparte; la producción del profesional docente (desarrollo profesional), posibilitando la producción de saberes específicos en constante reelaboración; la producción del espacio escolar (desarrollo organizacional) como lugar de trabajo y formación implicando gestión democrática y prácticas participativas”. (Nóvoa;1992, p.34)

De esta forma el entendimiento de la competencia reflexiva envuelve la formación y autoformación docente, la apropiación y construcción del conocimiento y el enfoque en la investigación de la práctica pedagógica.

La formación de los profesores, en las últimas décadas, ha sido desarrollada bajo la influencia de la concepción de la enseñanza con una intervención tecnológica, que concibe este profesional como un técnico-especialista, el cual debe implementar, con rigor, normas y reglas derivadas del conocimiento científico. La eficacia del profesor, en este modelo de enseñanza, es alcanzada en la medida en que es capaz de solucionar problemas encontrados en la práctica, utilizando los principios generales y los conocimientos científicos derivados de la investigación, valorizando los componentes científicos culturales, o sea, conocimientos de contenidos a enseñar y del psico-pedagógico, o de la actuación eficaz en la clase (Pérez Gómez, 1992).

El concepto de profesor con la competencia reflexiva no se agota en la acción inmediata de su actividad docente. “Ser profesor implica saber quién soy, las razones por las cuales hago lo que hago y conscientizarme del lugar que ocupo en la sociedad. En una perspectiva de la promoción del estatus de la profesión docente, los profesores deben ser agentes activos de su propio desarrollo y del funcionamiento de las escuelas”. (Alarcao; 1996, p.177).

En los años noventa la expresión “profesor competente y práctico reflexivo”, fue largamente

difundida en el escenario educacional, existiendo cierta confusión entre el empleo del término como adjetivo, capacidad inherente al ser humano y el concepto del movimiento teórico de la comprensión del trabajo docente (Pimenta; 2002, p.18).

Pimenta entiende que “la transformación de la práctica docente debe dar una perspectiva crítica, vinculada al contexto institucional en que hay importancia de la adopción de una postura competente y reflexiva articulada a los contextos más amplios, abarcando la enseñanza con la práctica social concreta”. (Ibidem; p.19)

Varios estudios han sido realizados, y de ellos se desprenden propuestas o implementaciones de innovaciones sobre la formación profesional de los profesores. Una especial innovación se refiere al desarrollo del profesor basado en una perspectiva de la enseñanza como una práctica competente y reflexiva, utilizando la investigación para subsidiar la toma de decisiones y la solución de los problemas (Zeichner; 1992).

La formación de los profesores competente-reflexivos abarca los siguientes aspectos: ellos no desprecian las investigaciones producidas por los demás, pero los aprendices deben ser críticos y capaces de participar de la creación de la investigación; utilizar las investigaciones hechas en la universidad y por los profesores, de forma equilibrada; los aprendices estudian la propia actuación en la clase (Ibidem; 1993).

Para entender lo que es un profesor competente y reflexivo, Liston y Zeichner, proponen cinco características:

- 1 “Examinar, esbozar hipótesis e intentar resolver los dilemas involucrados en su práctica docente.
- 2 Estar alerta sobre las cuestiones y asumir los valores que se postulan para este tipo de enseñanza.
- 3 Tomar parte del desarrollo de los planes de estudios e involucrarse efectivamente en su cambio.
- 4 Asumir la responsabilidad por su desarrollo profesional.
- 5 Trabajar en equipo, pues es en dicho espacio donde van a fortalecerse para su desarrollo profesional.” (Liston y Zeichner ;2000, p.252)

Pimenta entiende que “...el trabajo docente contiene múltiples aspectos, que su día a día es rodeado por situaciones de intencionalidad y problematización, de enfrentamiento de las responsabilidades de la enseñanza complejas que producen un escenario de intentos sugestivos para renovar las estrategias usadas y que pueden llevar hacia una didáctica innovadora”. (Pimienta; 1999, p.23)

El concepto de profesor competente y reflexivo reconoce la riqueza de la experiencia que está en la práctica de los buenos profesores que, para mejorar su enseñanza, reflexionan sobre su experiencia; es lo que explica Zeichner, al relatar cómo el concepto de profesor competente y ha sido usado en otros países de la América y lo poco que ha incentivado el verdadero desarrollo del profesor; al contrario, ha consolidado de forma sutil, la situación de su misión a los intereses ajenos, minando la intención de emanciparlos. (Zeichner ;1993)

En el punto de vista del referido autor, la formación del profesor competente y reflexivo debe:

- 1 Considerar las teorías y los saberes de la práctica docente en las investigaciones sobre su acción.
- 2 Proporcionar oportunidades a los profesores para el cuestionamiento y la toma de decisiones sobre los aspectos inherentes a lo que debe ser enseñado y por qué.
- 3 Tener en cuenta las condiciones sociales de la enseñanza, las cuales influyen en el trabajo docente.
- 4 Realizar la reflexión como la práctica social dialógica. (Ibidem)

Marcelo García opina que “Phillippe Peronoud y Donald Schön fueron los autores que más difundieron los conceptos de competencia y de práctica reflexivas, defendiendo que, por intermedio de la competencia reflexiva, los profesionales prácticos pueden aprender, a partir del análisis y de la interpretación de su propia actividad docente. La importancia de la contribución de Perrenoud y de Schön consiste, principalmente en la descripción realizada por ellos en lo que se refiere a la enseñanza, como una actividad que conduce a la creación de un

conocimiento específico y ligado a la acción, que solamente puede ser adquirido por intermedio de la interacción con la experiencia y la práctica". (García M; 1992, p.60).

Para Schön (2000), la opción del profesor a la racionalidad técnica, o sea, a las acciones posibles de aplicaciones de los valores, normas y decisiones político-institucionales, puede reelaborar sus saberes y su práctica de forma reflexiva. Sin embargo, Nóvoa (1992), afirma que la formación de la competencia y de la práctica reflexiva de los profesores repercute en tres procesos de la formación docente: desarrollo personal (por la intervención en su vida), desarrollo profesional (al producir la profesión docente) y desarrollo organizacional (al reflejarse en el ambiente de trabajo, la escuela o la universidad).

Las obras de Schön, que derivan de la tradicional formación de profesores a la de profesionales reflexivos, fundamentan su concepto de desarrollo de una práctica reflexiva para la formación de un profesional reflexivo, en tres ideas principales: conocimiento -en-la-acción, reflexión-en-la-acción y la reflexión sobre la reflexión-en-la-acción.

El conocimiento-en-la-acción trae consigo un saber. Este saber, presente en las acciones profesionales, viene constituyendo la comprensión de los datos, teorías, que permiten al profesor actuar en su medio (Schön, 1992). Aún, el conocimiento-en-la-acción no se constituye solamente del saber ancilar, "...él viene cargado de formas de acciones ante el conocimiento de lo cotidiano, de cómo fueron resueltos, revelando entonces, algo de espontáneo, intuitivo, experimental, donde el conocimiento se sitúa en la acción en sí, y lo revelamos mediante las acciones espontáneas y las habilidades" (Campos y Pessoa; 2000, p.196).

El conocimiento movilizado por los profesionales en su día a día es el conocimiento en la acción: tácito, implícito, interiorizado, configurándose en un hábito. Él no precede la acción, está presente en ella.

Este conocimiento no es suficiente para que los profesionales resuelvan situaciones que extrapolen su rutina. Ante nuevos hechos, ellos necesitan crear y construir nuevos caminos y soluciones, proceso elaborado por medio de la reflexión-en la-acción.

La reflexión-en-la-acción solamente ocurre cuando, al mirar y reflexionar sobre determinada acción, se puede describir un conocimiento que está implícito en esta acción, este movimiento requiere estrategias y un sistema lingüístico para interpretarla. Al reflexionar, pueden despertar nuevas ideas o pistas para la solución de un hecho. Para Schön, la reflexión-en-la-acción ocurre durante la acción presente, o sea, es un momento de pausa, en que, en medio de una acción, se detiene para pensar y reorganizar las ideas sobre aquello que está siendo llevado a cabo. Esta reflexión ocurre en situaciones inesperadas, en que no se encuentra una respuesta inmediata; entonces hay un posicionamiento ante esta situación, cuando se razona críticamente sobre el pensamiento que llevó a la situación -sorpresa, y durante ese proceso, tiene lugar la reestructuración de estrategias de acciones; este movimiento puede ser desencadenado sin haber una descripción verbal. (Campos Pessoa; 2000)

Dicho proceso posibilita la construcción de un repertorio de experiencias que son movilizadas para resolver situaciones similares, lo que constituye el conocimiento práctico. Sin embargo, cuando surgen situaciones que este conocimiento creado no consigue superar, se hace necesario buscar una mejor comprensión, por intermedio de la identificación de sus orígenes, de análisis, problematización, diálogo, elaborando posibles explicaciones, considerando otras perspectivas, apropiándose de otras teorías, en fin desarrollando una investigación. Este movimiento es denominado reflexión sobre la reflexión-en-la-acción. (Pimenta; 2002, p.20).

La reflexión sobre la reflexión-en-la-acción se produce en una descripción verbal, realizándose la reflexión sobre la reflexión de la acción ocurrida. Así, al reflexionar sobre la acción ocurrida, juzgándola y comprendiéndola, se pueden desencadenar nuevas soluciones, pudiendo influenciar en acciones futuras (Campos Pessoa; 2000). Pérez Gómez entiende que la reflexión sobre la reflexión-en-la-acción es el análisis realizado posteriormente por un individuo sobre las características y los procesos de su propia acción, o sea, los vestigios de las acciones anteriores guardados en la memoria son descriptos, analizados y evaluados. Así, el profesional práctico, al distanciarse de los condicionamientos de la práctica, para realizar la reflexión sobre

la reflexión-en-la-acción, puede realizar nueva comprensión de la misma al analizarla, posibilitando su reconstrucción. (Pérez Gómez; 1992)

Esa nueva comprensión de la realidad, elaborada por intermedio de la reflexión, posibilita lo que Freire (1994), considerando el estudio de Pinto (1960), llamó por competencia crítica, aquella que lleva a una interpretación de los hechos y fenómenos de un contexto, de forma bien fundamentada.

Ese educador afirma aún, que es por medio de la práctica reflexiva competente o sea de la acción y de la reflexión, que es posible la apropiación de la realidad. De esta forma tal educador entiende práctica como reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire; 1997, p.38).

Pérez Gómez entiende el proceso de reflexionar sobre la reflexión-en-la-acción, como un aspecto esencial para la formación del profesor, pues en dicho proceso las características de la situación, así como los procedimientos utilizados para diagnosticar y definir una situación, la determinación de las metas y las estrategias, los esquemas de pensamiento, convicciones, teorías y modos de representar la realidad utilizados por el sujeto al enfrentar la situación de conflicto, son exteriorizados y sometidos al análisis individual o colectivo.

Marcelo García (1999) explica que, en la formación del profesor competente y reflexivo, el pensamiento y la acción pueden ocurrir al mismo tiempo o no, teniendo en cuenta los estudios realizados por Weis y Lowden referente a cuatro formas de reflexión:

1 La introspección, realizada a distancia de la acción llevada a cabo, donde el profesor realiza la reflexión de forma personal e interiorizada, considerando pensamientos y sentimientos relativos a la actividad de su día a día.

2 El examen, estando el profesor más cercano a la acción, siendo que en esta forma de reflexión, el profesor emplea como referencia los acontecimientos pasados o futuros.

3 En la indagación, mediante la investigación-acción, los profesores analizan su práctica, identificando medios para mejorarlas. Hay una intención de posibilitar perfeccionamiento y cambios, ya sea en sus procesos de enseñanza y aprendizaje como en otros aspectos relativos a él. La formación de los profesores orientada hacia la investigación, se desarrolla por intermedio del aislamiento de las situaciones, adoptándose una actitud reflexiva ante de la propia enseñanza, cuestionando aspectos generalmente entendidos como válidos, transformando las situaciones dadas.

4 La espontaneidad, es la forma de reflexión que más se relaciona con la práctica, habiendo sido llamada por Schön (2000) de reflexión-en-la-acción y se refiere a lo que el profesor piensa cuando está enseñando, lo que posibilita al mismo improvisar y solucionar problemas.

La formación de profesores en las últimas décadas está presentando significativos cambios, se ha transformado el concepto tradicional y se ha asumido una formación por competencias en el ejercicio de la práctica pedagógica, en que teoría y práctica interactúan y se complementan continuamente de forma dinámica buscando conectar el saber sistematizado con la realidad concreta.(Schön; 2002).

La reforma curricular por la cual viene pasando la formación de profesores en Brasil desde los años noventa, trae en su discurso pedagógico una serie de afirmaciones entre las cuales se plantea que es necesario alterar el modelo de formación de profesores en el país. (Behrens; 1999).

Se justifica una nueva conceptualización de la metodología para la formación de profesores que elimine las deficiencias que vienen siendo observadas en el desempeño de la función docente educativa.

En el sistema educativo brasileño, el currículo que se aplica en las universidades está construido a partir de un documento denominado Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB: Nº 9394/96). La formulación de esta ley es responsabilidad del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que coordina el trabajo en la base y cuenta con la participación, en diferentes momentos, de docentes y especialistas de instituciones educativas (centros educativos, institutos pedagógicos, universidades, centros de investigaciones y representantes de otros sectores).

A partir de una Estructura Curricular Básica (ECB) se inicia un proceso de diversificación que pasa por una instancia de representación profesional, dando origen a las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) y culminando con los proyectos curriculares de cada centro educativo o universidad del país, que deben responder a una condición esencial: ser pertinentes a la realidad de la que forma parte la universidad. Estos proyectos curriculares, contruidos a partir de la ECB, son los que orientan la acción educativa concreta en Brasil. En este sentido, una de las opciones más innovadoras de la actual reforma curricular del Curso de Licenciatura en Historia, radica en pronunciarse por una formación integral del futuro profesor, que contemple de manera armónica tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo de su personalidad, sin olvidar el contexto social en el que vive. Así se refleja en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña y en las Directrices Curriculares para Formación del Licenciado en Educación en la especialidad de Historia.

En ambas leyes se determinan, entre otras cosas, como finalidad para la educación lo siguiente:

- a) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- b) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La Reforma Curricular del Curso de Licenciatura en Educación en la especialidad de Historia en la UEMA aprobada en el 2003, plantea que el Licenciado debe recibir conocimientos escolares, tanto los que se habían considerado habitualmente como contenidos: los de tipo conceptual, como otros que han estado ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a los procedimientos, normas, valores y actitudes. La decidida orientación humanizadora de esta reforma curricular se concreta en esta propuesta para la formación del Licenciado en Educación en la especialidad de Historia desde una múltiple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes o temas transversales. Se entiende por estos temas un conjunto de "contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y educación y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación" y hacen referencia a aquellos "aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con el consumo, la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud, la sexualidad". (Temas Transversales para a Educación Básica; 2000).

La dimensión curricular desde una concepción humanista con la incorporación de los problemas sociales, a través de los temas transversales, supone, en la práctica, la aceptación por parte del sistema educativo de una función ético-moral de la educación, que complementa la científica. (Costa; 1999).

Estos temas vienen determinados por situaciones socialmente problemáticas que han llegado a convertirse en ámbitos prioritarios referidos al "¿para qué?" de la educación, apostando tanto por el desarrollo integral de la persona como por una educación de valores.

Por otro lado, estos temas ayudan a definir los signos de identidad de un centro universitario en función de su particular visión de la tarea formativa, requieren para su desarrollo una relación con su entorno y son transversales, porque, trascienden el estricto marco curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades de la universidad, estar abiertos a la incorporación de las tecnologías que necesitan de constantes revisiones y exigen la interrelación de las materias transversales entre si. Para no perder su fuerza curricular deben ser tenidos en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica docente educativa.

Pretendiendo ajustar la sociedad brasileña a las transformaciones que se vienen presentando a la sociedad del conocimiento en el mundo globalizado, los documentos oficiales de la educación brasileña han defendido la construcción de una nueva concepción curricular basada en el paradigma de las competencias.

Esta nueva concepción ha orientado las reformas en todos los niveles y modalidades de la enseñanza en Brasil, incluyendo la formación del Licenciado en Historia. (Perrenoud; 2001,

p.131).

La formación de competencias profesionales es una opción que supera enfoques anteriores en la formación de profesores con vistas a su desempeño profesional. Esta conceptualización vincula su formación académica, investigativa con el mundo del trabajo expresada a partir de la formación de capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos, así como los elementos afectivos motivacionales, las cualidades de la personalidad y la formación de valores, desde un enfoque integrador con el fin de expresar la intención más eficiente en el desempeño profesional de los futuros egresados.

Para un buen desempeño profesional es fundamental que el profesor sea capaz de movilizar sus conocimientos y cambiarlos en la acción, por lo cual debe tener la capacidad de evaluar críticamente su propia actuación e interactuar de forma colectiva con su comunidad profesional y con la sociedad. (Schön; 1991: 88)

En esta perspectiva, la reflexión sobre las cuestiones presentes en la formación de profesores de Historia en el estado de Maranhão se hace necesaria, debido a las cuestiones fundamentales siguientes:

- 1 La gran evolución del sistema educativo universitario en el último decenio, partiendo de las leyes educacionales que dicta el estado brasileño y la demanda de las Instituciones en los últimos años.
- 2 La emergencia de nuevos paradigmas y nuevos desafíos que la globalización, el desarrollo tecnológico y del conocimiento, demandan a la calidad de la formación de profesionales de la educación.
- 3 Los resultados de investigaciones sobre la formación de profesores, que sustentan la necesidad de cambios.

En la formación inicial y continuada en la carrera de profesores de Historia de la UEMA, el diseño curricular por competencia debe ayudar a minimizar los problemas existentes hasta el presente y servir de guía y orientación al curso. Para cumplimentar estos propósitos:

- 1 Debe ser un proceso continuo de perfeccionamiento en el punto más elevado de la competencia pedagógica y de la profesionalización.
- 2 Debe proporcionar un conjunto coherente de saberes estructurados de forma progresiva, apoyados en las actividades del campo de actuación y de iniciación a la práctica profesional integradora, de modo que se desenvuelvan las competencias profesionales.
- 3 Posee la responsabilidad de promover la imagen del profesor como profesional reflexivo, empeñado en investigar sobre su práctica profesional de forma permanente incorporando los conocimientos adquiridos y tributando al mejoramiento de las instituciones educativas.
- 4 Debe contemplar una diversidad de metodologías de enseñanza, partiendo de lograr aprendizajes significativos en los educandos que permitan validar el desempeño de este profesional.
- 5 Debe lograr un ambiente estructurado con recursos materiales y humanos compatibles con las necesidades del egresado en un contexto sociocultural concreto. (Directrices Curriculares; 1998)

Por tanto, la formación de docentes en Brasil, en cualquier área del conocimiento, tiene como fin: "posibilitar que los profesores se apropien de determinados conocimientos y puedan experimentar, en su propio proceso de aprendizaje, el desarrollo de competencias necesarias para actuar en un nuevo escenario. La formación de un profesional de la educación tiene que involucrarlo a aprender todo el tiempo, a investigar, a invertir en su propia formación y a usar su inteligencia, creatividad, sensibilidad y capacidad de interacción con otras personas" (MEC; 2000, p.13).

En los documentos oficiales utilizados para el análisis de esta tesis - la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional No. 9394/96; los documentos referenciales para la Formación de Profesores - SEF/MEC (1999) y las Directrices para la Formación de Profesores de Nivel Superior para que actúen en la Educación Básica - SEF/SEMTEC/SESu/MEC (2000) – se plantea que los argumentos defendidos expresan la idea de la formación de profesores como un proceso constante y el desarrollo de las competencias como mecanismo curricular

para la movilización del conocimiento en acción o saber práctico.

De los diversos abordajes contenidos en esos documentos esta autora se refiere a la práctica docente bajo la óptica de la Relatora Prof. Raquel F. Alessandrini Teixeira del MEC (Ministerio de Educación y Cultura, 2002), que defiende los principios orientadores para una reforma de la formación de profesores atendiendo a la exigencia de una escuela comprometida con el aprendizaje del alumno, destacando la importancia de la formación de profesores con un alto nivel. Por tanto, dirigida al servicio de demandas de un ejercicio profesional específico, que no sea ni una formación genérica ni apenas académica.

Algunas exigencias del currículo de formación del Licenciado en Historia planteadas por el MEC en Brasil son:

- 1 Debe ser HUMANISTA y VALORATIVA, o sea, favorecer la práctica y la vivencia de valores para contribuir a la construcción de una sociedad humanista fomentando la valoración personal y estimulando comportamientos democráticos y ciudadanos.
- 2 Debe ser ABIERTO y RECONCEPTUALISTA, o sea, estar concebido para permitir la incorporación de elementos que lo hagan más adecuado a la realidad y estar sujeto a un proceso continuo de reelaboración, atendiendo a la diversidad.
- 3 Debe ser FLEXIBLE y DIVERSIFICADO, o sea, permitir que se introduzcan modificaciones necesarias en función de los ritmos de aprendizaje de los jóvenes y también en función de las características socioeconómicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplica.
- 4 Debe ser INTEGRAL e INTERDISCIPLINARIO, o sea, orientado a promover el desarrollo integral de los alumnos, buscando permitirles una visión igualmente integral de la realidad. Por ello está concebido para enfocar partiendo de distintas perspectivas un mismo aspecto de la realidad social y cultural. Así, favorece el establecimiento de relaciones múltiples entre los contenidos, para que los educandos construyan aprendizajes cada vez más integrados, globalizados y significativos.

Para la autora de esta tesis la formación de profesores de Historia debe conducir al conocimiento de las bases teóricas que fundamentan el quehacer y el devenir histórico, al desarrollo de habilidades que permitan el análisis de diferentes contextos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a un desarrollo por medio de la práctica a través de una reflexión crítica e investigativa en su labor docente, logrando la formación de competencias profesionales que le permitan saber hacer en un contexto lo cual requiere de conocimientos teóricos y prácticos, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño profesional.

La idea de que la meta principal de la universidad no es la enseñanza de los contenidos disciplinarios, sino el desarrollo de la competencia reflexiva está hoy en el centro de las atenciones de los estudiosos sobre currículo. Hoy parece más claro que el desarrollo científico no puede ser considerado de forma desvinculada del proyecto al que sirve; que este se realiza en un escenario de valores socialmente aceptados; que las ciencias necesitan servir a las personas y la organización escolar debe velar, primordialmente, por el desarrollo de las competencias personales.

Como indica Victoria Camps:

"La educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir conocimientos, sino integrar una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, una forma de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es así, formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales". (Camps V; 1995, p.11)

"Durante mucho tiempo, la institución educativa, nacida bajo la inspiración de la Ilustración, se limitó casi exclusivamente a transmitir los saberes científicos o técnicos que los ciudadanos necesitan para desempeñar las funciones demandadas por la sociedad. Esto supuso

considerar que el saber académico tenía que proceder de los conocimientos científicos, organizados a través de las diferentes materias o disciplinas". (Apple; 1982, p.110)
Ese tipo de enseñanza tradicional no preparaba al alumnado para convertirse en ciudadanos con pleno derecho en una sociedad democrática, al no permitirles el acceso a conocimientos exactos sobre la problemática social del momento, el desarrollo de su propia autonomía moral, la construcción de su propio conocimiento y la participación en la solución de los graves problemas que afectan a la humanidad. Actualmente todavía se lucha contra esas tendencias. Por eso, la universidad no puede permanecer al margen de las nuevas corrientes que imperan en el campo de la Filosofía de la Ciencia, según las cuales las teorías científicas no serían sino modelos explicativos parciales y provisionales de determinados aspectos de la realidad, en un determinado contexto histórico, social y cultural.

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en los alumnos aquellas capacidades que se consideran necesarias para su realización como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Capacidades que tienen que ver no solamente con los conocimientos que aportan las diversas asignaturas o disciplinas curriculares, sino también con ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales las sociedades reclaman una atención prioritaria.

La educación, por consiguiente, debe posibilitar que el alumnado llegue a entender esos problemas cruciales de los que se hace eco la comunidad internacional y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos.

Esta reflexión es la que ha llevado a emprender en numerosos países reformas educativas que comparten el mismo enfoque curricular, aunque con diferencias, constituye uno de sus más importantes rasgos, al introducir nuevos contenidos curriculares, pero sobre todo reconstruyendo y reformulando los existentes desde un nuevo enfoque integrador.

Conclusiones

En la actualidad, los cambios que se están produciendo en el mundo de la ciencia que ha dejado de alentar la ilusión de poseer verdades absolutas y una neutralidad discutible, cuestionada por una visión holística de la realidad, impone un nuevo enfoque en el cual la práctica reflexiva constituye una de sus mayores innovaciones encaminadas a corregir algunos de los efectos perversos que hemos heredado de la cultura tradicional.

Es para responder a esa búsqueda de una nueva calidad que se hace necesario establecer un perfil del profesional Licenciado en Historia, a través de la disciplina Práctica Docente, que sea competente reflexivo para actuar de forma crítica y reflexiva, con capacidad para interactuar en la Enseñanza Media en el Estado de Maranhão, contribuyendo a mejorar su identidad profesional, autonomía intelectual y capacidad para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje de las manifestaciones históricas, culturales, sociales, artísticas, políticas, de formación de actitudes, valores e interacción con los miembros de la comunidad en la práctica de la ciudadanía.

Tal profesional deberá estar apto para: conocer y dominar los contenidos básicos de Historia adecuando las necesidades de sus alumnos; entender y actuar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y en el contexto socio cultural; resolver problemas de la práctica docente; preocuparse por el aprendizaje de sus alumnos; sistematizar y socializar la reflexión sobre la práctica de forma competente.

2.

3. 2. CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DIRIGIDA A LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL LICENCIADO EN HISTORIA DE LA UEMA

4. En este capítulo se detallan los aspectos relacionados con la concepción de la investigación, así como, el camino seguido para obtener las evidencias del problema investigado, los resultados del diagnóstico realizado y los procedimientos utilizados para la construcción de la propuesta para la formación de la competencia reflexiva en los Licenciados

en Historia de la UEMA.

5. Con el objetivo de precisar formas de trabajo que pudieran ser generalizadas para la elaboración de la propuesta metodológica, se decidió realizar una experiencia de constatación del Módulo 1 del Programa de la Práctica Docente vigente, elaborado por la autora, correspondiente a estudiantes del primer año de la carrera de Licenciatura en Historia de la UEMA que se describe en este capítulo.

6. 2.1 Metodología de la Investigación.

7. Como se refirió en la introducción de esta tesis, la investigación se apoyó en el enfoque histórico dialéctico materialista. Sus momentos fundamentales fueron:

8. Realización del análisis histórico del objeto y su campo de investigación. Ello permitió la elaboración del marco teórico que se recoge en el Capítulo 1 (2001-2003).

9. Evaluación del desarrollo de la propuesta del Programa de Práctica Docente con los alumnos del primer año de la carrera de Licenciatura en Historia. Se realizó una constatación en la práctica en el curso de Licenciatura en la Habilitación de Historia (2003).

10. Elaboración de la Propuesta Metodológica para la formación de la competencia reflexiva en la asignatura Práctica Docente del Licenciado en Historia de la

11. UEMA (2003-2004).

12. Esquema metodológico de la investigación

13.

14.

15.

16.

17.

18. Para esto se aplicó un conjunto de métodos e instrumentos previamente diseñados a través de los que se recopilaron datos y evidencias que permitieron constatar el estado actual del objeto y determinar las etapas que debían desarrollarse durante el desarrollo de la Investigación.

19. Los métodos teóricos permitieron profundizar en el estudio del objeto de la investigación para elaborar nuevas teorías, interpretar los datos empíricos encontrados y hacer una sistematización y generalización de las informaciones obtenidas.

20. Los métodos empíricos posibilitaron recoger los datos necesarios para hacer el diagnóstico de las deficiencias encontradas en la metodología tradicional diseñada para la práctica docente y utilizada hasta el momento.

21. Los métodos matemáticos permitieron evaluar la magnitud de las dificultades y el grado de fiabilidad de la investigación.

22. El Método Delphy, a través de la capacidad de predicción y del juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos, disminuye el espacio intercuartil, de la opinión del conjunto, precisando la mediana de las respuestas obtenida, hecho con la ayuda de cuestionarios sucesivos a fin de poner de manifiesto convergencias de opiniones y deducir eventuales consensos del problema.

23. 2.2 Antecedentes del desarrollo de la Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA.

Un análisis de los criterios emitidos por diferentes autores sobre la situación actual de la escuela Brasileña y de la formación de profesores competentes para ejercer en la misma posibilitará el acceso al conocimiento de los antecedentes del desarrollo de la práctica docente en la Licenciatura en Historia de la UEMA.

Guiomar Namó de Melo miembro del Consejo Nacional de Educación en Brasil, afirma que "en Europa como en América y en otras muchas partes, es severo el diagnóstico sobre la escuela, acusada de un desempeño mediocre que no se corresponde con las importantes sumas invertidas. La formación de maestros ha sido especialmente cuestionada por no haber sabido producir profesionales competentes que hubiesen podido invertir o mitigar la situación, mejorando el desempeño de los alumnos" (Melo, 2001, p.35). Sobrepasada la necesidad de formar maestros en cantidad, las preocupaciones de los formadores se vuelven sobretodo para la cuestión de la calidad. Dichas preocupaciones, se presentan en esta propuesta, donde se

busca caminos para la formación inicial del Licenciado en Historia de la UEMA, mediante el componente curricular de la Práctica Docente, considerado fundamental en el proceso de formación de esos profesionales.

La formación inicial de los Licenciados en Historia de la UEMA no ha conseguido responder eficazmente a la democratización del acceso a la escuela y al consecuente derecho que los alumnos tienen de recibir una educación de calidad. El desarrollo de nuevas competencias para adquirir información, comunicarse e interrelacionarse, además de las nuevas formas de solucionar problemas y/o de trabajar en equipo, así como la manifestación de nuevas formas de trabajo en la fase actual de una economía del saber, se presentan como algunas de las necesidades urgentes. (Saul, 2002).

Se impone con urgencia recapacitar las funciones y valores de la educación escolar e, implícitamente, los papeles del maestro y su formación avanzando para un cambio de la profesión docente. Es necesario encontrar respuestas para estas cuestiones: ¿qué se pretende con la formación inicial? ¿cómo garantizar su credibilidad? ¿quién deberá responder por su calidad?

Como afirma, Gadotti, en la intervención sobre Políticas de Formación de Maestros en Brasil y al respecto de las políticas de formación en otros países, el gran objetivo político del sistema de formación de maestros es "la mejoría de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos, a través de la calificación profesional a corto, medio y largo plazo, para que actúen reflexivamente como profesionales del cambio a nivel de sala de clase, de la escuela, cada vez más autónoma, y del territorio educativo". (Gadotti, 1998, p.47)

Para eso la formación de maestros necesita asentarse en nuevos principios, que Luísa Veiga sistematiza del siguiente modo:

El refuerzo del importante papel de la formación inicial y continuada en el desarrollo de competencias que sean de hecho utilizables en situaciones diversificadas.

La valorización de modelos de aprendizaje y de construcción de saberes que atiendan a las necesidades y motivaciones personales de los educandos, de modo que garanticen la participación y la interactividad.

El fomento de la "formación en la acción" y de la "formación para la acción", lo que conferirá sentido y utilidad a los aprendizajes efectuados.

La promoción de capacidades y calidades humanas, técnicas organizacionales y de ciudadanía que impidan la acomodación a la incertidumbre e imprevisibilidad que hoy caracterizan los saberes científicos y que tornan a cada educando más apto para ejercer su función. (Veiga, 2002)

Para que todas estas perspectivas sean realidad, sus caminos pasan inevitablemente por decisiones políticas e institucionales, aunque también sea necesario abandonar algunas concepciones que perduran, en que la docencia es encarada como un modelo anacrónico y no profesional, que se traduce en una docencia, sobretudo, pedagógica para los niveles más bajos del sistema y, más científica para los niveles superiores.

Se avanza para nuevos modelos de concepción y organización de la formación profesional de maestros en los cuales la Práctica de Docente deja de ser vista como un simple dominio de aplicación de teorías elaboradas fuera de ella, en los centros de investigación y los laboratorios para convertirse en un espacio original y autónomo de aprendizaje y formación para la práctica.

Esta concepción que ha conducido a recapacitar sobre la formación del Licenciado en Historia de la UEMA, es reforzada por algunas propuestas presentadas en trabajos de investigadores y en discursos de los responsables por la Educación en Brasil:

- (i) La promoción de una ética profesional de los maestros basada en el respeto por los alumnos y en la preocupación de garantizar sus aprendizajes.
- (ii) La construcción de referencias de competencias capaces de mejorar la práctica y la formación profesional.
- (iii) La colaboración entre investigadores y maestros para la valorización de la experiencia

con vistas a la innovación.

- (iv) La promoción de la autonomía de los maestros favoreciendo su participación en la gestión colectiva de la escuela.
- (v) La integración de los padres y de otros actores sociales locales en la vida de las escuelas y en los procesos de decisión.
- (vi) La introducción de procedimientos de evaluación y de asesoramiento individual o colectivo de las prácticas de enseñanza para hacer evolucionar esas prácticas y desarrollar la profesionalización de los maestros.

Son varios los autores brasileños y cubanos que se han pronunciado sobre el modo de introducir tales propuestas en la formación ofrecida por las instituciones de enseñanza superior a los candidatos a la docencia. Así Proença, opone al plano-mosaico una formación como proyecto, en que el proyecto curricular da unidad y coherencia a la interacción de sus componentes, a la teorización de las prácticas formativas y a la meta-análisis reflexiva del propio proceso formativo por parte de los futuros maestros. (Proença, 2000)

Pimienta, propone una formación en el contexto de la investigación, desde la ponderación del concepto de maestro-investigador. Argumenta que si es consensual, lo que comanda la formación de maestros es la calidad de la educación, su búsqueda no es posible sin la investigación y sin el desarrollo profesional e institucional, que tampoco son posibles sin la investigación. (Pimienta, 2001)

Por su lado Rui Canario, revaloriza la importancia fundamental de la articulación entre la formación y el ejercicio del trabajo (práctica pedagógica), explorando el modelo organizacional de la formación alternativa, basándose en la idea de que los maestros aprenden su profesión en las escuelas y que lo más importante de la formación inicial consiste en aprender a aprender con la experiencia. Así mismo es curiosa la relación que establece cuando compara esta práctica con la natación, al referirse a la sentencia de un instructor para un campeón de natación que intentaba ser dispensado en los entrenamientos fuera del agua: "admito que usted sabe nadar muy bien, pero sólo si es dentro del agua. Fuera del agua no sabe". (Canario, 2001, p.31). Para el autor, la práctica interactiva, abarca, simultáneamente, alumnos (futuros maestros), profesionales del área (maestros cooperantes) y los maestros de la escuela de formación, donde se encara la alternativa en un sentido muy amplio como un venir a ser entre concepciones y experiencias, entre la teoría y la práctica.

Finalmente, Candau, defiende una concepción de formación para maestros en tanto agentes del desarrollo humano para una escuela para todos, comprometida con la comunidad e interesada socialmente. Argumenta que, aunque la cultura académica prevaleciente esté más habilitada para evaluar el desempeño intelectual que el desempeño técnico, moral o relacional, para la formación de Licenciados en Historia debe proporcionar a los futuros maestros una formación personal y social integradora de teorías, de métodos, de técnicas y de actitudes y valores científicos, pedagógicos y sociales adecuados para el ejercicio de la función de maestro. (Candau, 2002)

La delimitación de secuencias temporales de formación, el establecimiento de tiempos específicos para su realización en el nivel superior, considerando las características de áreas de conocimiento y de actuación profesional, integran la tradición nacional e internacional. Así es que la formación de profesionales cuyo título permite el ejercicio de determinada actividad profesional requiere tiempo de duración variable de país a país, de profesión a profesión. La misión de la Universidad hoy es formar en el futuro Licenciado una conciencia crítica en relación con los problemas sociales que inciden en toda la humanidad, por medio de una educación que concibe la formación integral del individuo con una visión totalizadora del mundo para comprenderlo y transformarlo.

2.2.1 La Licenciatura en Historia en UEMA. Análisis documental de la Práctica Docente.

24. El Curso de Licenciatura en Historia fue creado en 1993 en UEMA, San Luis, Maranhao para atender la necesidad de dar calificación a los profesores que laboraban en la enseñanza básica y que hasta aquel momento no tenían la habilitación exigida por la Leyes y Directrices Básicas Educación Nacional (LDBEN). Este tipo de curso es ofrecido solamente por esta

Universidad y por la Universidad Federal de Maranhao (UFMA). En la UEMA constituye uno de los cursos de la Licenciatura en Educación correspondiente al Centro de Educación, Ciencias exactas y Naturales (Ver ANEXO 2).

25. El curso de Licenciatura en Historia esta conformado por siete periodos lectivos contando con un total de 38 disciplinas obligatorias para un total de 3 000 horas clases lo que representa un total de 157 créditos (1 crédito = 45 horas). Además cuenta con asignaturas complementarias optativas. En el mismo se da una formación general en las ciencias sociales y en especial en la Historia, además cuenta con un ciclo de disciplinas pedagógicas y otros referentes a actividades científico-culturales. La Práctica Docente cuenta con un total de 405 horas comenzando en el segundo periodo lectivo hasta el final de la formación. (Ver ANEXO 3)

26. La autora de esta tesis, fundadora de este curso en la UEMA fue nombrada en 1996 como Directora del Curso de Historia del Centro de Educación, trabajando en la Cátedra de Práctica Docente donde participó en la elaboración de las diferentes reformas curriculares implementadas en la misma. En el año 2003, elaboró el Programa de Práctica Docente de la carrera, este plan, fue aprobado por el MEC-Brasil e implementado. Se distingue en el mismo, su aumento de carga horaria (de 180 paso a 400 horas). Ya en esta propuesta se introduce la concepción de la práctica durante toda la formación y como asignatura dentro del currículo, así como el enfoque integrador e interdisciplinario fundamentado en el desarrollo de la competencia reflexiva que la caracteriza.

27. En el 2004 fue designada como parte del equipo para la elaboración de la Instrucción Normativa que rige el trabajo de asesoramiento pedagógico de la Práctica Docente y las actividades académico-científico-culturales de los cursos de Licenciatura de Graduación Plena de la Formación de Profesores de la Educación Básica. (Ver ANEXOS 4 y 5).

Los profesores que trabajan en la Educación Básica deben completar su formación de nivel superior, atendiendo al parecer de las leyes CNE/CP 009/2001 y 028/2001 y las resoluciones CP/01 y CP 02/2002 que establecen la carga horaria, la duración y las formas de implementación curricular de los Curso de Licenciatura para la Formación de Maestros, para que actúen en la Educación Básica.

El establecimiento de la obligatoriedad de la superación continua del profesor resulta un paso de avance hacia el mejoramiento de la calidad de la educación.

28. Las leyes de la Educación brasileña determinan que dentro de una década (de 1997 a 2007), todos los profesionales de la educación básica en ejercicio docente, deben obtener el diploma de licenciatura y solamente los licenciados en cualquier habilitación podrán ingresar en la carrera docente pública o privada, estando garantizado a los profesores en ejercicio de la profesión, la oportunidad e incentivo del ingreso en la universidad.

29. Este es un primer paso para que la universidad abra sus puertas al mundo globalizado, dejando que quienes busquen en ella el saber encuentren espacio para sus dudas y sus cuestionamientos.

30. Avalado por el análisis de los documentos de la carrera existentes (Planes de estudio, leyes y resoluciones del Ministerio de Educación Brasileño y las actas de las reuniones periódicas del Departamento de Historia, la autora de esta tesis realizó un levantamiento de las siguientes regularidades en la Formación de Licenciados en Historia y en especial en su Práctica Docente:

1. En el currículo predominaba un enfoque normativo, del que se deriva una metodología con idéntico carácter.
2. Las propuestas metodológicas históricamente utilizadas para desarrollar la Práctica Docente eran:
 - a. Eminentemente normativas y conducían a un aprendizaje reproductivo.
 - b. No contemplaban la interdisciplinariedad.
 - c. Desconocían la necesidad de una práctica reflexiva dinámica y creadora.
 - d. Tendían siempre a reforzar el papel del profesor como maestro que dicta frente al alumno como receptor pasivo.
 - e. Actividad práctica no contextualizada.

- f. Desconocimiento de los últimos resultados de las ciencias pedagógicas.
- g. Escasez de una bibliografía actualizada.
- h. Empleo de métodos y procedimientos conductivistas.
- i. Ubicada sólo en los últimos años de la carrera.
- j. Deficiencias en la concepción y desarrollo del vínculo teoría-práctica.
- k. Falta de investigaciones pedagógicas contextualizadas. Los alumnos no han desarrollado la capacidad investigativa para actuar en la realidad e interactuar en su entorno social

3. Con la extensión de la carga horaria de la asignatura Práctica Docente (Directrices Curriculares para Formación del Licenciado en Educación, Habilitación Historia), fue necesario la reformulación del plan de estudios de la misma y de la metodología, las técnicas y los enfoques docente-educativos que atendiesen a las exigencias legales y al perfil de los alumnos.

31. Los estudiantes al ingresar en la carrera de Licenciatura en Historia tienen debilidades en su formación pedagógica, presentan dificultades para diferenciar un problema científico, son pasivos y reducen su actuación profesoral a la repetición de las lecciones dadas por sus profesores descontextualizados de la realidad, no desarrollan actividades prácticas vinculadas a la asignatura Práctica Docente.

Durante 2002 y 2003 se trabajó, para solucionar el problema de esta investigación, en la elaboración de una propuesta metodológica para la asignatura Práctica Docente dirigida a los licenciados en Historia de la UEMA que: posibilitó el desarrollo de la competencia reflexiva. La Práctica Docente en la actualidad, implementada a lo largo de toda la carrera, dentro y fuera del ambiente escolar, responde a la necesidad de formar un profesional competente, de ahí su carácter obligatorio y su nueva concepción.

La obligatoriedad de la Práctica de Enseñanza Profesional, como componente curricular en el Curso de Licenciatura en Historia es una exigencia de la LDB/96, estando reglamentada nos parecer del CNE/CP 09/2001 y 28/2001, y se legisla en las Normas Generales de la Enseñanza de Graduación nº423/2003 - CONSUN-UEMA. Esta se propone como:

OBJETIVO GENERAL: Formar maestros licenciados para actuar en la Educación Básica, dispuestos y comprometidos con el aprendizaje de los alumnos, estimulados a investigar e invertir en la propia formación, en la área de Ciencias Humanas - Habilitación Historia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ofrecer a lo largo del proceso de formación, situaciones de aprendizajes significativos que lleven al Licenciado en educación a:
- Reflejar sobre la formación y la práctica pedagógica de la Educación Básica (últimos períodos de la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media), de forma contextualizada, a través de la profundización teórico y práctico de las actividades docente-educativas, para un resultado creativo-productivo.
- Elaborar proyectos de enseñanza concatenados con los Parámetros Curriculares Nacionales y con la praxis educativa.
- Utilizar tecnologías de enseñanza compatibles con el nivel de complejidad de los contenidos de Historia.
- Realizar actividades científicas desde la producción de textos, proyectos de investigación, seminarios y análogos relacionados con los conocimientos históricos.
- Sugerir alternativas de evaluación de aprendizajes como proceso continuado, teniendo en vista la atención al discente como sujeto activo, cognitivo, afectivo y social.
- Usar el conocimiento científico e histórico como instrumento para entender y resolver las cuestiones de la vida cotidiana.
- Comprender la historia de los hombres como una experiencia continua, contextualizada y capaz de aportar para una sociedad mejor.

La Práctica Docente como componente curricular debe producir competencias en el ámbito de la enseñanza, debiendo ser flexible para atender a los múltiples modos de ser del cotidiano escolar y extra escolar, debe ser planeada y desarrollada en articulación con otras actividades escolares influyendo en la formación de la identidad del maestro como educador,

trascendiendo la sala de clase para el conjunto del ambiente escolar y de la propia educación escolar, articulándose con los órganos normativos y ejecutivos de los sistemas de enseñanza, agencias educacionales y entidades de representación profesional, la comunidad y análogas. En el desarrollo de la Práctica Docente como componente curricular es fundamental que haya tiempo y espacio escolar, bien como una supervisión y una orientación legitimada por la institución formadora para dar acompañamiento y garantizar un desarrollo y evaluación de calidad.

Queda configurada la obligatoriedad de 405 horas clases con 0'9 créditos de 45 horas cada uno, iniciándose desde el segundo período del curso atendidos a la Resolución No. 423/2003-CONSUN-UEMA.

Entre las acciones educativas que podrán ser realizadas en el ámbito de la Práctica de Docente como componente curricular, se destaca la elaboración y participación del alumno en actividades académicas, científicas y culturales debidamente registradas por el orientador, tales como: planificación escolar, situaciones de matrículas, consejos escolares y de clases, semanas pedagógicas, reuniones de padres y maestros, reuniones de consejos tutelar municipales, actividades culturales y cívicas, reuniones pedagógicas, entrenamientos, simposio, seminarios, cursos de extensión, pesquisas, ferias científico-pedagógicas, confección de cartillas escolares, edición de libros, revistas, periódicos, producción de películas, organización de coral, producción de artesanía local, cursos de guías turísticos para jóvenes, participación en movimientos sociales organizados, sindicatos, ONGs, gremios estudiantiles y análogos.

Las competencias exigidas al Licenciado en Historia son:

Una transposición didáctica basada en el♣ análisis de las prácticas cotidianas y sus transformaciones, a partir de prácticas efectivas, respetando la diversidad de las condiciones del ejercicio profesional, sin limitarse a ello, buscando la justa distancia entre lo que está haciendo cotidianamente y los contenidos y objetivos de la formación inicial.

Un referencial de competencias que identifique los saberes y♣ las capacidades necesarias para la identificación de las situaciones a ser controladas, de los problemas a ser resueltos, de decisiones a ser tomadas, pero también mediante la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamientos y de las orientaciones éticas.

Un plan de♣ formación organizado en torno de la competencia reflexiva, que contribuya al desarrollo de saberes disciplinarios, saberes pedagógicos-didácticos y saberes metacognitivos, más cercanos a la realidad del alumno.

Un aprendizaje♣ por problemas, un procedimiento clínico, en el que desde el inicio los alumnos sean confrontados con casos reales, sencillos y complejos, para que puedan tomar conciencia de sus límites teóricos y metodológicos, para que busquen nuevos conceptos, teorías y herramientas para regresar al problema con más recursos; un procedimiento clínico de formación se organiza en torno a situaciones singulares, que sirven para movilizar adquisiciones previas, diferenciarlas, contextualizarlas y construir nuevos saberes.

- Una verdadera articulación entre la teoría y la práctica, por medio de periodizaciones amplias y equitativas con los establecimientos escolares y con los profesores, para una verdadera articulación entre la teoría y la práctica.
- Una organización modular diferenciada, donde sea posible la coherencia entre los trayectos de la formación, esto es, entre el encadenamiento y la continuidad de las unidades de formación, especialmente a partir de la perspectiva de la relación con el saber y la práctica, concibiendo las unidades de formación como dispositivos complejos y profundos que favorezcan el trabajo en equipo de los formadores y permitan la articulación entre la teoría y la práctica.
- Una evaluación formativa basada en el análisis del trabajo, a través de tareas contextualizadas, donde las tareas sean conocidas antes de la situación de evaluación y la auto evaluación, como también a través de la observación y análisis del trabajo y de las situaciones que vengán a surgir.

- Momentos y dispositivos de integración y movilización de los saberes. A través de los seminarios de los análisis prácticos, debates sobre la identidad profesional, sobre la formación de las competencias, desarrollo de proyectos que movilicen recursos oriundos de diversas situaciones o estudio de casos.
- Una práctica negociada entre los profesores, en coordinación con los sistemas educacionales, los establecimientos escolares e incluso los profesores, individual o en equipo, donde uno no sustituya a otro.
- Una división de los saberes favorable a su movilización en servicio, buscando evitar la segmentación de los saberes, pues ninguna práctica compleja se limita a aplicar un determinado saber; el paradigma de la competencia reflexiva desarrollado por Schön es contrario a la idea de que los saberes enseñados teóricos o metodológicos, son suficientes para actuar con eficacia, debiendo los profesionales de la educación aprovecharlos con discernimiento y buscar adaptarlos a su realidad.

32. 2.2.2. Análisis de la aplicación de instrumentos.

33. Un análisis del lugar y del papel desempeñado por la Práctica Docente en la formación del Licenciado en Historia, fue hecho a partir de los datos recogidos mediante un estudio exploratorio en la UEMA sobre la formación de sus alumnos-profesores en su campo de actuación, que son las escuelas públicas de la enseñanza media.

34. Mediante la aplicación por la autora, de esta tesis, de manera conjunta con otros profesores del curso, del sistema de instrumentos que tenían como objetivo saber si la Práctica Docente estaba siendo entendida de forma coincidente con las enseñanzas de la asignatura y si los componentes competencia y práctica reflexiva, o competencia reflexiva estaban siendo comprendidos adecuadamente en su actividad profesional.

35. Los datos procesados subrayan algunos aspectos de las concepciones y de las prácticas de los profesores cuando reflexionan o deciden sobre la enseñanza. Un tratamiento preliminar de las informaciones permitió identificar algunos aspectos que serán examinados a continuación:

36. Enseñar correctamente se identifica con el quehacer pedagógico, centrado en la transmisión de conocimientos, para el cual el contenido es considerado secundario.

37. Método encuesta. Aplicación de Cuestionario (Ver Anexo 6)

38. Población estudiada: Total de profesores en formación de la enseñanza fundamental y media ubicados en las dos redes Estadual y Municipal en San Luis, Maranhao.

39. Muestra estratificada: 236 estudiantes estadual y 276 de la municipal (ambas representan más del 15% de la población)

40. Al describir lo que es "enseñar correctamente", los profesores dieron respuestas que categorizadas, (Tabla1) muestran lo que es en su concepción, más significativo. La mayor incidencia de sus respuestas están relacionadas con las dimensiones ligadas al quehacer pedagógico, como transmisión de conocimientos, mediación del aprendizaje, manejo de clases, planeamiento y evaluación, la otra mitad de las respuestas está asociada a las otras categorías que para el profesor parecen secundarias, como la relación alumno-profesor, atributos personales y el dominio de los contenidos .

Tabla 1: " Enseñar correctamente"

CATEGORÍAS MENCIONADAS	Red Estadual		Red Municipal	
	F	%	F	%
1. Dominio del contenido	12	(5,1)	21	(7,6)
2. Hacer Pedagógico				
Mediación/Facilitación	20	(8,5)	14	(5,1)
Transmisión	61	(25,9)	48	(17,4)
Cotidiano/Realidad	07	(2,9)	23	(8,3)
Planeamiento/Replaneamiento	12	(5,2)	26	(9,4)

Manejo de la Clase	20	(8,4)	34	(12,3)
Competencia reflexiva en situación de enseñanza	08	(3,4)	04	(1,5)
3. Relación Profesor/Alumno				
Afectividad	11	(4,6)	14	(5,1)
Respecto a las diferencias	10	(4,3)	15	(5,5)
Orientador / Educador	14	(5,9)	09	(3,2)
4. Atributos personales y/o profesionales del profesor	28	(11,8)	33	(11,9)
5. Finalidades de la Educación	20	(8,5)	28	(10,1)
6. Otros	13	(5,5)	7	(2,6)
TOTAL GENERAL	236	(100)	276	(100)

41.

42. Los resultados de la investigación están fuertemente relacionados a la idea de la "transmisión de los conocimientos" y en segundo lugar, con el "dominio de las clases". Respuestas relacionadas con la labor pedagógica, tendencias innovadoras, competencia y práctica reflexiva evidencian que los profesores permanecen en un modelo tradicional de enseñanza apuntando hacia la necesidad de revisar el tratamiento dado en su formación inicial, una vez que, aparentemente, los modelos de formación no están promocionando una reelaboración de sus experiencias, bajo la luz de los nuevos abordajes teórico-conceptuales, que favorezcan una nueva práctica docente.

43. Análisis de la aplicación de encuesta a los estudiantes de la carrera:

44. Diagnóstico Pedagógico: alumnos iniciantes - grupo experimental y egresados-grupo de control. El cuestionario aparece en el ANEXO 7

45. Tabla 2 - Carácter más trabajado en la Asignatura Práctica Docente

46.

47. ESPECIFICACIÓN 48.

49. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental)

50. Total 35 estudiantes 51.

52. Diagnóstico de los Egresados (control)

53. Total 20 estudiantes

54. Teórico	55. 23	65,71%	56. 10	50%
57. Práctico	58. 12	34,29%	59. 10	10%
60. Experiencias previas	61. 0	0%	62. 0	0%
63. Investigativo	64. 0	0%	65. 0	0%
66. Otros	67. 0	0%	68. 0	0%

69. Ese diagnóstico con alumnos iniciantes y Egresados, teniendo como objetivo el control y el experimento, permitió observar que:

70. la mayoría de los alumnos consideran que la asignatura Práctica Docente es de carácter teórico-academicista

71. Tabla 3. Nivel de actitudes interdisciplinaria e investigativa del alumno

72. ESPECIFICACIÓN 73.

74. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 75.

76. Diagnóstico de los Egresados

77. (control)

78. Si hace interdisciplinaria.	79. 3	8,57%	80. 5	25%
81. No hace interdisciplinaria.	82. 32	91,43%	83. 15	75%
84. Si hace investigación.	85. 10	28,58%	86. 13	65%
87. No hace investigación.	88. 25	71,42%	89. 5	25%
90. No respondieron	91. 2	10%		

93. El 75% de los Egresados no tiene seguridad para el desarrollo de una práctica docente interdisciplinaria y 65% hacen investigación en su práctica de clase.
94. Tabla 4 Cursan Postgrado los egresados.....
- 95.
96. ESPECIFICACIÓN 97.
98. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 99.
100. Diagnóstico de los Egresados (control)
101. Sí 102. 8 22,86% 103. 5 25%
104. No 105. 27 77,14% 106. 15 75%
107. En las clases más recientes el 91,43% no hace interdisciplinaridad y el 71,42% no hace investigación.
- 108.
- 109.
- 110.
- 111.
- 112.
- 113.
- 114.
- 115.
116. Ya eran esperados los resultados del diagnóstico inicial de la Tabla 3 y 4, pues la herencia colonial en América Latina lanzó las bases de una educación academicista de formación positivista, dato que contribuye para que las universidades brasileñas todavía sean dirigidas por la enseñanza tradicional.
117. La falta de una enseñanza pautada en la interdisciplinariedad y la práctica investigativa en los alumnos de formación inicial es más presente pues los planes de estudios carecen de una reformulación, dato que justifica la importancia de esta tesis que tiene por objetivos una propuesta metodológica que desarrolle una competencia reflexiva a través de la asignatura Práctica Docente en el Licenciado en Educación de la Especialidad Historia.
118. La clase de control, o sea de los Egresados, presenta una forma diferente de comportamiento debido a los cursos de formación continuada que son implementados por esta universidad a los profesores egresados del curso de licenciatura, dato que justifica los resultados empleados.
- 119.
120. Tabla 5. Competencia para aplicar los instrumentos y los métodos de investigación educativa.
- 121.
122. ESPECIFICACIÓN 123.
124. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 125.
126. Diagnóstico de los Egresados
127. (control)
128. Si 129. 10 28,58% 130. 5 25%
131. No 132. 25 71,42% 133. 15 75%
- 134.
- 135.
136. Tabla 6. Conocimiento de las Corrientes Pedagógica
- 137.
138. ESPECIFICACIÓN 139.
140. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 141.
142. Diagnóstico de los Egresados
143. (control)
144. Sí 145. 8 22,86% 146. 3 25%
147. No 148. 27 77,14% 149. 15 75%

150.
151.
152. Tabla 7. Conocimiento de las Corrientes y líneas de investigaciones históricas
153.
154. ESPECIFICACIÓN 155.
156. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 157.
158. Diagnóstico de los Egresados
159. (control)
160. Sí 161. 11 31,43% 162. 3 15%
163. No 164. 24 68,57% 165. 17 85%
166. Comentarios del diagnóstico:
167. Los resultados del diagnóstico de las tablas 5,6 y 7 permitieron evidenciar que 22,86% de los alumnos iniciantes tienen un buen dominio de los instrumentos de investigación, todavía 77,14% no dominan los instrumentos de investigación en relación a los Egresados donde 25% dominan y 75% no dominan los instrumentos de investigación, llevándonos a la conclusión de que los Egresados aprendieron en la práctica cotidiana la utilización de los instrumentos de investigación.
168. La etapa de dominio de los métodos de investigación muestra que los Egresados también tienen más conocimientos que los iniciantes y refiriéndose al conocimiento de las corrientes pedagógicas e históricas, también los Egresados se presentan con mejor calidad que los iniciantes, lo que evidencia que en la práctica cotidiana y en situación de formación continuada los profesores Egresados adquieren una formación que debería ser proporcionada durante la formación a través de la Práctica Docente.
169. Tienen capacidad de reflexión ante nuevas situaciones de aprendizaje.
170. Tabla 8. Competencia reflexiva para actuar en la urgencia y decidir ante la incertidumbre.
171.
172. ESPECIFICACIÓN 173.
174. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 175.
176. Diagnóstico de los Egresados
177. (control)
178. Sí 179. 14 40% 180. 15 75%
181. No 182. 21 60% 183. 5 25%
184.
185. Tabla 9. Consideran la asignatura Práctica Docente importante para la formación del Licenciado en Educación de la Especialidad Historia
186.
187. ESPECIFICACIÓN 188.
189. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 190.
191. Diagnóstico de los Egresados
192. (control)
193. Sí 194. 23 65,71% 195. 15 75%
196. No 197. 12 34,29% 198. 5 25%
199.
200. Tabla 11. Consideran que los planes de estudios de la Licenciatura en Educación en la Especialidad Historia, hoy es mejor, igual o peor que antes de la reforma curricular de las Licenciaturas.
201.
202. ESPECIFICACIÓN 203.
204. Diagnóstico de alumnos iniciantes (experimental) 205.
206. Diagnóstico de los Egresados
207. (control)
208. Mejor 209. 23 65,71% 210. 15 75%

211. Igual	212. 12	34,29%	213. 5	25%
214. Peor	215. 0	0%	216. 0	0%

217.

Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UEMA.

Población estudiada: 257 estudiantes de la carrera, distribuidos en 8 grupos.

Muestra: Selección al azar de 10 estudiantes de cada grupo.

Período: noviembre 2002 a enero 2003.

Método: Encuesta Ver ANEXO 8

Instrumento: Cuestionario.

Parte 1: Datos personales de los estudiantes, se registró: la edad, el sexo, la actividad laboral y su objetivo al estudiar la carrera.

Se realizó posteriormente un análisis porcentual que expresa que: el 51 % son mujeres, de lo cual se concluye que existe equilibrio adecuado entre mujeres y hombres.

El 76 % trabaja en el área de educación, o sea, es profesor del nivel básico sin titulación, por lo que tienen experiencia práctica pero carecen de la formación que requiere la profesión.

La edad de los grupos terminales es de un promedio de 45 años, pero ya se observa en los primeros años que el promedio de edad baja considerablemente siendo de 23 años, esto obedece a que la entrada a la carrera es en su mayoría son alumnos graduados del nivel medio que eligieron esta profesión.

En el punto del objetivo al estudiar la carrera se obtuvo que: el 41% respondió que trabajan en el área de educación, 35% que los prepara en su vida profesional, 12% por ser un requisito de la legislación la titulación.

Parte 2: Se dedica a la disciplina Práctica Docente, se registra: valoración de la asignatura, relación con la actividad laboral, duración, metodología de trabajo, perfil profesional, objetivos. Dentro de los planteamientos más generalizados se encuentran: el aumento de horas en la asignatura de ciento ochenta (180) a cuatrocientas (400) horas es considerado como positivo. La incorporación de la misma desde los primeros años, ayuda a mejorar la calidad de la práctica escolar en la escuela. Plantean que deben mejorarse algunos temas y dar una preparación metodológica más cercana a las vivencias de la práctica escolar.

Parte 3: Consideraciones sobre la nueva concepción de la práctica docente con el modelo aplicado por la autora. Se registró el cumplimiento de objetivos, relación teoría-práctica, metodología aplicada por proyectos, la evaluación, las formas de organización y las etapas de la reflexión.

Se constató que hay un salto de calidad en el desarrollo de los estudiantes en lo que se refiere a estos parámetros registrados en las evaluaciones y guías de observación aplicados por los tutores en su actividad práctica.

El 47% de los estudiantes que tienen experiencia de aula pero no dominan la metodología valoran como muy positivo el diseño de la práctica y como les da la posibilidad de irlo incorporando en su labor docente. El 92 % considera que la técnica de proyectos y la práctica reflexiva son viables para la formación de competencias profesionales.

Encuesta Aplicada a los Egresados (Ver ANEXO 9)

218. Fueron encuestados 113 egresados con el siguiente resultado.

219. Al ser encuestados sobre el desarrollo de las clases de la asignatura Práctica Docente, 85% de los estudiantes respondieron afirmativamente que les gustaba frecuentar las clases, aún hoy la asignatura es más viva, está más comprometida con la realidad y desarrolla la investigación a través de problemas reales de lo cotidiano, en su tiempo tenían que aprender la práctica por sí mismos.

220. Sin embargo, la Asignatura Práctica Docente hoy está basada en la competencia reflexiva para facilitar la relación teoría-práctica y la operacionalización de conocimientos y de la generación de habilidades y destrezas, desarrollando en el alumno las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar su actividad

profesoral en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes.

221. Al evaluar el grado de participación en clases de Historia por los alumnos de la Enseñanza Secundaria Básica, en las escuelas públicas municipales y estatales, se pudo observar que el 63% de los estudiantes participan de las clases con preguntas y buscan aclarar las dudas, pero 37% se quedan sin manifestarse sobre las dificultades que encuentran en la asignatura.

222. El rendimiento escolar de los alumnos referente a las actividades desarrolladas en la clase y extra clase, se presenta de la siguiente forma: 52% de los estudiantes presentan buen rendimiento y desarrollan sus actividades dentro de las expectativas del profesor. El 33% posee un rendimiento regular, no desarrollan sus actividades en general y apenas 15% poseen un rendimiento muy bueno, pero ya han estado incorporados a las prácticas de la investigación, en servicio.

223. En la pregunta sobre ¿qué tipo de actividades los ayudaría a comprender mejor la asignatura? se obtuvo el siguiente resultado: 41 % sugirieron trabajos en grupos y prácticas investigativas que les diesen oportunidad de aplicar los conocimientos asimilados en las diversas asignaturas teóricas del curso, el 44% sugirieron actividades simultaneadas de las vivencias cotidianas y solamente 11% del grupo pidieron trabajos individuales.

224. Estos resultados deben ser considerados como estímulo para el desarrollo de las actividades investigativas y de la importancia de la relación teoría-práctica en la asignatura Práctica Docente a través de una práctica reflexiva.

2.3 Concepción, implementación y validación del Proyecto Educación y Pluralidad Cultural.

225. Este estudio preliminar contribuyó a la elaboración de un seminario denominado: "Procedimientos reflexivos en la formación del Licenciado en Educación–Habilitación en la especialidad de Historia en UEMA".

226. A partir de este seminario interdisciplinario resultó un documento con las orientaciones necesarias para la concretización de la propuesta de la asignatura Práctica Docente, donde fueron diseñadas las exigencias, características, etapas y sistema de actividades, partiendo de las dimensiones en que se da la reflexión que posibilitan el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje de este Licenciado, permitiéndole una formación integral competente, que culminó con la formulación del primer Módulo 1 de la disciplina Práctica Docente correspondiente al primer año segundo período de la carrera con 90 horas 2 créditos. Esta disciplina se desarrolla por el método de proyectos y la técnica de la práctica reflexiva.

227. A continuación se describe la implementación y validación, que tuvieron lugar en año 2003, del Proyecto Educación y Pluralidad Cultural realizado en el primer año de la Licenciatura en Historia de la UEMA.

228. Esta experiencia permitió la sistematización de una metodología por proyectos que incluye la técnica de la práctica reflexiva para la formación de la competencia reflexiva en la Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA que será abordada en el Capítulo 3 de esta tesis.

Este proyecto ha sido concebido con un doble propósito que apunta hacia la dicotomía contenido-forma. Se plantea aprovechar el tema tan rico y polémico de la pluralidad cultural para trabajar en la formación de la competencia reflexiva en los alumnos. Y visto desde el ángulo opuesto, lograr una verdadera interiorización del problema de la pluralidad cultural, mediante el ejercicio de la práctica reflexiva que forma sujetos competentes para analizar con mayor objetividad, uno de los problemas puntuales que enfrenta la sociedad brasileña de hoy. La temática Educación y Pluralidad Cultural está relacionada con el conocimiento y valorización de las características étnicas y culturales de los grupos sociales, de las desigualdades socio-económicas y de la crítica hacia las relaciones sociales discriminatorias y excluyentes que se reflejan en la sociedad brasileña. El estudio de esta temática le ofrece a los estudiantes brasileños conocimientos de su país y les permite una mejor comprensión del mismo como un sistema complejo, multifacético y paradójico.

El problema a investigar se puede definir como:

¿Existe entre los alumnos del Complejo Educacional de Enseñanza Media Edson Lobão el respeto hacia la Pluralidad Cultural? ¿Cómo desarrollarlo en los alumnos?

Los objetivos generales son:

- Contribuir con el tema de la Pluralidad Cultural a la construcción de la ciudadanía en la sociedad pluriétnica y pluricultural.
- Formar el alumno competente reflexivo mediante la práctica reflexiva.

Los objetivos específicos son:

- Conocer la diversidad del patrimonio etnocultural brasileño, cultivando la actitud de respeto hacia las personas y grupos que lo componen, reconociendo la diversidad cultural como un derecho de los pueblos y los individuos y como elemento para la consolidación de la democracia.
- Desarrollar actitudes de reciprocidad y solidaridad para los que sufren con la discriminación.
- Comprender la desigualdad social como un problema de todos y como una realidad sujeta a cambios.
- Analizar las actitudes y situaciones que generan todo tipo de discriminación e injusticia social.

Los contenidos temáticos que trata este proyecto son:

Pluralidad Cultural y la vida de los adolescentes en Brasil.

La organización familiar como institución en transformación en ♣ el mundo contemporáneo.

Las relaciones de cooperación y responsabilidad ♣ mutua en la familia. Importancia de compartir responsabilidad.

El ♣ análisis de la vida comunitaria como referencia afectiva y forma de organización.

Levantamiento de indicadores de la vida comunitaria como base de relaciones económicas en diferentes regiones.

El conocimiento, respeto y ♣ valorización de diferentes formas de relación con el tiempo establecido por las diferentes culturas. Levantamiento de diferentes formas de relación con el espacio vivido por diferentes grupos humanos, creando soluciones alternativas para sus vidas.

El conocimiento y valorización de cómo se procesa la ♣ educación en diferentes grupos humanos y de, quien desempeña el papel de educador, conforme a la organización social y de la propia escuela.

Pluralidad Cultural en la formación de Brasil.

Los orígenes ♣ continentales de las diferentes poblaciones en Brasil.

Las influencias ♣ históricas del mercado del trabajo en la movilidad de los diferentes grupos humanos que forman Brasil y levantamiento de bancos de datos poblacionales.

El levantamiento, análisis y valorización de ♣ contribuciones de las diversas herencias etnoculturales, como mecanismos de resistencia ante las políticas explícitas de homogenización de las poblaciones existentes en el pasado.

La valorización del punto de vista de los ♣ grupos sociales para la comprensión de los procesos culturales envueltos en la formación de la población brasileña.

El ser humano como agente social y productor de cultura.

El conocimiento, respeto y valorización de los ♣ diferentes lenguajes por los cuales se expresa la pluralidad cultural.

♣ El levantamiento y valorización de las formas de producción cultural mediadas por la tradición oral. Conocimiento de los usos y costumbres de diferentes grupos sociales en su trayectoria histórica.

El conocimiento y ♣ comprensión de la producción artística como expresión de identidad etnocultural.

El conocimiento y comprensión del idioma como factor de ♣ identidad en la interacción sociopolítica y cultural.

El conocimiento, ♣ análisis y valorización de visiones del mundo, relaciones con la naturaleza y con el cuerpo, en diferentes culturas.

Derechos humanos, derechos de ciudadanía y pluralidad.

La práctica y valorización de la circulación de informaciónes para la organización colectiva y como fundamento de libertad de expresión y asociación.

La comprensión de la definición y del conocimiento de leyes como principios de ciudadanía.

La práctica y valorización de los Derechos Humanos.

La valorización de las posibilidades de cambio como obra humana colectiva.

El conocimiento de los instrumentos disponibles para el fortalecimiento de la ciudadanía: documentos jurídicos, tratados y declaraciones internacionales, la importancia de la prensa hablada, escrita y televisada.

La concepción metodológica de la disciplina se fundamenta en:

La relación teoría-práctica.

La formación de competencia, competencia reflexiva mediante la práctica reflexiva.

El método de proyectos pedagógicos. Usando la técnica del portafolio para la auto-evaluación.

La evaluación en la disciplina debe ser sistemática mediante la ejecución de los proyectos y los eventos de socialización de los resultados, por medio de comunicaciones orales, exposiciones, mesas redondas y minicursos.

Implementación y validación en la Práctica del Modulo 1 Educación y Pluralidad Cultural para la formación de la Competencia Reflexiva en la Práctica Docente del Licenciado en Historia de UEMA

Técnica: pilotaje

Población – 20 escuelas de Sao Luis Maranhao, Brasil seleccionadas al azar.

Muestra: alumnos de la Secundaria Básica (Fundamental y Medio), alumnos de la enseñanza superior, profesores de UEMA, dirigentes de las escuelas (en cada caso se especifica la muestra utilizada)

Imágenes de algunas actividades realizadas (Ver ANEXO 10)

1. 1 Estrategia propedéutica seguida para la organización del experimento pedagógico.

Para la realización del experimento pedagógico, primeramente fue necesaria la aplicación de una estrategia propedéutica dirigida a los profesores, la cual transitó por tres fases que se describen a continuación.

1.1- Diagnóstico

Se aplicó el siguiente instrumento: Observación a clases (Ver ANEXO 11)

Total de visitas: 40 (dos clases a cada uno)

Total de docentes: 20

El objetivo de la aplicación de este instrumento era comprobar si en las clases se evidenciaba la práctica docente competente reflexiva por parte del profesor y para eso la guía de observación tenía varios aspectos que ayudaron a destacar las debilidades y las fortalezas.

Regularidades

En relación con el uso de la práctica reflexiva sólo tres profesores de los 20 observados se limitaron a citar un ejemplo que evidencia una vinculación con la vida en sociedad, y que requiere un análisis mediante el uso de la práctica reflexiva, el cual no se realizó, o sea, de los 20 profesores, tres citaron ejemplos, para un 15%, y solo en cuatro ocasiones, de un total de 45 clases visitadas, para un 8%. Además, no hubo ningún tratamiento con enfoque reflexivo, por lo que la guía de observación permitió conocer que en las clases visitadas no se estableció la práctica de la reflexión necesaria para lograr el diálogo reflexivo.

- El tema de Pluralidad Cultural en Brasil pero con carácter informativo, sin penetrar en la esencia del fenómeno, que necesita un estudio interdisciplinario y profundo.
- En el tema de la "Diversidad Cultural y Medio Ambiente", también se citaron ejemplos de que algunos hábitos culturales perjudican la salud, sin profundizar más.
- En la clase correspondiente a la diversidad lingüística y religiosa, se explicó la misma y las alternativas para la vida del hombre, sin un estudio más integral de la cuestión, sin elementos biológicos ni geográficos, sin hacer un estudio en el cual se analizaran los elementos del

conocimiento interdisciplinario, que contribuyeran al alcance de objetivos educativos.

Entrevista a los profesores

El objetivo de la entrevista a 10 profesores era comprobar el grado de dominio que tenían ellos respecto a la competencia reflexiva y cómo establecerla en las actividades de aprendizaje, por lo que la guía de esta entrevista abarcó tres preguntas:

1. ¿Cuáles son sus conocimientos sobre los conceptos competencia reflexiva, reflexión y práctica reflexiva?
2. ¿Cuáles son los métodos utilizados por usted para el desarrollo de la competencia reflexiva en sus actividades docentes?
3. ¿Conoce usted los conceptos de reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción?

Los mismos profesores que citaron ejemplos en sus clases, que podía haber sido analizados reflexivamente fueron los que contestaron positivamente para un 15% y los ejemplos que plantearon se referían a la pluralidad cultural brasileña, sin embargo ninguno pudo describir como organizar unas actividades de aprendizaje mediante un enfoque competente reflexivo. Esta realidad evidenció que es fundamental entrenar a los profesores, respecto a la competencia reflexiva, para acometer con éxito la propuesta de esta tesis, para lo cual fue necesaria la aplicación de la segunda fase.

1.2 Entrenamiento

Las actividades realizadas en esta fase fueron las siguientes:

- 1- Visitas a clases de la Enseñanza Media por los profesores de Secundaria Básica
- 2- Selección de 20 profesores para ser entrenados.
- 3- Preparación metodológica
- 4- Mesas redondas o paneles

A continuación se explica cada una de ellas.

- 1- Visitas a las clases de la "Enseñanza Fundamental", por los profesores de Secundaria Media Básica

El objetivo de estas visitas era valorar el tratamiento metodológico que se tratan en esta enseñanza a la formación de la competencia reflexiva y como se daba el trabajo con la práctica reflexiva, y que representan un sistema de conocimientos que el alumno debe tener cuando comienza el 1er grado, el cual casi siempre es considerado por los profesores de la Enseñanza Media Básica. Las clases visitadas fueron en las siguientes temáticas de la Historia, de 5to grado:

- a) Espacio y pluralidad cultural.
- b) Tiempo y pluralidad cultural.
- c) Vida sociofamiliar y comunitaria.
- d) Pluralidad Cultural y educación.

Después de la visita a las clases seleccionadas, se realizó un análisis de cada una, en el cual se precisaron los elementos del conocimiento de Historia, Geografía y Sociología que incidían en el fenómeno estudiado, y cómo esos conocimientos podían servir de punto de partida para la presentación de una situación problemática de la vida, cuando se impartieran los contenidos respectivos en Secundaria Básica, por lo que se hacía fundamental identificar los elementos del conocimiento de Historia y Geografía, generadores de nodos interdisciplinarios con la Sociología, como una vía para el desarrollo de la práctica reflexiva. Se inicio de este modo la 1ra Etapa de la estructura didáctica propuesta en esta tesis.

2- Preparación metodológica

Se realizaron análisis de las potencialidades de la Historia y la Geografía, con el aprendizaje de la Sociología, en sesiones de "Preparación metodológica", así como de la estructura didáctica que incluye la metodología para el desarrollo de la práctica reflexiva, explicada anteriormente, lo que generó clases metodológicas, demostrativas y abiertas.

Lo que se pretendía con el profesor, como resultado del análisis de las actividades metodológicas desarrolladas en la Preparación Metodológica, era la caracterización de sus alumnos, y de las condiciones de que disponían, y así prepararlos para crear situaciones de

aprendizaje que exigieran un análisis críticamente reflexivo. Estas situaciones de aprendizaje se establecieron atendiendo a los nodos interdisciplinarios generales, los objetivos educativos seleccionados, los intereses de los alumnos, el contexto escolar y los contenidos de las disciplinas; con las que se desarrollaron las clases metodológicas, demostrativas y abiertas, con temáticas tales como:

- Contribuciones para el estudio de la pluralidad cultural brasileña.
- Conocimientos históricos y geográficos.
- Conocimientos sociológicos de la cuestión.
- Conocimientos antropológicos.
- Enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la pluralidad cultural.

3- Mesas redondas

Las mesas redondas tuvieron como miembros a los profesores de Secundaria Básica, los cuales tenían que indagar respecto a una temática específica, en la que se evidenciara la competencia reflexiva; y, además, tuvieron que identificar y explicar cómo podrían vincular esas temáticas con el contenido de las clases de Historia, lo que provocó el debate de todos los profesores participantes. De estas mesas redondas se derivaron clases demostrativas y abiertas.

Las temáticas seleccionadas fueron las siguientes:

- a) Enseñar Pluralidad o vivir pluralidad.
- b) Pluralidad Cultural y la vida de los niños en Brasil.
- c) Lenguaje de la pluralidad en los diferentes grupos étnicos y culturales en Brasil.
- d) La historia de situaciones urgentes en Brasil a respecto a los derechos de los niños, es la línea central de esta temática, lo cual implica hacer un análisis del pensamiento científico competente reflexivo en ellos y puesto en evidencia en el resultado de sus investigaciones, qué aspecto revolucionó en la sociedad hoy y su aplicación en el marco social, así como la relación entre las acciones desarrolladas y las producciones científicas en este campo de conocimiento.

1.2 Consolidación

Esta fase en la cual los profesores sistematizaron sus conocimientos acerca de la reflexión en la Historia y la Geografía con la Sociología y su establecimiento en la Secundaria Básica, se desarrolló mediante:

Encuentros de profesores de Historia, Geografía y Sociología.

Esta actividad consistió en un evento científico, en el cual los profesores de las diversas asignaturas se reunieron en talleres de distintas comisiones de trabajo, con el objetivo de intercambiar sus experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, la Sociología y la Geografía, con un enfoque interdisciplinario, lo que generó la necesidad de la búsqueda de nexos críticamente reflexivos por profesores de otras disciplinas. Estos encuentros se desarrollaron en dos ocasiones. A continuación se describen las temáticas para la reflexiva que se presentaron.

A) 1er Encuentro

Se presentaron doce trabajos, y participaron cuarenta y un profesores.

La actividad comenzó por la exposición en sesión plenaria de "La interrelación de las Ciencias Humanas y Sociales por el autor de esta tesis y una jefa de departamento de una Secundaria Básica, y después continuó el trabajo por comisiones, con el análisis de temáticas tales como:

- a) Comisión 1: "La Didáctica de las Ciencias Humanas y Sociales"
 - El protagonismo de los alumnos en la solución de problemas cotidianos.
 - Relación intermateria.
 - La sociedad comunitaria, una vía de operar con el diagnóstico integrador.
- b) Comisión 2: "El desarrollo de intereses mediante las Ciencias Humanas y Sociales"
 - El trabajo del departamento de Ciencias Humanas y Sociales.
 - La promoción de los círculos de interés integradores, mediante la clase de Sociología.
 - El desarrollo de intereses patrios mediante el trabajo político ideológico: un estudio

interdisciplinario.

- La excursión geográfica en el proceso docente-educativo.
- El desarrollo de intereses paleontológicos en los alumnos.
- c) Comisión 3: "El logro de los objetivos de las Ciencias Humanas y Sociales"
- El desarrollo de una conducta protectora del medio ambiente en los alumnos: un objetivo alcanzable.
- Las técnicas participativas en Historia, una vía encaminada al logro de objetivos interdisciplinarios.
- La atención de dificultades mediante la hoja de trabajo.

B) 2do Encuentro

El interés despertado por el evento anterior motivó que en este se presentaran treinta y seis trabajos en total, varios de los cuales tenían un enfoque competente reflexivo, con una participación de sesenta docentes.

Se comenzó con la exposición, en sesión plenaria, del trabajo "Las competencias reflexivas en las Ciencias Humanas y Sociales: un reto de la Enseñanza Media", por los Metodólogos de Historia (autora de esta tesis) de Sociología y Geografía. Después, comenzó el trabajo en los distintos talleres de las comisiones, de los cuales se señalan a continuación los correspondientes a la interdisciplinariedad.

a) Comisión A: "La actividad como proceso en la enseñanza de las Ciencias Humas y Sociales

Taller 1: "Competencia reflexiva en la formación de profesores de las Ciencias Humanas y Sociales"

- La vinculación de la Historia con otras ciencias.
- El departamento de Ciencias Sociales y su influencia en la potenciación del centro de referencia.
- La competencia reflexiva en la clase de Geografía.
- La relación de las Ciencias Humanas y Sociales mediante los medios de enseñanza.
- Experiencias de trabajo con monitores de Historia por medio de la competencia reflexiva.

De los trabajos anteriores, tres fueron presentados por profesores de Historia en el 1er encuentro, y dos en el 2do encuentro, lo que permite apreciar que estos se encontraban con una preparación de conocimientos superior respecto a la interdisciplinariedad de la Historia, la Sociología y la Geografía y su puesta en práctica en las actividades docentes.

Estos encuentros de profesores constituyeron para los profesores de Historia, una vía de entrenamiento y, a la vez, una tribuna en la cual debatieron sus experiencias en el desarrollo de la competencia reflexiva durante la realización de la práctica docente propuesta en esta tesis.

Resultados de la aplicación de la práctica reflexiva en el desarrollo de la disciplina Práctica Docente.

Durante los cursos escolares, 99-2000, 2001-02 y 2003-04 se hizo un control del resultado de la puesta en práctica de esta investigación, a partir de las dimensiones de la competencia reflexiva, los cuales significan el punto de partida o premisa general del proyecto educativo para la Secundaria Básica, en Maranhao, expresados por:

- A) La integración entre lo vivido y lo aprendido.
- B) La problemática cotidiana del entorno.
- C) La actualidad del conocimiento científico.
- D) La comunicación y el intercambio cultural.
- E) La sociabilidad

Cada dimensión se controló por cuatro indicadores

- Objetivos

- Soporte legal
- Características
- Finalidades

El criterio de selección de esas dimensiones, para controlar en los alumnos el resultado del alcance de los objetivos educativos seleccionados, está basado en:

- El fin y los objetivos de la Secundaria Básica, de la investigación, que sobre un modelo proyectivo de Escuela Secundaria, realiza la UEMA, por varios años.
- Las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de los Profesores que actuarán en la Enseñanza Media y los Parámetros Curriculares para la Enseñanza Básica, trazadas por el MEC para la última década.
- La experiencia acumulada por la autora de esta tesis, respecto a la dirección del trabajo educacional, cuando desempeñaba el cargo de jefe del Curso de Historia.

De la misma forma, mediante un análisis de las tres fuentes anteriores y el criterio de los profesores que pusieron en práctica el experimento pedagógico, se seleccionaron los indicadores para cada una de las dimensiones.

A continuación se realiza un análisis de la selección de cada dimensión.

A) Las conexiones entre la escuela y la vida

Es necesario que un profesor de Secundaria Básica sea capaz de conocer y explicar las contradicciones que en un momento de su vida, sólo los ha conocido de forma empírica, en función de las características más externas de sus alumnos, más bien contextualizadas, sin una explicación de sus nexos internos y externos, con una base interdisciplinaria, por lo que, lo más importante de esta dimensión, es el establecimiento de la relación causa-efecto de los distintos hechos y fenómenos de la sociedad que son objeto de estudio, utilizando para ello, habilidades tales como: comparación, planteamiento de hipótesis, comprobación experimental, deducciones.

B) Problemas cotidianos del entorno

Con esta dimensión se contribuye a que el alumno no sea un simple espectador de lo que ocurre a su alrededor, sino que se implique en los problemas de la vida, con muchos de los cuales puede haber tenido alguna experiencia directa o indirecta, como son los relacionados con la salud, la contaminación ambiental, la dignidad humana, la convivencia, lo patriótico, lo cual hace que en él surjan valoraciones positivas acerca de estos problemas y se enriquezca así su escala de valores, en una edad en la cual muchos adolescentes no son tan reflexivos. La relación entre la ciencia de la Historia, de la Geografía y de la Sociología, y de otras ciencias los avances tecnológicos y su implicación ética y social, está presente en esta dimensión.

C) Actualidad del conocimiento científico

Un profesor de Secundaria Básica no puede completar su educación, si no sabe utilizar una fuente bibliográfica, extrayendo lo particular y esencial de lo general y estableciendo los nexos necesarios con otros elementos codificados por él, descubriendo, por sí mismo, mediante la actividad independiente de búsqueda, la importancia de la reflexión en la esfera de la vida, integrando los componentes académico e investigativo, que lo llevan a la actualidad de su conocimiento científico.

D) Comunicación

La verbalización del pensamiento mediante el lenguaje, que garantiza la comunicación oral y escrita entre los hombres, nos distingue entre los demás integrantes de la sociedad", y un profesor de Secundaria Básica debe saber expresar sus ideas de forma oral y escrita con fluidez y coherencia, sin errores ortográficos, a sus compañeros, amigos y familiares; por lo que se consideran esenciales estos aspectos en la educación de los alumnos de este nivel, los cuales se encuentran entre otros elementos de la comunicación, no considerados para esta investigación, debido a que se destacó la dimensión estratégica de la comunicación, dada por la capacidad del ser humano como hablante al iniciar, continuar o terminar una conversación, específicamente las formas productivas escribir y hablar, o sea, la verbalización del pensamiento mediante el lenguaje oral y escrito, por lo que se hiperbolizó las formas productivas de la comunicación y no las formas reproductivas leer y escribir para el control de

variables. No obstante, la operacionalización práctica de la propuesta sí está estrechamente relacionada con esas formas reproductivas, en su dimensión sociolingüística, en la cual se analiza el status de los otros a los cuales una persona se dirige y:

- Se incentiva la lectura de materiales bibliográficos.
- Se realizan actividades grupales, ya que los sujetos están frente a frente.
- Las actividades en el aula son bilaterales, no unilaterales.
- No se pone énfasis solo en los resultados, sino también en el proceso.
- La comunicación es dialógica, democrática y no monológica.
- El alumno elabora, reinventa, hace suyo el conocimiento y lo expresa, lo codifica mediante distintas formas.

Todos estos elementos que se consideraron, hacen surgir el equilibrio entre los criterios instrumentales y los procesales, así como entre el plano informativo con el plano afectivo. Una vez concluido el análisis de las dimensiones mencionadas, se describen las características de los doce profesores que aplicaron el experimento pedagógico, del total de veinte que se diagnosticaron:

- Todos dominan el contenido y la metodología de la enseñanza de la Historia, en Secundaria Básica, ya que todas sus clases fueron evaluadas de Bien.
- Todos son graduados universitarios de la UEMA, en la especialidad de Historia.
- Todos se prepararon en las actividades propedéuticas para la experimentación pedagógica, ocho de forma permanente y cuatro en diversas ocasiones.
- Todos tienen experiencia docente, ya que siete de ellos tienen más de veinte años de experiencia como profesores, tres más de diez y menos de veinte, y dos menos de diez y más de cinco.

Estos profesores aplicaron el experimento en cinco Secundarias Básicas de la capital Sao Luis, cuya caracterización es la siguiente:

- Unidad Integrada Ciudad de Sao Luis\": Es el centro de referencia, ubicado en la zona central del Municipio, aunque recibe también alumnos de la capital y de otros municipios, como Rosario y Alcántara, con una matrícula promedio de 350 alumnos, por lo que se considera una escuela pequeña. Posee un aula laboratorio de Historia y de Geografía.
- Escuela Modelo Benedito Leite: Esta escuela recibe alumnos de los alrededores de la capital Sao Luis, con una matrícula promedio de 347 alumnos, por lo que se considera una escuela pequeña. Recibe alumnos de varios Municipios; y posee un aula laboratorio de Historia y de Geografía muy pequeña.
- Centro de Enseñanza Fundamental y Media Liceu Maranhense\": Su ubicación está en el barrio del Monte Castelo, con una matrícula promedio de 320 alumnos, considerándose una escuela pequeña, y posee un aula laboratorio de Geografía.
- Colegio Nacimiento de Morales\": Ubicada en el barrio Vinhales, con una matrícula con una matrícula de 1103 alumnos, por lo que se considera una escuela grande. Recibe alumnos de todos los Consejos Populares del Municipio. Tiene dos laboratorios de Historia y Geografía.
- Centro de Enseñanza Media Barjonas Lobaa\": Está situado en el barrio Cohatrac\", y recibe alumnos de los barrios Cohatrac, Cohab y Cohaserma; son barrios en los que hay serios problemas en muchos hogares de los alumnos, y donde se encuentran en el Municipio las mayores manifestaciones delictivas; tiene una matrícula promedio de 693 alumnos, por lo que se considera una escuela mediana. Posee un aula laboratorio de Historia.

Como se observa, - aunque Sao Luis si considera una ciudad con problemas de hacinamiento poblacional, en el cual se localizan focos de actividad delictiva, la incidencia no es la misma en todos sus barrios, pues una está ubicada en el mejor y las otras tres, en barrios que son heterogéneos.

Los alumnos seleccionados de 8vo y 9no grados, tanto hembras como varones han sido clasificados según los tres rangos de aprendizaje, es decir: alto, medio y bajo; para ello, se tuvo en cuenta el criterio de los profesores, por lo que la selección fue intencional. Esta clasificación permitió controlar los cambios ocurridos en estos alumnos, según su clasificación inicial, durante el experimento pedagógico realizado. La muestra pertenece a una población que

corresponde a los grupos del grado de cada profesor.

Para el control de los resultados cualitativos, se estableció una escala correlacional, asignándole a cada uno de los indicadores de cada dimensión, una variable ordinal de menor a mayor (1,2,3 y 4) y se realizó un control durante los tres cursos escolares del experimento: al comienzo y final del curso escolar, o sea, a cada uno de los alumnos se le controló qué indicador tenía al inicio del curso escolar y cuál indicador alcanzaba al terminar el curso. Los resultados alcanzados permitieron conocer cuántos alumnos se habían mantenido en una escala 1 ó 3 y 4, así como cuántos habían pasado de una escala 1 a 2, 3 ó 4, considerándose este salto como un aspecto positivo en la valoración, aunque los resultados mayores se consideran si el paso se produce a las escalas 3 ó 4.

Al realizar un análisis general de estos resultados, cuyos aspectos fundamentales se recogen en el Anexo, se determinaron las siguientes regularidades:

A) Integralidad en la sociedad

Al inicio del experimento habían 94 alumnos (31,97 %) que no poseían habilidades con el fin propuesto y, de estos, 51 pudieron emplear algunas habilidades para identificar hechos y fenómenos de la sociedad, quedando sólo 21 en el mismo estadio, y 22 alumnos pasaron a la categoría 3, de esos hechos y fenómenos, 107 hallaban ya los efectos para un 36,39 % y 101 establecían la relación causa-efecto de los hechos y fenómenos de la sociedad, para un 34,45 %; si se suman los alumnos que pasaron a 3 y 4, se obtienen 259 alumnos para un 70,74 % de cambio positivo, en la dimensión medida, y si se analiza el resultado en el cambio ascendente total a 2, 3 y 4, se obtienen 259 alumnos para un 88,09 %. Sólo 14 alumnos mantuvieron su estadio 3 ó 4, para un 4,76 %.

B) Problemas sociales del entorno

En la medición inicial de esta dimensión se obtuvo que 79 alumnos (26,87 %) eran muy poco reflexivos en el análisis de los problemas cotidianos de la vida; sin embargo, después de realizar las diferentes actividades en el experimento, 51 de ellos en ocasiones llevaban a cabo reflexiones con rasgos de valoraciones positivas ante las diferentes situaciones y 21 alumnos transitaron a la categoría 3; en esta categoría, en total, hay 115 alumnos que hacen una reflexión correcta con valoraciones positivas, aunque no proyectan implicaciones en ellas, para un 39,11%, y hay 106 alumnos que ya se implican en la toma de decisiones respecto a la problemática de la vida, para un 36,05 %; si se suman los alumnos que transitaron a las categorías 3 y 4, se obtienen 221 para un 75,17 % y si se incluyen los que transitaron a la 2, la cifra es de 272 para un 92,51 %, o sea, una cantidad considerable de alumnos transitan de forma ascendente en sus proyecciones respecto a las problemáticas de la vida. Mantuvieron su categoría 3 ó 4, 15 alumnos, para un 5,10 %.

C) Actualidad del conocimiento

Al inicio, 56 alumnos (19,04 %) no podían encontrar las ideas de un material dado y cuando ellos realizaron las actividades programadas en el experimento, solo 1 continuó con esa limitante, ya que 36 de ellos encontraban distintas ideas, aunque no podían determinar cuál era la fundamental, la central, para un 12,24 %, y 29 de los 56 que estaban en la categoría 1, lograron pasar a la 3, a esta categoría en general lograron transitar 102 alumnos, o sea, un 34,69 % de ellos ya estaban en condiciones de relacionar una idea con las otras, o sea, buscaban los nexos entre las distintas ideas que hallaban, aunque no precisaban la central; y a la categoría 4 transitaron 135 alumnos, para ser la mayor cantidad en el tránsito, para un 45,91 % de alumnos que ya encontraban la idea central, independientemente de poder relacionar entre sí a todas las ideas. Si se suman los alumnos que transitaron a las categorías 3 y 4, se obtiene la cantidad de 237 alumnos, para un 80,61 %, y si se le incluyen los de la categoría 2, se obtienen 273 para un 92,8 %, representando esta dimensión la de mayor alcance en el tránsito, junto con la dimensión B. Sólo 20 alumnos mantuvieron su posición de 3 o 4, para un 6,80 %.

D) Comunicación

Al comenzar la medición, antes de la puesta en práctica del experimento, 63 alumnos (21,42 %) tenían dificultades en su expresión oral y escrita, sin embargo después de realizar las

actividades planificadas en el experimento, 45 ya no se expresaban siempre con dificultades, aunque mantenían errores ortográficos, representando estos 45 alumnos un 15,30 %, los que lograron pasar a la categoría 2; además, de los 61 alumnos en categoría inicial 1, 12 pasaron a la categoría 3; a esta categoría lograron transitar en total 109 alumnos, para un 37,7 %, o sea, estos 109 alumnos se expresaban con fluidez y coherencia, aunque mantenían errores en la escritura; a la categoría 4 lograron transitar 94 alumnos, para un 31,97 %, los cuales habían eliminado sus imprecisiones en la escritura con una fluidez y coherencia correctas; si se suma la cantidad de alumnos que transitaron a la 3 y la 4, se obtienen 203, para un 69,04 %, y si se le incluyen los que transitaron a la 2, se tienen 248 alumnos, para un 84,35 %, por lo que hay un considerable número de alumnos que cambian su estado inicial por otro cualitativamente superior. Sólo 40 alumnos mantuvieron su posición de 3 ó 4, para un 13,60 %.

Del análisis de cada dimensión, se determinaron aspectos generales que se consideran interesantes, tales como:

- en todas las dimensiones se observó que la mayor cantidad de alumnos transitaban de una posición inferior a otra cualitativamente superior, siempre mayor a un 76,53 %;
- la cantidad de alumnos que se quedaron en la categoría 1, sin poder transitar a otra categoría superior, es mínima, nunca superior al 7,15 %, excepto en la dimensión E, que es algo mayor que las otras, con un 15,64%;
- el total de alumnos que inicialmente ya ostentaban una categoría 3 ó 4, es mínima, nunca mayor al 6,80 %, excepto en la dimensión D, que fue de un 13,60 %; sin embargo, en todos los casos la mantuvieron, no ocurriendo regresión;
- en todas las dimensiones se observó que las categorías máximas en calidad (3 y 4), fueron alcanzadas por una considerable cantidad de alumnos, nunca inferior al 69,04 %;
- observando el comportamiento de las cuatro dimensiones, en los tres cursos escolares en que se desarrolló el experimento, por separado y después general por los tres cursos, se comprobó que el número de alumnos que logran el tránsito de una categoría a otra, es representativo, pues incluso en la dimensión D, en el curso escolar 98-99, aunque la cantidad de alumnos es la menor de todo el experimento y su por ciento correspondiente es de 55,76 debido a que 26 alumnos mantuvieron la categoría 3 ó 4 que tenían al inicio de la dimensión, representando un 29,88 %; y respecto a la dimensión E, se alcanzó un tránsito de 58,65 %, lo que se debió a que 19 alumnos no pudieron superar su posición inicial de la categoría 1, representando un 21,83 %, ya que eran alumnos de un aprendizaje muy lento, muchos de los cuales transitaron en otras categorías.

El análisis cualitativo realizado, en función del resultado cuantitativo, se corrobora con la aplicación de la prueba no paramétrica de rangos con signos de Wilcoxon para decidir si hay o no diferencias con los puntajes finales e iniciales de cada dimensión en las poblaciones a partir de muestras aleatorias apareadas en escalas ordinarias. La prueba Wilcoxon se aplicó a una muestra considerable, de forma general, teniendo en cuenta el tipo de alumno, el sexo, el grado y la escuela, y en todos los casos los resultados son significativos y confiables. Se considera de gran importancia para el análisis del experimento, valorar otros resultados obtenidos en las competencias de Ciencias Naturales y en la clase con enfoque reflexivo.

1) La competencia de contenidos de Ciencias Humanas y Sociales

La actividad consistió en un encuentro competitivo entre alumnos de las distintas Secundarias Básicas del Municipio de Sao Luis, en el cual se competía en contenidos de la Historia, la Sociología y la Geografía, de forma integrada - según el grado -. Los objetivos propuestos para esta competencia fueron:

- Demostrar la necesidad de ir a la búsqueda de nuevas vías que permitan un aprendizaje científico integrador.
- Identificar la competencia de Ciencias Humanas y Sociales como una vía desarrolladora del aprendizaje de los alumnos.
- Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con la vida en sociedad, utilizando la práctica reflexiva.

El tercer objetivo, además de estar dirigido hacia los profesores también significa un objetivo a

alcanzar por los alumnos competidores.

Para el desarrollo de la competencia reflexiva, fue necesario que se reunieran profesores de las tres disciplinas y se prepararan situaciones o protocolos de preguntas de distintas disciplinas, cuya solución genera un análisis integrador de los contenidos. Estas sesiones de preparación eran dirigidas por el profesor de Historia, ya que poseía los conocimientos necesarios para realizar esta función.

Para organizar la competencia reflexiva, se partió del reconocimiento de los siguientes requisitos:

- Dominio pleno del sistema de conocimientos de su disciplina, por cada profesor.
- Dominio pleno de las habilidades a desarrollar mediante su disciplina.
- Conocimiento actualizado de la relación de su disciplina con la vida diaria y la localidad.
- Conocimiento de la práctica reflexiva aplicada en las clases de Historia, Geografía y Sociología con un enfoque interdisciplinario.

- Deseos de hacer.

La realización de esta competencia se caracterizó por ser participativa, así como heterogénea su composición.

La competencia se desarrolló de forma tal que cada Secundaria Básica llevó un equipo de alumnos con los cuales se había trabajado en la investigación, incluso un grupo de 7mo grado que, aunque no recibían Sociología, sus profesores habían desarrollado distintas actividades con sus jefes de Departamento, los cuales eran todos de Historia; a estos alumnos se les entregaba una pregunta al azar, la cual era consultada en el equipo y después expuesta al grupo, y se sometía su valoración al resto de los alumnos participantes, y el tribunal de la competencia, formado por los Metodólogos y/o los profesores de experiencia. En caso de que un equipo no contestara bien, le pasaba la pregunta a otro equipo hasta determinar el ganador. Esta actividad se desarrolló en un ambiente de aprendizaje, disciplinado y motivante para todos sus participantes, como lo demostraron las opiniones de los alumnos, que fueron recogidas al concluir cada competencia, algunas de las cuales se señalan a continuación:

- Más que competencia, ha sido un intercambio de ideas, de conocimientos.
- Nos ayuda a obtener más conocimientos unidos.
- Aprovechamos más cuando se discute en colectivo, una pregunta de todo.
- Aprendemos más así, y nos gusta más delante de un equipo de otra escuela.
- Se escucha el criterio de otro y uno piensa con lo que sabe de Historia, Sociología y Geografía.
- Me hace que vaya a informarme más en algo que me gustó.
- Se aprende cómo se expresa cada uno.
- Se han rectificado errores que uno tenía y amplía los conocimientos.
- Aclaremos dudas, cosas que no sabíamos.
- Sirve para relacionar estas asignaturas y las escuelas.
- El alumno se esfuerza un poco más cuando se compite así y se explotan más los conocimientos.
- Quisiéramos que fuera más a menudo, al terminar cada unidad.

Los profesores y los padres participantes manifestaron su aprobación por la actividad, ya que había contribuido a que los alumnos se motivaran por el aprendizaje de los distintos hechos y fenómenos de la sociedad, relacionados con la vida diaria, así como su comunicación, y además que habían sido muy interesantes las situaciones que se analizaron de una forma integradora.

Al realizar un análisis concluyente de la competencia en Ciencias Humanas y Sociales, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Eleva el nivel de los conocimientos de los alumnos.
- Desarrolla las habilidades comunicativas orales y escritas.
- Favorece el desarrollo de la valoración de criterios ajenos.
- Establece la interdisciplinariedad de una forma coherente y práctica.
- Estimula la independencia cognoscitiva.

- Desarrolla la creatividad en la solución de situaciones e interrogantes de la vida.
- Favorece la interpretación de los nexos entre los conocimientos.
- Estimula la dinámica de la actividad del proceso docente.
- Desarrolla valores humanos, como la honestidad, la sinceridad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad.
- Desarrolla sentimientos de pertenencia a una escuela, un grupo.
- Potencia un mayor esfuerzo mental.
- Facilita la comunicación entre los alumnos de distintas escuelas.
- Estimula la búsqueda de nueva información respecto a una situación.
- Contribuye al desarrollo profesional de los docentes, que las planifican, organizan y ejecutan, mediante el desarrollo de valores pedagógicos como el deber pedagógico, la responsabilidad pedagógica, la justicia pedagógica, la dignidad pedagógica, el honor pedagógico, la autoridad pedagógica y la profesionalidad pedagógica.

Criterio de los profesores que participaron en el experimento

Los eventos de socialización de los resultados de los proyectos denominados de Pedagogía en Acción y Pedagogía en Movimiento, fueron abiertos al público, contaron con la participación de conferencistas de la propia institución y de otras universidades.

Durante la validación se realizaron ocho proyectos en veinte escuelas públicas y privadas de la Educación Básica, seleccionadas al azar y el tema estudiado fue Pluralidad Cultural.

Los profesores orientadores reconocieron sus dificultades teórico-práctica inicial para trabajar con proyectos, pero se percibió y se demostró el crecimiento de éstos a lo largo de los años.

Presentaron resistencia cuanto al carácter progresivo del portafolio, insistiendo, muchas veces, en dar anotaciones y corregir el material coleccionado por el alumno.

Las dificultades más notadas entre los académicos fueron: la inseguridad en la relación entre la teoría-práctica en el primer año; dificultad en trabajar en parejas; falta de acompañamiento más intensivo por el orientador en la escuela e imposibilidad de ruptura con prácticas tradicionales, como la clase expositiva.

De acuerdo con los académicos, sus alumnos presentaron: mayor participación en las clases; mayor interés por cuestiones sociales; visión del mundo ampliada; conciencia de sus deberes y derechos; gusto por el conocimiento científico. Con todo eso, afirmaron que el rendimiento escolar mejoró. En un 15% de las escuelas, disminución del índice de reprobación y evasión.

En la mayoría de las escuelas, tuvieron más participación de la familia, no sólo en los eventos promocionados por los proyectos, como en las actividades que en la mayoría de las veces las involucraron.

Conclusiones

De modo general, con los resultados obtenidos en la caracterización de la Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA y en correspondencia con el análisis de los documentos legales que trazan la política educacional en Brasil, queda evidenciada la necesidad de elaborar metodologías que contribuyan al desarrollo del maestro que necesita el mundo de hoy. Se observa que las acciones desarrolladas en la disciplina generaron cambios significativos a partir de la elaboración de un nuevo plan de estudios de toda la carrera con un enfoque interdisciplinario e investigativo que parte en su concepción del desarrollo de la práctica reflexiva.

A partir de la puesta en marcha de la propuesta en el curso, como pilotaje en el Módulo 1 se constató que la universidad amplió su vínculo con la comunidad, interviniendo en muchos problemas educacionales y sociales, compartiendo responsabilidades en el desarrollo de los proyectos y recibiendo al público sistemáticamente, en los eventos promocionados por la Asignatura.

Los profesores y alumnos demostraron satisfacción general, y progresiva seguridad teórico-metodológica, ejercitaron el trabajo colectivo e investigativo de la educación transformadora mediante el ejercicio de la práctica reflexiva.

Los alumnos de la universidad, presentaron un mayor vínculo afectivo con la profesión, maduraron la visión crítica, presentaron mayor conocimiento y compromiso con la realidad,

desarrollaron habilidades didácticas e investigativas.

En las escuelas, donde trabajan como profesores se hicieron más capacitados no solamente para enfrentar problemas, pero sobretodo para desafiar a sus alumnos a que se involucren en el quehacer de la escuela y en la construcción de nuevos saberes.

Los alumnos de la enseñanza media incluidos en los proyectos, son en realidad, sus verdaderos protagonistas, desarrollaron la creatividad y conquistaron aprendizajes significativos.

Vale resaltar que el camino está abierto, y en todo momento percibimos la ampliación de los horizontes profesionales, y de ese modo, destacamos la importancia de la disciplina y su relevancia como objeto de estudio científico, a fin de superar los vacíos aún existentes en la actual propuesta.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA ASIGNATURA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UEMA

229. En esta investigación la autora propone la elaboración de una propuesta metodológica para la asignatura Práctica Docente en el Curso de Licenciatura en Historia en la UEMA, que contribuya al desarrollo de la competencia reflexiva en la formación del profesor de Historia.

3.1 Elaboración de la propuesta.

230. Se pretende fundamentar la forma de proceder para abordar el proceso de formación de los profesores que van a actuar en la Educación Básica en la Carrera de Historia, que contribuya al desarrollo del conocimiento histórico, y de un pensamiento crítico, creativo y cuestionador de sí mismo y de sus alumnos, por medio de una metodología de proyectos.

231. Sin duda, existe la certeza de que la utilización de las competencias profesionales por medio de una práctica reflexiva, es un paso necesario e importante en el proceso de desarrollo y de cambios a que aspira el profesor de estos tiempos.

232. El conocimiento sobre la práctica profesional debe comenzar por la reflexión sobre esta misma práctica, a partir de la utilización de las experiencias obtenidas, los profesores deben ser estimulados a estructurar, a comparar y analizar sus prácticas, enfrentando así el desafío del descubrimiento. A esta idea acrecentada se suma otra que nos lleva a cómo los futuros profesores deben adquirir los conocimientos, en vez de la tradicional cuestión de qué deben saber los profesores en formación. En este nuevo encuadramiento son muchas las cuestiones que se colocan:

233. ¿Hasta qué punto puede el conocimiento profesional ser generado fuera de las

234. situaciones del aula?

235. ¿Cómo debemos organizar nuestro trabajo en la formación de profesores para dar a los alumnos el mayor número de oportunidades para construir su propio conocimiento?

236. ¿Cómo trabajar de una forma correcta en situaciones concretas?

237. ¿Cómo prepararlo para aprender a analizar las situaciones educativas de una forma crítica y correcta?

238. ¿Cómo motivarlos para ser analíticos y reflexivos?

239. ¿Qué profesores formadores de la Universidad estarán en condiciones de desarrollar ese modelo?

240. La metodología de proyectos prioriza la reflexión de la práctica pedagógica en el cotidiano escolar y extra escolar priorizando la investigación–en-la-acción y la investigación sobre-las acciones apoyadas en la información, observación y reflexión obtenidas en la clase y fuera de las clases y recogidas por los profesores y estudiantes.

241. El Licenciado en Historia debe desarrollar una reflexión –en-la-acción que produzca como resultado una reflexión –sobre-la-acción. Esta condición de reflexión será expresada mediante la enseñanza que se derive de los conocimientos que se ofrezcan y de los cambios que sean alcanzados en todo el proceso de la misma.

242. Los proyectos de trabajo que se basan en problemas reales, encierran elementos de

contenido, de investigación y de saber hacer en cualquier nivel del programa de disciplina Práctica Docente.

243. Todas esas actividades deberán estar presentadas en los procedimientos que envuelven la metodología de proyectos propuesta por Schön, tales como:

244. 1) acción,

245. 2) reflexión–en-la-acción,

246. 3) descripción de la reflexión-en-la-acción,

247. 4) reflexión sobre la descripción de la dimensión anterior y

248. 5) reflexión–sobre-la –acción. (Schön, 1997)

La propuesta metodológica que aquí se presenta ha tomado como base de sustentación la técnica de la práctica reflexiva aplicada a la realización de proyectos pedagógicos, para lograr la competencia reflexiva durante el desarrollo de la Práctica Docente, por primera vez sistematizada en la UEMA. Para ello, se ha tomado como punto de partida la definición de una serie de indicadores que caracterizan la práctica docente sustentada en el diálogo reflexivo, como técnica, y el proyecto como método.

A continuación se formula la propuesta metodológica en sus etapas y actividades dentro de las cuales se describe la técnica de la práctica reflexiva. Esta formulación, así como los instrumentos que la complementan, constituye una guía para el entrenamiento de los profesores facilitadores y los Practicantes en la técnica de la práctica reflexiva, que después aplicarán en el desarrollo de proyectos tales como el titulado Educación y Pluralidad Cultural que abarca el primer año de la Licenciatura en Historia, en su totalidad, y cuya implementación se describe en el Capítulo 2.

3.2 Caracterización de la Práctica Docente. Indicadores.

La Práctica Docente es la vía más adecuada para poner en contacto al futuro Licenciado en Historia con su profesión ya que le permite apropiarse de una experiencia sistematizada que de otro modo tendría que adquirir de forma empírica, después de graduado. Para que sea una vía eficiente y eficaz en el completamiento del futuro profesor la Práctica Docente deberá responder a los siguientes indicadores:

249. Ser reflexiva, lo que le permitirá promover un tipo de aprendizaje desarrollador que cambie sustancialmente la relación profesor- alumno.

250. Proyectarse hacia la formación de competencia con el fin de posibilitar la ejecución eficiente de las acciones que el Practicante debe realizar durante el desempeño de su función.

251. Tener en cuenta el contexto histórico concreto en que se desarrolla.

252. Considerar la naturaleza de los procesos y capacidades intelectuales.

253. Ser flexible para poder ajustarse debidamente al mutante mundo del siglo XXI.

254. Partir de una realidad concreta y problemática.

255. Posibilitar el desarrollo de un diálogo reflexivo como nivel superior del proceso de reflexión.

256. Propiciar un aprendizaje críticamente reflexivo como resultado final del proceso de reflexión.

257. Favorecer la adecuada vinculación entre la teoría y la práctica que es el resultado último del proceso educativo.

258. Derivar de su desarrollo la competencia para la aplicación en su vida futura como docente, de sus conocimientos, oportunidades, capacidades, habilidades y sistema de valores.

259. La Práctica Docente del profesor de Historia que la UEMA desarrolla, mediante la valorización de los hechos más paradigmáticos de la historia patriótica, tiene por objeto la formación de una conciencia crítica hacia la sociedad presente y de una ética ciudadana que se traduzca en acción reflexiva para la defensa de los valores ciudadanos.

3.3 La implementación de la Práctica Docente mediante proyectos.

Como se ha planteado, desde el comienzo de la propuesta metodológica se habla del proyecto como forma idónea para la organización de la Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA. En este subepígrafe se profundiza en el trabajo con esa concepción.

Se ha seleccionado el proyecto como método para la formación de la competencia reflexiva

por su condición de “plan de acción de carácter prospectivo e integrador, donde se anticipan y articulan tareas, recursos y tiempos en función del logro de resultados y objetivos específicos que producen determinados beneficios y contribuyen a la solución de problemas del desarrollo en diferentes esferas” (Colectivo de autores, 1999, p.6).

Esto llevado al plano educacional debe tener como objetivo la formación integral del estudiante a partir de la solución de problemas que vinculen la teoría con la práctica y que involucren a partir de un plan de acción coordinado, a estudiantes, docentes, familiares y miembros de la comunidad en función del logro de objetivos específicos para alcanzar determinados beneficios en corto tiempo.

Como se observa en la definición anterior, en el Proyecto Pedagógico se integran los métodos, medios y formas de organización de una actividad docente donde participa la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familia y los factores de la comunidad que desarrollan el Proyecto Político Pedagógico del Centro).

También se puede definir el Proyecto Pedagógico desde otro ángulo como un trabajo académico que tiene como finalidad guiar los pasos del estudiante en el proceso del aprendizaje significativo. De esta forma se puede concebir la implementación de la metodología de la Práctica Docente mediante el trabajo por proyectos pedagógicos.

Esta metodología requiere una evaluación continuada para que los cambios necesarios puedan ser hechos a tiempo, y exige de todos los involucrados flexibilidad y aceptación de que la Práctica Docente es una práctica dialógica, donde siempre el punto de partida es la problematización y la investigación.

Las acciones para desarrollar una metodología de Proyectos pueden caracterizarse por:

1. Constitución de un equipo de trabajo.
2. Estudio y análisis de las premisas de puntos de partida.
3. Diseño del proyecto de trabajo por los profesores y presentación a los alumnos para su análisis, evaluación y complementación.
4. Desarrollo del proyecto de trabajo.
5. Sistematización y evaluación de los resultados durante y al final del proceso.
6. Evaluación sistémica y sistemática de la marcha del proyecto de trabajo.
7. Diseño y presentación del nuevo proyecto para intervenir en la realidad investigada.

Por tanto, para dar inicio a los procedimientos interdisciplinarios propuestos, es necesario en un primer momento, eliminar “la fragmentación profesional” que existe dentro de la propia institución universitaria. La práctica en la clase será el reflejo de ese propósito de interdisciplinariedad.

Para la organización inicial y principalmente para la continuidad del grupo existen funciones específicas dentro del mismo que no pueden ser ignoradas. Se necesita de un coordinador de grupo, un secretario y un tesorero. Todo el grupo involucrado debe participar en la selección de los mismos.

Se elaborará un documento en el que queden registradas las tareas de cada uno de los integrantes de forma clara y objetiva. Este documento será un acta y fungirá como un reglamento interno para el grupo. Lo más importante es que las tareas de cada uno sean registradas y aprobadas por todos. La función específica del coordinador pedagógico es organizar y controlar el trabajo del equipo para el cumplimiento de los objetivos trazados. El coordinador debe tener algunas características específicas como: tener conocimiento y experiencia sobre el trabajo transdisciplinario, ser flexible, organizado, creativo, comprometido y comunicativo, entre otras. Llevará al primer encuentro las propuestas de asuntos específicos a tratar.

El coordinador quedará encargado también de:

- Coordinar los encuentros, que deben seguir un calendario, sugerido y aprobado por el grupo.
- Invitar a personas que tengan mayor información sobre el asunto para que ofrezcan conferencias y cursos de capacitación.
- La organización del material pedagógico de estudio.

- Registrar las actividades realizadas en cada encuentro con la participación de todos para decidir si los trabajos pueden seguir al mismo ritmo y si es necesario hacer algunos cambios.
- Administrar situaciones de conflicto que pueden surgir en el transcurso del trabajo.
- Dinamizar las actividades para que no caigan en una rutina que pueda desarticular a los participantes.
- Encaminar las propuestas del grupo, recibir y transmitir informaciones innovadoras que propicien el crecimiento del grupo.

Para que el equipo de profesores consiga llevar adelante la propuesta sugerida es necesario que tenga apoyo de todo el cuerpo técnico y administrativo del curso, incluyendo el Director, la Supervisora, la Orientadora, las Coordinadoras del equipo, los profesores del Curso en otras disciplinas, los integrantes del local donde se está desarrollando el proyecto, y deben participar de algunos encuentros de estudios porque pueden comenzar a desarrollar trabajos transdisciplinarios en sus áreas de trabajos.

En una primera fase, se hace una discusión del proceso de trabajo, que integra las experiencias prácticas con los elementos teóricos; en una segunda fase, se usan algunas técnicas específicas para promover la ponderación, que podrán ser realizadas en seminarios de grupos; y en una tercera fase, tiene lugar el aprendizaje entre triadas, aplicando la técnica la práctica reflexivo.

La distribución de la carga horaria de la Práctica Docente como componente curricular deberá ser operacionalizada desde el inicio del curso, buscando la integración gradual con las diversas disciplinas, a través del desarrollo de actividades interdisciplinarias, buscando el vínculo común y la relación teoría y práctica.

La meta es alcanzar una actividad contextualizada e interdisciplinaria de modo integral, aunque de forma gradual, en un proceso constante pautado en tres momentos: el primero presencial, destinado a explicaciones teóricas, el segundo a distancia, destinado al desarrollo de las actividades y el tercero, la culminación a través de un evento integrado (Seminarios, Ferias, Exposiciones, Actividades Pedagógicas, Mini-Cursos, Paneles, Dramatización, etc.), donde serán socializadas y evaluadas las producciones originadas en los trabajos llevados a cabo durante el semestre lectivo.

Se organizará atendiendo a las diferentes etapas de la siguiente forma:

MOMENTOS ACTIVIDADES

1ro Presencial Planificación

2do Inter Modular Desarrollo

3ro Presencial Culminación

Acciones a desarrollar para la ejecución Proyecto. (Ver ANEXO 12)

Primer momento

Diagnóstico del estado del problema que la actividad modular debe aportar a solucionar.

- 1 Determinación del problema transdisciplinario a solucionar.
- 2 ¿Qué conocimiento de las asignaturas contribuye a la solución del problema?
- 3 ¿Qué habilidades y valores de las diferentes asignaturas contribuyen a la solución del problema?
- 4 Localizar la información científica.
- 5 Procesar la información científica.
- 6 Valorar información científica.

Segundo Momento

Planificación de la actividad.

- 1 Determinación, derivación y formulación del objetivo de la actividad, del contenido en interacción con el objetivo y el resto de los componentes del proceso (métodos, evaluación, procedimientos). Aquí se elegirá como método el de la práctica reflexiva que posibilita la formación de la competencia reflexiva.
- 2 Determinación de las acciones que deben ser ejecutadas por los profesores y los alumnos

implicados en el proceso. Concebidos a partir de la elección de la práctica reflexiva como técnica básica para la implementación del proyecto.

3 Las asignaturas implicadas en el proceso para comprometer, motivar y desafiar al estudiante por la comunidad externa.

Tercer momento

Determinación de las alternativas metodológicas para la ejecución de la actividad en correspondencia con el contexto educativo.

1 Discusión de la posibilidad de hacer nuevas propuestas.

2 Determinación de la forma de control que se aplicará.

3 Comunicación en forma escrita y oral del modelo elaborado que reflejará gráficamente la técnica de la práctica reflexiva.

4 Ejecución práctica del modelo propuesto.

5 Análisis de los resultados de la puesta en práctica del proyecto mediante una sesión de práctica reflexiva que desarrolle la fase final de ésta técnica.

6 Interpretación de los resultados.

7 Discusión con otras disciplinas basada en la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos: sobre que otros aspectos requieren de conocimientos, de método, de técnicas de otras asignaturas y de otros profesores, como proceder y que aportarán a la escuela donde se realiza el proyecto.

El Aprendizaje por Proyectos Pedagógicos (APP) debe tener en cuenta que:

Los objetivos para el estudiante son numerosos, y generalmente incluyen los siguientes:

1. Desarrollar competencias. Para los estudiantes el objetivo del proyecto es aumentar su conocimiento y habilidad en una disciplina o en un área de contenido interdisciplinaria.

Realizando un proyecto, el estudiante alcanza con frecuencia un nivel de habilidad elevado en el área específica que está estudiando. El estudiante se puede convertir en la persona que más sabe en la clase sobre un tema específico. Algunas veces, el nivel de conocimiento del estudiante en una parte de una materia, puede exceder al del profesor.

2. Mejorar las habilidades de investigación. El proyecto requiere la utilización de aptitudes para investigar y ayuda a que estas se desarrollen.

3. Incrementar las habilidades de pensamiento reflexivo. Esto se da cuando el proyecto es retador.

4. Aprender a autoevaluarse y a evaluar a los demás. Los estudiantes incrementan su habilidad de auto evaluación responsabilizándose por su propio trabajo y por su desempeño. Aprenden también a evaluar el trabajo y desempeño de sus compañeros y ha suministrarles retroalimentación.

5. Desarrollar la capacidad para aplicar los resultados. El proyecto requiere que los estudiantes realicen un producto, una presentación o una función de alta calidad. El proyecto puede ser parte del currículo del estudiante en el año escolar que este cursando o inclusive puede ser a largo plazo.

6. Comprometerse con el proyecto. Los estudiantes se comprometen activa y adecuadamente a realizar el trabajo del proyecto; por lo que se encuentran internamente motivados. Esta es una meta del proceso. Como profesor usted puede realizar observaciones diarias que le permitan establecer si el estudiante está comprometido con la tarea, si muestra una colaboración ejemplar o indisciplina. También puede solicitar a sus estudiantes que lleven un diario en el que hagan anotaciones sobre su trabajo específico y sus contribuciones al proyecto del grupo, pidiéndoles que se lo presenten una vez a la semana.

7. Involucrar a toda la comunidad educativa. El grupo, Toda la clase – los estudiantes, el maestro, la escuela donde esta realizando la práctica – se convierten en una comunidad educativa, que trabajan cooperadamente y aprenden los unos de los otros. Esta comunidad educativa a menudo se expande para incluir los padres, estudiantes de otras clases y otros miembros de la comunidad externa a la Institución.

8. Trabajar en temas que tengan significación para la escuela. El proyecto debe enfocarse en temas que se planteen la solución de problemas esenciales de la escuela y la comunidad,

estos deben tener continuidad y ser relevantes para el estudiante, la escuela y la comunidad. La solución de problemas en forma interdisciplinaria, deben ser algunas de las metas que tengan los proyectos.

La participación en proyectos ayuda a que los estudiantes incrementen su conocimiento y habilidad en emprender una tarea desafiante que requiere un esfuerzo sostenido durante un período de tiempo considerable. Usualmente un grupo de varios estudiantes trabaja en un proyecto; de esta manera ellos aprenden a asumir responsabilidad en forma individual y colectiva para que el equipo complete con éxito el proyecto. Los estudiantes aprenden los unos de los otros. El APP se centra en el aprendizaje. Por este motivo los estudiantes tienen un peso significativo en la selección de las áreas de contenido y en la selección de los temas de los proyectos que van a realizar. Se debe enfatizar la necesidad de asegurarse que los estudiantes entiendan qué están haciendo, por qué es importante y cómo van a ser evaluados. Es más los estudiantes deben ayudar a establecer algunos de los objetivos en los que van a ser evaluados y el método de evaluación que se va a usar. Estas características del APP de centrarse en el aprendizaje, contribuyen a que el alumno se motive y se comprometa activamente. Se requiere un nivel alto de motivación interna y de compromiso para que el APP sea exitoso. Una de las metas principales es que el estudiante trabaje en la solución de un problema complejo o en la realización de una actividad que también lo es.

La Evaluación auténtica es un componente importante en el APP. Los estudiantes necesitan tener un entendimiento claro de las metas, los objetivos y la evaluación del proyecto. El aprendizaje de estos elementos constituye una parte importante de aprender cómo se emprenden (acometen) los proyectos. Es importante hacer la distinción en la retroalimentación que durante el proyecto los estudiantes pueden recibir de ellos mismos, de sus compañeros, de sus maestros y de otras fuentes. Esta retroalimentación ayuda al estudiante a comprender como se realiza un producto final, una presentación o una representación de buena calidad.

Propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación de los proyectos.

1. INDEPENDENCIA.

- 1.1. Activos en elaboración del conocimiento.
- 1.2. Proponen el proyecto a través de la investigación.
- 1.3. Comprometidos con su educación.
- 1.4. Comprometidos con la transformación social.
- 1.5. Toman decisiones por sí mismos.
- 1.6. Ejecutan las decisiones con sus propios recursos.

2. FLEXIBILIDAD.

- 2.1. Encuentran otros caminos para realizar el proyecto.
- 2.2. Solicitan ayuda.
- 2.3. Analizan la causa de los errores.
- 2.4. Proponen más de una alternativa.
- 2.5. Llevan en cuenta las condiciones del contexto.
- 2.6. Variadas combinaciones y usos múltiples de los medios de que dispone.
- 2.7. Incrementan el estudio.

3. PERSEVERANCIA.

- 3.1. Llegan hasta el final.
- 3.2. Realizan el análisis sistemático del proceso de aprendizaje.
- 3.3. Evidencian esfuerzo.
- 3.4. Toman postura en relación:
 - 3.4.1. Material didáctico.
 - 3.4.2. Ambiente.
 - 3.4.3. Sociedad.
 - 3.4.4. Consigo mismo.

4. RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS.

- 4.1. Elaboran esquemas.
- 4.2. Localizan informaciones de otras asignaturas.

- 4.3. Valoran contenidos para elaborar proyectos.
- 4.4. Proponen nuevos conceptos.
- 4.5. Establecen nuevas interacciones.
- 4.6. Realizan propuestas inusuales.

5. DOMINIO del CONTENIDO.

- 5.1. Adquisición de informaciones.
- 5.2. Adopción de criterios propios como resultado de la revisión crítica de la literatura.
- 5.3. Aplicación de los fundamentos teóricos en la práctica del trabajo pedagógico.
- 5.4. Establecimiento de relaciones entre contenidos y áreas afines.
- 5.5. Determinación de lo esencial.
- 5.6. Manejo del vocabulario específico de la asignatura.
- 5.7. Seguridad en la exposición. Establecimiento de relaciones con situaciones cotidianas.

6. CREATIVIDAD.

Uso de cualquier recurso original como resultado del trabajo individual y por equipo, que haya sido orientado por el profesor y que favorezca la efectividad en la preparación profesional.

7. COMUNICACIÓN.

- 7.1. Fluidez, dicción y ritmo en la entonación.
- 7.2. Uso racional de la gesticulación.
- 7.3. Respeto a opiniones ajenas.
- 7.4. Saber y escuchar.
- 7.5. Secuencia lógica en la exposición.
- 7.6. Retroalimentación dialogada.

8. PARTICIPACIÓN ACTIVA.

- 8.1. Concentración de la atención durante el desarrollo de la actividad.
- 8.2. Expresión de puntos de vistas y valoraciones de sus compañeros sobre el tema.
- 8.3. Realización de las actividades propuestas y presentación de los resultados.
- 8.4. Proposición de alternativas ante las actividades.

9. DESARROLLO DE LA HABILIDAD PROFESIONAL – MODELACIÓN.

- 9.1. Diagnóstico, establecimiento de los conocimientos de asignaturas y disciplinas.
- 9.2. Determinación de las habilidades y valores de las asignaturas.
- 9.3. Planificación de la actividad.
- 9.4. Determinación de la forma de control.
- 9.5. Determinación de las alternativas metodológicas.
- 9.6. Comunicación del modelo elaborado.
- 9.7. Ejecución del modelo.
- 9.8. Análisis de los resultados.

260. 3. 4 Etapas y actividades de la Propuesta Metodológica.

261. A fin de que la Propuesta Metodológica reúna las características exigidas que la hagan idónea y pertinente, esta se conforma por tres etapas: etapa preparatoria, etapa de ejecución y etapa de evaluación. A continuación serán descritas las distintas etapas.

262. Etapa preparatoria.

263. Objetivo:

264. Preparar a los docentes para desarrollar una práctica con competencia reflexiva con un nivel adecuado al contexto histórico concreto: La Institución Docente.

265. Actividades

266. Selección de los profesores facilitadores u orientadores. Formación de los equipos de estudiantes teniendo en cuenta la dinámica de grupo.

267. El profesor orientador conjuntamente con los estudiantes diseña el Proyecto a desarrollar durante el período de la Asignatura Práctica Docente. Este proyecto contempla objetivos, tareas escolares y extraescolares a desarrollar, período de ejecución y evaluación.

268. Análisis en grupo del proyecto para su estudio, remodelación y aprobación, de forma tal

que queden distribuidas las funciones que en cada parte del proceso de enseñanza aprendizaje deberá desempeñar cada Practicante.

1. Diseño de una encuesta vocacional que tiene como fin conocer cuál es el grado de motivación del estudiante para el ejercicio de su profesión. Esta encuesta puede desarrollarse en forma oral o escrita en una sesión de trabajo grupal y se propone lograr que el propio estudiante eche una mirada sobre sí mismo y valore sus condiciones y motivaciones para el ejercicio de la docencia.
2. Familiarización del estudiante con el contexto en el que realizará su Práctica Docente. Para ello la Institución nombra un coordinador que establece contacto con la escuela y el medio que le rodea y programa, en intercambio con el grupo, las visitas de familiarización.
3. Las sesiones de trabajo preparatorio que se desarrollen en la Institución deberán realizarse en un ambiente que favorezca la nueva relación surgida entre el profesor y los estudiantes planteada en el capítulo 1 de esta tesis. Una de las condiciones para lograrlo será la creación de un nuevo tipo de aula, que por su disposición elimine el desnivel jerárquico del aula tradicional y la sustituya por una disposición que permita a todos los participantes sentirse como un equipo incluyéndose en esta relación, el vínculo profesor-alumno.
4. Para ello la mesa alta del profesor sobre el estrado se baja hasta el nivel de los puestos de los estudiantes y éstas se dispondrán a su alrededor formando un semicírculo, lo que creará un ambiente de camaradería respetuosa entre ambos, factores del proceso de aprendizaje transformacional, y propiciará que el grupo funcione como un todo. Una vez organizado el nuevo modelo de aula-acción, puede reflexionarse sobre la misma.
5. Dado que el concepto de grupo es relativo pues puede referirse a grupo-aula o a un pequeño equipo sólo se usará como equivalente a equipo cuando se use la expresión dinámica de grupo.
6. En el equipo de trabajo se plantea conocer el marco referencial inmediato dentro del cual se va a desarrollar la Práctica Docente: el Programa de Historia que van a impartir durante el ejercicio docente.
7. Elaboración de cuestionarios que les permita reflexionar sobre la dosificación de la asignatura y los temas propuestos para lograr un conocimiento adecuado de la historia del país e indagar qué temas se deben trabajar con mayor profundidad por su importancia y valor paradigmático y qué bibliografía deben emplear para prepararlos.
8. Este será sólo un primer paso en el estudio del programa. Lo relativo a métodos objetivos y procedimientos se irá analizando sobre la marcha del desarrollo del programa y al final del curso.
9. A medida que se conocen los contenidos del programa, en un primer nivel de conocimientos, durante dos sesiones de trabajo preparatorio, se puede ir reflexionando críticamente sobre el cuestionario diseñado por los propios alumnos. En esta etapa es recomendable que el orientador se valga del método empírico de prueba y error y deje al equipo en libertad para formular las preguntas pues en caso de que el cuestionario se elabore bajo la orientación directa del profesor podría viciarse esta dimensión de la reflexión. Si se les concede independencia se logrará la tercera dimensión: la reflexión en la acción. Mientras los estudiantes analizan el programa, reflexionan críticamente sobre el instrumento de trabajo diseñado por ellos muy propenso a presentar deficiencias por la inexperiencia de los autores, pues algunas de las preguntas pueden estar incorrectamente formuladas y/o no ser correctamente respondidas. Esto los adiestrará en la autovaloración y autocrítica.
10. Concepción de la Práctica con enfoque de proyectos que partan del análisis conjunto de profesores y estudiantes y de la comunidad escolar de la escuela donde realizará la práctica.
269. Funciones del profesor orientador en el desarrollo de la Práctica Docente.
270. Orientar y concebir conjuntamente con los estudiantes su ejecución.
271. Acompañar y supervisar la ejecución, donde predomine la práctica reflexiva como guía en el análisis.
272. Evaluar de forma participativa su ejecución y la formación en el Licenciado de las competencias reflexivas.

273. Papel del alumno en la disciplina Práctica Docente.

Para que se trate de una práctica críticamente reflexiva, la función del grupo consiste en participar como sujetos activos en el análisis del Proyecto y su ejecución posterior, y como supervisores y evaluadores de sus propias acciones mediante la relación dialógica críticamente reflexiva y continua. Para ello deberán apoderarse mediante la guía del orientador de: el pensamiento crítico; el ser crítico y la acción crítica.

Etapa de ejecución

Objetivo: Comenzar el adiestramiento práctico de los alumnos en el aprendizaje críticamente reflexivo, en el aula asignada a ellos para su actividad de práctica docente.

Actividades:

1. Diseño de un tipo especial de seminario para orientar la técnica la práctica reflexivo, etapa superior de la reflexión (reflexión compartida) cuyo dominio conduce a la competencia en el campo del aprendizaje reflexivo y permite autoevaluarse y participar en la evolución de los restantes integrantes del grupo con voz, aunque sin voto. Así como buscar soluciones originales a los problemas surgidos en la práctica.
2. Los profesores se auto adiestrarán en la técnica la práctica reflexiva.
3. Cada orientador adiestrará a su grupo en la técnica del diálogo reflexivo.
4. La reflexión crítica dialógica comprende varias etapas relacionadas con la manera de abordar el diálogo:
 - 4.1. Diálogo del expositor consigo mismo (auto diálogo) no siempre ni totalmente confiable por el peligro de la subjetividad natural del sujeto.
 - 4.2. Diálogo con el interlocutor mediado por un moderador.
 - 4.3. Diálogo en el que participan varios interlocutores como observadores.
 - 4.4. Diálogo en el que uno o varios observadores pueden convertirse en contrapartes del sujeto que realiza la reflexión.

El diálogo se recoge en un acta o memoria que después es sometida a reflexión crítica.

La metodología de la UEMA no utilizará la práctica reflexiva en todas las actividades que abarca la Práctica Docente. Seleccionará aquellas que dispongan de más tiempo en el programa dejando al orientador en libertad de usar este instrumento en el momento que considere más oportuno.

5. Los estudiantes que pertenecen a un mismo equipo observarán clases en una acción recíproca. Utilizarán una guía de observación diseñada por el orientador y discutida con los estudiantes como parte del proyecto.
6. Se desarrollarán encuentros semanales para analizar los problemas confrontados en las clases observadas. Se utilizará la técnica la práctica reflexivo cuando el orientador lo considere oportuno, en su defecto puede acudir a la quinta dimensión de la reflexión que exige menos tiempo de preparación y desarrollo.

Etapa de evaluación.

Objetivos:

Valorar el trabajo de los Practicantes en general teniendo en cuenta:

1. El cumplimiento de los objetivos básicos de la práctica docente.
2. El logro de un proceso de enseñanza aprendizaje críticamente reflexivo que transforme el proceso haciéndolo más dinámico, flexible y desarrollador.
3. La formación en los alumnos Practicantes de competencias reflexivas para su perfil profesional.

Actividades

1. Al finalizar el curso escolar, cada Practicante debe entregar un informe sobre los resultados de su Práctica Docente, que no se limitará a hacer un recuento de actividades y a destacar los logros alcanzados como, con mucha frecuencia, ha ocurrido históricamente, sino abarcará, sobre todo, una valoración crítica de su trabajo en que se señalen las deficiencias y se planteen iniciativas para eliminarlos.
2. Estos informes se discutirán en una reunión de equipo que se desarrollará a partir de una reflexión sobre la reflexión en la acción que aparece en el trabajo de los estudiantes, o sea, la

quinta dimensión de la reflexión mediante la cual los estudiantes se planteen cómo mejorar su capacidad para reflexionar críticamente haciendo una auto crítica de la reflexión que hace en su informe final sobre la Práctica Docente. La calidad de esta reflexión última, será el indicador de su competencia para lograr un aprendizaje críticamente reflexivo o desarrollador.

3. La validez de esta quinta dimensión se medirá mediante el diálogo reflexivo, es decir, que podrá compartir su autocrítica con otro u otros dentro del grupo o en última instancia con el orientador. Pero este diálogo final puede eliminarse si el orientador no lo considera pertinente. La evaluación será sistemática, abordará tanto los aspectos instructivos como los formativos e incluirá la auto evaluación como elemento característico de un modo de actuación más profesional.

El proceso evaluativo, con esta concepción, se realizará desde los resultados obtenidos en las distintas etapas de la práctica, los que serán discutidos a nivel individual y grupal mediante la presentación, análisis y discusión de las producciones, proyectos y actividades modeladas, momento en el que serán explícitos los elementos teórico-metodológicos que los fundamentan. La Técnica de la Práctica Reflexiva.

Para abordar los diferentes temas del proyecto se propone la realización de seminarios que faciliten el desarrollo del diálogo reflexivo y que tendrán la siguiente estructura:

La esencia de esta técnica es la conformación de triadas en el grupo con los siguientes roles: expositor, moderador e interlocutor.

El seminario consta de tres fases: informativa preliminar, intermedia, informativa posterior. A continuación veremos cada una de estas fases:

El profesor facilitador explica la finalidad del seminario, la función de las triadas y de cada componente y fija las reglas básicas para lograr la mayor eficacia posible.

Fase informativa preliminar.

El expositor presenta el tema de la actividad. Hace una exposición para informar al interlocutor sobre aspectos como los siguientes: objetivos del tema; contenidos; procedimientos y enfoques y los problemas o dificultades que confrontar en este primer acercamiento al tema.

El interlocutor tiene como función ayudar al expositor a preparar el trabajo y desarrollarlo. Para ello le planteará las cuestiones siguientes:

- Qué se propone con su ensayo.
- Cómo lo concibió.
- En qué tiempo va a desarrollarlo.
- Cuál sería su enfoque del problema
- Qué aspectos del problema abordaría.
- Valorar el análisis del problema en su historicidad.
- Qué iniciativas propondría para resolver los problemas planteados alrededor del problema núcleo.

El moderador tiene como función supervisar la relación entre el expositor y el interlocutor:

- Toma nota de cómo se desarrolla las otras partes de la triada.
- Controla la actuación del interlocutor y del expositor
- Si el expositor es capaz de encontrar la esencia del problema.
- Debe ser capaz de garantizar la determinación de lo esencial en lo aparential.
- Verificar la capacidad de seleccionar los métodos adecuados para resolver el problema, analizándolo en todas sus aristas.

Fase intermedia.

En esta fase se llevan a cabo las siguientes actividades:

- Se reflexiona sobre lo realizado en la fase preliminar.
- El interlocutor orienta al expositor para que defina o redefina el problema y los procedimientos y métodos mas adecuados para llegar a una solución mediante un sistema de preguntas con objetivos similares al de la primera fase.
- El moderador revisa sus notas con el expositor y el interlocutor para retroalimentar lo planteado por ellos en la fase anterior.

- El facilitador supervisa el trabajo de la tríada.
- Antes de entrar en la última fase del trabajo se dará un tiempo prudencial para que cada alumno del grupo elabore su borrador de ensayo.

Figura: La organización de las Triadas en el Seminario

Fase de información posterior.

El expositor describe sobre el resultado de su trabajo:

- Cómo logró arribar a conclusiones al analizar el problema núcleo.
- Qué ha aprendido de la técnica seminario sobre la práctica reflexiva.
- Para qué le puede servir en el futuro este procedimiento.
- Qué aplicación práctica considera que pueden tener estos resultados.

El interlocutor escucha y analiza las reflexiones del expositor y lo estimula a enriquecer con nuevas interrogantes:

- ¿Qué errores o deficiencias has tenido?
- ¿Cómo los rectificarías en seminarios futuros?
- ¿Qué propones para enriquecer el procedimiento?

El moderador valora el trabajo del interlocutor centrándose en la calidad del apoyo prestado al expositor: en cómo ha influido en los resultados del diálogo.

Cada tríada reflexiona sobre el procedimiento cómo se desarrollan las tres fases y el seminario en general.

Las triadas intercambian componentes para transmitirse sus experiencias.

En sesión plenaria las triadas representadas por el expositor resumen sus experiencias

El expositor de cada triada hace las conclusiones generales recogiendo las conclusiones parciales de cada triada.

Como puede apreciarse con esta técnica se logra el objetivo final de la reflexión: entrenar a los estudiantes a fin de que sean competentes para realizar un aprendizaje críticamente reflexivo y por tanto, desarrollador.

3.5 Validación de la propuesta.

Para la valoración de la propuesta metodológica se utilizó el método de expertos Delphy. Se consideró expertos a los profesionales capaces de ofrecer valoraciones conclusivas sobre la metodología propuesta y hacer recomendaciones respecto a sus aspectos fundamentales con un máximo de competencia. En este sentido se exigieron como requisitos mínimos para integrar la lista inicial de posibles expertos:

Dominio y experiencia que posean en la temática que se estudia. Este cuestionario fue aplicado a los profesores de Historia y directivos educacionales que fueron formados en las dos Universidades del estado. En total se encuestaron 55 (egresados de ambas universidades: UFMA y UEMA, directivos, profesores del Departamento de Educación de UEMA y Metodólogos y funcionarios del nivel medio y fundamental de Sao Luis.)

Posteriormente de los cincuenta y cinco (55) encuestados se seleccionaron los treinta y uno (31) que su índice de competencia dio Alto como se muestra en el ANEXO 13.

Para la determinación del coeficiente de competencia K de los mismos (el cual se calcula de

acuerdo con la opinión del experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios) se utilizó la fórmula:

$$K = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$$

Se considera en la fórmula como k_c el coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema, el cual se calcula a partir de la valoración del propio experto en una escala del 0 al 10 y se multiplica por 0,1. Cada experto marcó con una cruz en la casilla que denota su nivel de conocimiento del tema, según su criterio.

Por otra parte, k_a es el coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios del experto, que se obtuvo para cada caso como resultado de la suma de los puntos alcanzados a partir de la tabla patrón que aparece en el ANEXO 13)

Posteriormente, utilizando esta tabla patrón se calcularon los coeficientes de competencia de cada experto, resultando, como se puede observar en la tabla del ANEXO 13, que un total de 31 especialistas tienen 0,8), por lo que fue con ellos con los \geq un coeficiente de competencia alto (K que se decidió continuar trabajando).

Se procedió a continuación a someter a criterio de los expertos la propuesta metodológica elaborada por el autor de la tesis. Para esto se les aplicó el instrumento que se recoge en el ANEXO 14. Para facilitar la evaluación de las indicaciones por parte de los expertos y poder tener una valoración exacta de cada una de ellas, en el documento que se les entregó se descompuso cada orientación en la mayor cantidad de aspectos posibles.

Se propició el anonimato al garantizar que los miembros del grupo de expertos evaluarán cada indicación metodológica sin confrontarse entre sí

Se facilitó que los expertos valoraran alternativas a sus respuestas y que expusieran sus argumentos en los casos que lo consideraran necesario.

En el ANEXO 14 se resumen las respuestas de los expertos y el tratamiento estadístico realizado.

En cuanto a los resultados obtenidos se puede destacar la alta concordancia de expertos en la valoración de las indicaciones metodológicas todas con el 100% en la categoría de muy adecuada.

Seguidamente se comenzó la implementación de la misma en las veinte escuelas seleccionadas en São Luis capital de estado de Maranhão.

El seguimiento de esta propuesta fue realizado por la autora en una escuela y orientando a los profesores del resto de las escuelas. En este período se utilizó la investigación en la acción pues se fueron realizando las actividades y aplicando la metodología propuesta descrita formulada teóricamente en este Capítulo.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la nueva filosofía de la educación superior que se plantea, se espera, a nivel universal, no solo dar respuestas a las necesidades del hombre, sino a las exigencias de un mundo globalizado y mutante y masificar cada vez más la educación superior haciéndola más efectiva y desarrollada en países con enormes desigualdades sociales y un bajo nivel general de desarrollo sostenible.

Esta tesis se ha planteado contribuir a satisfacer esas exigencias, en el marco específico de la UEMA, mediante la formación de la competencia reflexiva en los Licenciados en Historia, a través de la asignatura Práctica Docente, para actuar en las escuelas de enseñanza media propiciando la formación de jóvenes más capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual.

El trabajo de investigación de esta tesis obtuvo los siguientes resultados:

- Se fundamentaron teóricamente los conceptos de competencia reflexiva y de práctica reflexiva, apoyados en el análisis crítico de las teorías de autores tales como: Perrenoud,

Schön, Vigostsky, Pimienta, Brockbank y Mc. Gill, cuyas teorías permiten considerar la competencia como un saber hacer con un alto nivel de eficiencia y eficacia formado por conocimientos empíricos destrezas habilidades, concepto que aplicado en la práctica docente asegura al graduado un adecuado nivel de eficiencia al iniciar su desempeño profesional.

- La sistematización de las concepciones de reflexión, competencia reflexiva y práctica reflexiva han permitido analizar y comprender su desarrollo histórico, así como sus aportes, convirtiéndose en elementos teóricos básicos del modelo propuesto, que desde una concepción pedagógica desarrolladora con la implementación de la pedagogía por proyectos y una visión sustentada en el enfoque Histórico Cultural logra una adecuada relación teoría-práctica en la

concepción de la disciplina Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA.

- Se sistematizó la teoría de la práctica reflexiva a partir de la aplicación de sus cinco dimensiones: conocimiento en la acción; reflexión en la acción, descripción de la reflexión en la acción; reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción y reflexión de la reflexión, lo que propicia el desarrollo de un pensamiento crítico superior.

- El diagnóstico del proceso de formación del Licenciado en Historia de la UEMA ha sido objeto de estudio por la autora durante más de una década en su calidad de responsable de la Carrera. Los diferentes instrumentos aplicados y el análisis documental, demuestran que aunque existen pasos de avance en la política educacional y en especial en la formación de profesores en Brasil, aún son insuficientes para el desarrollo del profesional que demanda la sociedad.

- Se elaboró el cuerpo teórico de la propuesta basado en los fundamentos de la Pedagogía, la relación teoría- práctica y la pedagogía de proyectos.

- La autora elaboró el Programa de Práctica que desde el 2003 se está implementado y fue aprobado por el MEC-Brasil. Este se fundamenta en los presupuestos teóricos de la actual investigación y su implementación por dos cursos ha permitido la generalización de la propuesta que hoy se presenta.

- La validación parcial de la propuesta metodológica se organizó mediante un pilotaje que abarcó la puesta en práctica en el primer año del Módulo 1 correspondiente al segundo período de la carrera de Licenciatura en Historia de la UEMA mediante el proyecto de Pluralidad Cultural. La utilización del método de proyecto permitió por una parte experimentar con una gran diversidad de técnicas pedagógicas como la encuesta, el proyecto, el debate, las mesas redondas y por otra parte permitió darle un enfoque interdisciplinario a la Práctica Docente.

- La Propuesta metodológica para la formación de la competencia reflexiva en la Práctica Docente abarca tres etapas: preparatoria, de ejecución y de evaluación.

Concebida para desarrollarse a corto mediano y largo plazo utiliza el proyecto como método y dentro del mismo la técnica de la práctica reflexiva. Resulta pues una estructura concéntrica mayor a partir de la cual se formulan teóricamente. Tanto su estructura como la del proyecto y la de la técnica de la práctica reflexiva quedan formuladas teóricamente en el capítulo 3 la tesis.

La técnica de la Práctica reflexiva se utiliza por primera vez dentro de un proyecto implementado en la práctica docente y permite reforzar el vínculo teoría práctica y desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y autocrítico.

- Por último podemos plantear que según los expertos consultados y la aplicación del método Delphy para el análisis, de la propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia reflexiva en la Práctica Docente del Licenciado en Historia de la UEMA es factible de ser aplicada.

RECOMENDACIONES

Todo trabajo investigativo, por tratarse de un proceso de asimilación de lo real, resulta

esencialmente en constataciones, negaciones, reconstrucciones y síntesis. Tratándose de un proceso dialéctico, de éste emergen, naturalmente, nuevos cuestionamientos e hipótesis que extrapolan el límite de la acción investigativa propuesta, dato que propicia las siguientes recomendaciones:

- Revisar el plan de estudios de la disciplina Práctica Docente por los profesores del Curso de Licenciatura en Historia de la UEMA y en la especialidad de Historia y de otras especialidades.
- Fortalecer los vínculos profesionales y sociales entre la UEMA y la UFMA, para y contribuir al intercambio de las informaciones sobre la disciplina Práctica Docente.
- Promover la capacitación profesoral basada en el enfoque del desarrollo de la competencia reflexiva que logren la excelencia de todos.
- Aplicación de otros Módulos del Proyecto desarrollado en esta tesis.
- Que los resultados de este proyecto investigativo sean divulgados en las instituciones escolares y en otros estados Brasileños o extranjeros.
- Continuar trabajando en la línea del desarrollo de proyectos que implementen la técnica de la práctica reflexiva.

BOLETÍN REDEM 30-04-09

www.redem.org