

Experiencias de campo en la Facultad de Educación

SUS ALCANCES Y DESAFÍOS
SEGÚN DOCENTES Y ESTUDIANTES

*Nellie Zambrana Ortiz,
Héctor J. Álvarez y Alex Maldonado**

Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
jauranela@yahoo.es

RESUMEN

Las experiencias de aprendizaje que las estudiantes hacen en las escuelas (experiencias de campo) deben promover reflexión y oportunidad de crear conocimiento. Estas se realizan en todos los niveles de la preparación de nuestras estudiantes¹: nivel de inicio, cursos de concentración o profesionales y cursos de método. Se han justificado conceptualmente e institucionalmente para dar continuidad a la experiencia práctica según el estudiante aprende unos conceptos teóricos. Sin embargo, hay desfase entre lo que se aspira con las experiencias de campo y la práctica real de las mismas. Estudiantes, egresadas y practicantes han indicado que necesitan más herramientas de trabajo para responder efectivamente a los niños y jóvenes en distintos escenarios, sobre estilos de enseñanza, y ver escenarios escolares más diversos. En este trabajo, analizamos si nuestras experiencias prácticas permiten integrar diversidad de

1 Se utiliza la voz femenina para designar a hombres y mujeres por igual a través de todo el escrito.

* Sobre los autores: Nellie Zambrana Ortiz es catedrática del Departamento de Fundamentos de la Educación (jauranela@yahoo.es), Héctor J. Álvarez es catedrático del Departamento de Programas y Enseñanza, Alex Maldonado fue el asistente de investigación asignado al Componente de Experiencias de Campo, es egresado de la Facultad de Educación.

aprendices, las competencias para articular la teoría y la práctica, y además si el andamiaje ofrecido por la docente universitaria y la institución permiten labrar puentes entre el estudiante y su experiencia.

Palabras clave: experiencias de campo y clínicas en escuelas, programa preparación de maestras, secuencia, reflexión, andamiaje, conexión teoría-práctica, análisis de grupos focales, focales virtuales, opinión estudiantes y docentes, generar conocimiento de la práctica

ABSTRACT

The learning experiences that students have in schools (field-based experiences) must promote reflection and opportunity to create knowledge. These have been conducted in all levels of our students' preparation: beginning level, professional courses and method courses. They have being justified conceptually and institutionally to bring continuity to the practical experience according to what students learn from theoretical concepts. Nevertheless, there is a gap or mismatch between the aspiration of field experiences and the actual practice. Graduate, sub graduate and practicum students have indicated that they need more pedagogical tools to work with children and adolescents in different stages, on teaching styles, and to see more diverse school contexts. We try to analyze if our field based experiences allows our students to integrate teaching competencies to articulate the theory and practice as well as to explore the scaffolding and follow up from the university professor and the institutional support to stretch bridges between the students and their experience.

Keywords: field and clinical experiences in schools, teacher preparation programs, sequence, reflection, scaffolding, connecting theory and practice, focus group analysis, virtual focus groups, students and teachers' opinion, knowledge from practice

■ Introducción

Este trabajo es parte del producto de la labor y colaboración de varias personas que formaron el Componente de Experiencias de Campo² y que finalizó oficialmente con un informe que se circuló a la Facultad. En este artículo se presentarán las dimensiones investigadas, a saber: opiniones de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación, análisis de documentos sobre experiencias de campo a través entrevistas a grupos focales presenciales con docentes y

2 El Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) clasificó esta investigación en Revisión Expedita, categoría 5, con número de referencia 0909-056, IRB 00000944.

grupos virtuales con estudiantes, grupo de discusión y un cuestionario. Este componente se constituyó inicialmente como un esfuerzo académico para analizar y evaluar los contenidos de las actividades que nuestras docentes identifican como experiencias de campo. El propósito de publicar parte de ese esfuerzo es destacar los interesantes hallazgos sobre las prácticas pedagógicas de las docentes relacionadas con las experiencias de las estudiantes³ en las escuelas y otros contextos en los programas de preparación de maestras de la Facultad de Educación.

Como dato histórico, hay que mencionar que, en la Facultad de Educación, se inició un proceso de recopilación de actividades pedagógicas en los salones y escuelas a las que llamamos experiencias de campo antes de la práctica docente. El producto fue el *Manual de experiencias de campo*⁴ previas a la práctica docente, preparado en 1995 y revisado en 1997, el cual contiene las descripciones de los cursos que tenían experiencias de campo para ese tiempo.

■ Justificación del estudio

Nuestros programas de preparación de maestras tienen cursos con experiencias prácticas en las escuelas y otros contextos, que pueden oscilar entre 65 a 160 horas antes de la práctica docente, o internado. Estas experiencias deben promover la reflexión y la oportunidad de crear conocimiento. Algunas de las experiencias prácticas pueden contribuir o no al conocimiento teórico-práctico de las futuras maestras. Esta incertidumbre ocurre porque, en las escuelas, el estudiante no necesariamente cuenta con un profesional que mediatice y discuta las incongruencias que puedan darse. El andamiaje (*scaffolding*) que debe brindar la docente universitaria es muy importante porque es uno de los puentes cognitivos entre el estudiante y su experiencia de observación y análisis sobre lo que ve en la escuela, y la experiencia y el conocimiento de la profesora universitaria.

- 3 Las prácticas de estudiantes llamadas experiencias de campo son requisito de muchos cursos generales y profesionales de la Facultad de Educación, en todas las concentraciones y se realizan antes de la práctica docente o internado. Dichas prácticas requieren visitas a escuelas o centros educativos, se consignan en los sílabos y tienen una carga evaluativa. A las prácticas en el internado se les llama comúnmente experiencias clínicas.
- 4 Este esfuerzo fue coordinado por la Dra. Daisy Ruiz y participó un nutrido grupo de docentes, en el que estuvo la Dra. Nellie Zambrana.

En nuestra facultad, hay unos entendidos en cuanto a que las experiencias de campo deben estar presentes en todos los niveles de la preparación de nuestras estudiantes: nivel de inicio (curso de fundamentos de la educación), cursos de concentración o profesionales, y cursos de método (pre-práctica). Esto se ha justificado conceptualmente e institucionalmente para dar base y continuidad a la experiencia práctica según la estudiante aprende unos conceptos teóricos. Sin embargo, hay desfase entre la aspiración y lo que ocurre en la práctica.

Las estudiantes han indicado, en entrevistas de grupos focales previas a este estudio —tanto de egresadas como de práctica docente (Bonilla, 2003)— que necesitan mucho apoyo, mentoría y retrocomunicación relacionadas con la forma en que responden a los niños y jóvenes en los distintos escenarios y situaciones, en cómo usan los materiales y cómo responden a los enfoques y metodologías usados en los salones de clases. Sin este apoyo, se sienten limitadas para tomar decisiones complejas en respuesta a eventos que encuentren en sus experiencias tempranas, ni tiene el espacio y el tiempo para reflexionar sobre las teorías y sus posibilidades en estos escenarios (Darling-Hammond, 2005; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004). Por lo tanto, hay que reevaluar si nuestros esfuerzos en la facultad por brindar experiencias prácticas permiten o no este nivel de análisis.

■ Revisión de literatura y marco teórico

Lo que inició como una encomienda institucional se convirtió, además, en una iniciativa de entender, con profundidad, cómo nombramos nuestras prácticas pedagógicas, sus objetivos educativos formativos y emancipatorios, así como sus alcances y contradicciones (Kincheloe, 1993, 2007). Nos insertamos en un marco teórico de pedagogía crítica, donde concebimos la realidad estudiada como parte de nuestro quehacer, atado a nuestras ideologías, valores y entendidos como colectivo. Tratamos de hacer un acercamiento honesto y abierto con las docentes y estudiantes, entendiendo que nosotros mismos también éramos sujetos de lo conocido y por conocer.

Reconocemos la importancia del acercamiento metodológico y conceptual amplio, que contempla ideológicamente dar aten-

ción a dimensiones culturales propias del contexto en estudio; las condiciones que impone el contexto universitario y comunitario, atado a las disposiciones del Departamento de Educación sobre la tarea de formar maestros y maestras, y, finalmente, a las redes sociales que se dan en la Facultad de Educación, que enmarcan los supuestos, ideas y entendidos sociopolíticos que tenemos de las experiencias de campo y clínicas en escuelas o centros educativos. Basado en el paradigma crítico que problematiza el asunto en estudio como aquel del que los investigadores no se pueden desvincular (Kincheloe, 1993; 2004), asumimos, además, el riesgo de hacer interpretaciones que, a su vez, quedan en el tapete para ser problematizadas y reinventadas en el futuro.

La encomienda institucional hay que entenderla, pero no limitarla, en el marco del Estándar 3 de la agencia acreditadora de la Facultad de Educación, conocida como National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). Como parte de los procesos de re-acreditación, pero más importante aún como práctica autónoma que tiene que gestarse en la facultad y en la institución, se realizan análisis, reflexiones y discusiones que conducen a una mirada de nuestro quehacer. Analizar las experiencias de campo contra el estándar de NCATE es importante para mantener una acreditación, y hasta ahora ha sido institucionalmente crítico porque incluye evidenciar:

1. colaboración de la universidad con las escuelas al coordinar, planificar y diseñar las experiencias de campo y clínicas;
2. el diseño, implantación y evaluación de las mismas, y
3. el desarrollo de las candidatas y la demostración de sus destrezas, conocimiento y actitudes.

Estas tres dimensiones están implícitas y explícitas en los documentos medulares de nuestra facultad, conocidos como: Misión de la Facultad, Principios Guía de la Facultad, Competencias del candidato a maestro y Perfil del Egresado. Sin embargo, nuestras experiencias de campo, en todos los niveles —cursos de inicio, cursos profesionales y de concentración, y cursos de método— no necesariamente las reflejan, especialmente la primera.

Hay muchos factores que inciden sobre las experiencias de campo, que han sido identificados como barreras: circunstancias que rodean las actividades fuera del Recinto, la cantidad de estu-

diantes por curso, la diversidad de municipios de procedencia de nuestras estudiantes y la necesidad de transportación para llegar a la mayoría de las escuelas en el área metropolitana, la cultura escolar y los contenidos de los cursos, entre otras. Vemos, pues, cómo lo que se quiere conocer requiere comprender y reconocer las demandas culturales y regionales del contexto.

Por otro lado, la inconsistencia en cómo se desarrollan las discusiones, interpretaciones y reflexiones de las vivencias de estas experiencias en la sala de clases universitaria y la ganancia que las estudiantes practicantes deberían presentar nos condujo a hacer un análisis más profundo. Este análisis no se limitó a identificar el desfase, sino a problematizar el mismo en el contexto de la realidad de los programas mismos, la organización o secuencia de los cursos, el espacio para la discusión dialógica y la oportunidad de escuchar a los estudiantes y docentes.

Como programa de preparación de maestras, pretendemos desarrollar, en las estudiantes, las herramientas fundamentadas en la problematización y análisis crítico de investigaciones, así como de la experiencia acumulada, para explorar y aprender de la práctica. Las herramientas conceptuales y prácticas que provienen de las experiencias en las escuelas y de las discusiones de éstas son esenciales según Cochran-Smith y Lytle (1999). Las destrezas de observación, recolección e interpretación de datos, diálogo, debate y reflexión son herramientas necesarias para que las candidatas a maestras participen activamente en los escenarios educativos con liderato y apertura académica. Estas habilidades también requieren continua preparación de las docentes, y que estas tengan conexión y conocimiento de cómo funcionan los diversos escenarios escolares en Puerto Rico, así como atender oportunamente los planteamientos de las estudiantes.

■ Revisando cómo nombramos las experiencias

Una de las primeras observaciones que hicimos fue ampliar la nomenclatura de las experiencias de observación que abarcan escenarios escolares y no escolares. Todas estas actividades —descritas en sílabos y otros documentos analizados— se pueden organizar según el organigrama de la Figura 1. Los nombres de las distintas actividades pretenden describir las mismas y no se

Figura 1



distancian de la intención de la docente al realizarlas. La cualidad que las describe es la puesta en práctica de alguna destreza que se quiere desarrollar en el curso y que está nombrada en los objetivos del mismo. Esto es una propuesta aún no acogida por la Facultad, pero esperamos seguir discutiéndola.

El laboratorio de observación en nuestra Facultad es el LABORCon, adscrito a Estudios Graduados. También contamos con un estudio de televisión donde se realizan sesiones que se graban con propósitos didácticos. Cuando hablamos de *demonstraciones* también puede interpretarse como “experimentos” recreando un ejercicio como los que hizo Piaget con el concepto conservación de la materia. Según esta figura, estamos creando una categoría amplia que llamamos “experiencias prácticas” para identificar como experiencias de campo aquellas que se dan antes de la práctica docente y que ocurren en escenarios educativos formales. Esta categoría considera una gran variedad de actividades y no se limita a escenarios educativos formales; además, legitima otros escenarios relacionados a la educación, socialización y acción cultural.

Las experiencias de campo en las escuelas: revisando prácticas con significado

Si las habilidades de observación, obtención de datos, interpretación, diálogo, debate y reflexión son necesarias una vez las candidatas a maestras investigan sobre las escuelas y participan de sus actividades, entonces debemos invertir más tiempo y esfuerzo en apoyar y desarrollar, discutir y problematizar las actividades que promuevan estas habilidades y actitudes (disposiciones). Por otro lado, el tener disposición para reflexionar es poder repensar lo que se hace. Por qué se hace es lo que convierte a las estudiantes en pensadoras autocríticas. Me hago eco del pensar de María García Padilla⁵, quien expresa que un programa de preparación de maestras tiene sentido cuando entiende que las estudiantes, por más inexpertas que sean⁶, provienen de contextos que les permiten tener una ubicación ideológica desde la cual interpretan y construyen significados de lo educativo, lo académico, lo social y lo institucional.

Los retos y desafíos con los que nos confrontamos en la Facultad de Educación, no solamente se relacionan con dotar a nuestras egresadas con una serie de competencias que les permitirán conectar la teoría con la práctica, sino también con ayudarlas a que puedan interpretar efectiva y sensatamente las interacciones en la sala de clases. El sólo aprender a implementar nuevas técnicas y actividades en los salones (van Es & Sherin, 2002) tiene que articularse con una buena interpretación de por qué y cómo determinada actividad sería efectiva, sensible y apropiada para los estudiantes y el proceso pedagógico mismo, sin limitarse únicamente a lo que sea apropiado institucionalmente. Incluso, desde una pedagogía crítica y humanista, nuestras estudiantes deberían ser agentes de cambio cuando ello sea urgente y apropiado.

Un aspecto importante que mencionan Bean y Patel Stevens (2002) es el tiempo y los espacios dedicados para la reflexión dentro y como resultado de las experiencias de campo. Otros trabajos, como los de Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson y Fry (2005), y Hamlin (2004), señalan que estos espacios se constituyen en múltiples oportunidades para el intercambio de ideas. Dentro del

5 En el capítulo de su autoría, *Una educación con sentido para los maestros*, 2006, p. 49.

6 Nos referimos a su experiencia en la educación como practicante.

periodo para reflexionar, hay una dimensión que no ha sido muy estudiada (Bean & Patel Stevens, 2002): el andamiaje guiado y paulatino que se ofrece en las distintas experiencias prácticas, que, según nuestra recomendación, incluye las experiencias de campo y las clínicas. Esos apoyos sistemáticos permiten a las estudiantes usar herramientas y procesos para tomar decisiones complejas basadas en su contexto inmediato (Garner & Rosaen, 2007).

Las futuras maestras necesitan desarrollar su juicio con criterios fundamentados en la teoría, en la investigación, el contexto sociocultural y sus contingencias para responder a los materiales, enfoques y metodologías usados en los salones de clases. También, deben ser críticas en cómo interpretar las fuerzas que ejercen las posiciones teóricas y su congruencia o no al contexto que viven ellas y sus estudiantes. De igual forma, las docentes tenemos que asumir ángulos críticos en la planificación y avalúo de las experiencias de campo. Sin el apoyo que brinda la formación de un criterio propio y auténtico, las estudiantes podrían sentirse maniatadas de tomar decisiones complejas en respuesta a eventos que encuentren en sus prácticas y no tendrán ni el espacio y ni el tiempo para reflexionar sobre las teorías y sus posibilidades. Este “maniatamiento”, incluso, coarta el espacio y el tiempo necesarios para la reflexión. Peor aún, las estudiantes podrían interpretar que dicha reflexión no es tan importante —si a penas se articula— como identificar e implantar buenas prácticas de enseñanza. Nada más distante de una pedagogía crítica y reflexiva es pensar que una técnica o práctica es buena sólo porque otros lo dicen. Recordemos que nuestro “Perfil del Egresado” se pronuncia como uno socio humanístico y reflexivo.

Por esto mismo, la reflexión teórica debe admitir su rearticulación por parte del cuerpo estudiantil. La experiencia teórico-académica debe reforzar el pensamiento teórico extemporáneo⁷, como una posibilidad. Este fogueo dialógico y práctico, como podríamos llamarlo, sería la primera interpretación e improvisación que hacen las estudiantes de lo que observan y hacen en sus experiencias, lo que constituye su acercamiento personal. Se espera que este nivel de reflexión madure con las herramientas que desarrollan y con el andamiaje que les damos en sus experiencias prácticas.

7 Cuando hablamos de “extemporáneo” contemplamos las prácticas improvisadas durante la experiencia.

Pultorak (en Hamlin, 2004) indica que la actitud reflexiva de las maestras novatas es un proceso evolutivo que ocurre en niveles o etapas, y citamos:

In his three-year study using Van Manen's levels of reflectivity, Pultorak determined that teachers move from thinking about their teaching at the level of practice to the level of theorizing about that practice. This stance is consistent with Zeichner's three levels of reflection: a first, or technical level, where an emphasis is placed on the efficient application of professional knowledge; a second level which places teaching within its situational and institutional contexts and asks teachers to consider how contexts influence teaching and learning; and a third level where thinking is guided by justice and equity, an examination of the ways in which schools contribute or fail to contribute to creating a just and humane society.

Lo anterior es una validación de lo importante que resultan las experiencias prácticas conectadas —aunque no de forma hermética— con los conceptos teóricos para la práctica docente o nivel de refinamiento, o internado, y luego para el nivel de inducción. A la vez, se resalta la importancia que cobra el principio #16: Acción ética y reflexiva, que, a su vez, es eje para las diez competencias, según conceptualizadas en nuestra Facultad. Este principio es un llamado a una pedagogía crítica y socialmente justa que será difícil de articular si no ampliamos los espacios discursivos y problematizadores de eventos que ocurren en las experiencias de campo.

Hamlin (2004) también discute lo que confirman Zeichner y Gore (1990): que lo que las estudiantes-maestras aprenden durante su práctica con estudiantes de las escuelas está influenciado por las suposiciones, concepciones, creencias, actitudes o disposiciones, y capacidades que aporta su propia ubicación ideológica a la experiencia.

■ Metodología

La metodología utilizada incluyó el análisis de diferentes instrumentos, incluyendo el desarrollo y aplicación de un cuestionario, análisis de testimonios de estudiantes en grupos de discusión, entrevistas a docentes en grupos focales y grupos virtuales. Los

datos que se obtuvieron de estas diversas fuentes nos permitió, en muchos casos, triangular y validar los resultados con lo planteado en la literatura. A continuación detallamos los instrumentos o técnicas utilizadas.

Análisis de prontuarios, sílabos y otros documentos

Se analizaron siete prontuarios y 78 sílabos correspondientes a 46 cursos diferentes, algunos ofrecidos por más de un docente. Además, se analizaron diferentes documentos, entre ellos: guías para las diversas experiencias (denominadas de campo, clínicas, laboratorios, según descritas por las docentes), actividades e instrumentos de *assessment*, tales como listas de cotejo, hojas de observación, escalas de frecuencia, entre otros, de los 46 cursos que 70 docentes sometieron y que éstos indican en sus sílabos.

Nuestro análisis consistió en identificar y describir los siguientes datos en estos cursos: codificación del curso, descripción y propósito del mismo, horas requeridas, relación y respuesta al Estándar 3 de NCATE, ubicación en el continuo (de menor a mayor involucración con las estudiantes y trabajo en la sala de clases), documentos que se les entregan al estudiante y otros comentarios. Identificar estos datos nos permitió ver los cursos en sus respectivos contextos y proporción con relación tanto a los demás cursos, como a las expectativas de la Facultad que inciden o no en el Estándar 3 de NCATE.

Grupos focales presenciales con docentes

Se hicieron dos grupos focales con docentes de fundamentos psicológicos y sociales del Departamento de Fundamentos de la Educación con el fin de obtener información sobre tendencias y preferencias (Lucca & Berríos, 2003), y conocer sus opiniones, juicios profesionales y prácticas en materia de experiencias de campo en sus cursos (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001), que no pudieron encontrarse en los documentos analizados previamente. Además, nos interesaba explorar sus opiniones en torno a los documentos y las guías que se entregan a las estudiantes. Un total de 16 docentes respondieron a la convocatoria. El grupo de fundamentos psicológicos contó con cinco participantes, y el de fundamentos socia-

les, con tres. Las preguntas, diseñadas por Álvarez, Zambrana y Maldonado, fueron las siguientes:

1. ¿Podieran mencionar cuáles son las experiencias de campo esenciales en su curso?
2. ¿Podrían abordar las barreras para realizarlas y las propuestas para remediarlas?
3. ¿Sería conveniente o no formalizar el *assessment* de las experiencias campo, sin dejar de apreciar el valor de cada una de las experiencias utilizando criterios comunes, “ideales” o esenciales?
4. ¿Qué creen —de tener un documento matriz— que se le entregue a todos las estudiantes, que sirva de guía para todas, cuyo contenido sea tiempo, tipos de experiencia con su descripción, escenarios para realizarlos (así como teléfonos y nombres de escuelas) sistemas de avalúo, entre otros?

Hubo dos sesiones de grupos focales (de 90 minutos y 120 minutos, respectivamente), que se grabaron en audio. El grupo focal de docentes de psicología fue moderado por Álvarez, y el de docentes de fundamentos sociales lo moderó Zambrana. Las cintas fueron transcritas por Maldonado, asistente de investigación, y la secretaria del Departamento de Fundamentos de la Educación, la Sra. Rivera.

Opiniones de estudiantes

Se recogieron opiniones y testimonios de las estudiantes en dos grupos de EDFU 3002 (Psicología Educativa) durante cuatro días de clases. Las discusiones sostenidas en las sesiones tuvieron el propósito de permitir que las estudiantes presentaran un breve relato de una de sus experiencias de campo realizadas en el curso EDFU 3001 el semestre anterior (Psicología del Desarrollo, curso requisito del EDFU 3002) o del semestre en curso. Dos sesiones se grabaron en audio con el consentimiento de las estudiantes para realizar análisis de contenido del discurso; en las otras dos, se recogieron anotaciones de los mismos estudiantes en papelones.

Todas las estudiantes participantes visitaron escuelas durante el semestre anterior y el semestre en curso. Algunas ya habían visitado escuelas en otros cursos, pues llevaban uno o dos años en la Facultad de Educación. Las discusiones fueron moderadas por

Maldonado y Zambrana alternadamente, en cuatro sesiones de 50 minutos, para un total de ocho sesiones entre ambas secciones. Se le pidió a cada estudiante (24 estudiantes por sección) que resumiera y relatara una experiencia que la hubiera impresionado, ya sea por la ejecución de la clase de la maestra, su estrategia de enseñanza, técnicas usadas y su resultado, o por el manejo de grupo. Se le pidió, también, que elaborara una interpretación verbal de lo que observó. El proceso estaba detallado en sus sílabos, pues era una actividad diseñada para ese semestre en el curso EDFU 3002. Las discusiones se organizaron tomando como punto de partida el incidente, según narrado (descrito) e interpretado por la estudiante. Estas interpretaciones se discutieron con todas las estudiantes y luego se analizaron durante las sesiones. Se les informó a las estudiantes que las discusiones se analizarían tomando en consideración sus experiencias en las escuelas como dato de análisis, sin hacer ninguna referencia a personas.

Grupos focales virtuales

Los grupos focales se realizaron en línea a través de Blackboard para docentes y estudiantes. Los grupos virtuales son rápidos y económicos, aunque son difíciles para detectar la intención del hablante (Bloor et al., 2001). Permiten recoger opiniones y testimonios de manera anónima (Zambrana, 2004) en estudiantes familiarizados con el uso de los foros en línea. No empecen las desventajas, se obtuvo información necesaria para destacar las mejores prácticas o descubrir dónde debemos fortalecernos como programa. La intención principal fue indagar sobre las experiencias de campo de los cursos y las percepciones generales, tanto de las estudiantes, como las docentes que las diseñan.

En enero de 2007, se abrió un espacio en Blackboard para Experiencias de Campo (EDUC 0009) con la ayuda del Dr. Juan Meléndez (Profesor Residente de Tecnología), con el fin de crear grupos de discusión asincrónica en línea. Lo moderó Zambrana, y las preguntas fueron las siguientes:

- A. Las preguntas a *docentes*: ¿Cuáles deberían ser los propósitos de las experiencias de campo? ¿Qué se le debería requerir a las estudiantes, de acuerdo a los cursos?

- B. Las preguntas para foros de discusión en línea de *estudiantes*:
 ¿Qué características tuvo la mejor experiencia(s) de campo en una escuela(s) o centro? Menciona todo aquello que fue positivo. ¿Qué características tuvo la peor experiencia(s) de campo en una escuela(s) o centro? Menciona todo aquello que fue una barrera u obstáculo.

Categorías de análisis del discurso de las participantes

El análisis que se hizo del contenido del discurso de estudiantes y docentes fue inicial, limitado a unas categorías particulares. El mismo se aplicó a las discusiones con las estudiantes en las sesiones del curso EDFU 3002 y a las participaciones escritas de estudiantes y docentes en los foros virtuales. Es inicial porque no es un análisis exhaustivo, ni en las categorías identificadas, ni en la extensión de las discusiones. Es, más bien, un asomo a lo que entendemos que debería hacerse próximamente, considerando ambas variables: categorías de análisis y extensión y cualidad de los discursos.

Las categorías utilizadas fueron identificadas como elementos necesarios en las experiencias de campo, basándonos en la literatura:

- **Andamiaje (*scaffolding*)** – reconocido como el apoyo en forma de estructura, guía o consulta que se ofrece a una estudiante sobre una tarea que está fuera de su dominio.
- **Suposiciones, concepciones y creencias** de docentes y estudiantes – ideas sobre cómo debe ser una práctica educativa efectiva.
- **Actitudes y disposiciones** – predisposiciones e inclinaciones de las estudiantes que resultan motivadoras hacia la práctica educativa.
- **Capacidades** – habilidades que, según supone o conoce la docente, traen las estudiantes para identificar aspectos importantes en sus experiencias de campo.
- **Discusión – “debriefing”** - discusión y análisis que hacen las estudiantes con sus profesores de los eventos que ocurren en las experiencias de campo.
- **Observación** – incluye la pasiva, la participativa y las realizadas fuera de la sala de clases, pero relacionadas a las estudiantes y maestras.

Cuestionario

El cuestionario, diseñado por Álvarez, es un instrumento para obtener datos de las estudiantes, que permiten analizar diferentes aspectos de las experiencias de campo que se ofrecen en la facultad. El propósito del instrumento fue determinar la efectividad de dichas experiencias de acuerdo a las estudiantes, así como mejorar su calidad. Para ello, contó con 12 preguntas cerradas en formato de selección múltiple y un área para comentarios abiertos.

Se administró el cuestionario a una muestra de 97 estudiantes que estaban tomando algún curso de ciencias durante el semestre de enero a mayo de 2007, distribuidas entre 37 estudiantes del nivel K-3, 27 del de 4-6 y 35 del secundario. Para administrarlo, contamos con la colaboración de los miembros del Área de Ciencias. En términos generales, se recogen las impresiones y opiniones de las estudiantes en los aspectos curriculares y aquellos relacionados con su aprendizaje en las experiencias de campo.

■ Hallazgos

Prontuarios, sílabos y otros documentos sometidos: datos cuantitativos

Los datos cuantitativos relacionados con el análisis de los prontuarios y documentos relacionados con las experiencias de campo se resumen en las Tablas 1 y 2.

Análisis de sílabos y otros documentos sometidos

Del análisis de los sílabos, encontramos que menos de una cuarta parte de ellos mencionan los principios guía; son menos los que alinean las competencias y los principios guía con las experiencias de campo. Esperamos que cada año las docentes se animen a hacer el ejercicio de parear y calibrar el curso con las competencias que, de todos modos, es la base con la cual se evalúa al estudiante-practicante en su internado o práctica docente.

Documentos diseñados por docentes relacionados a las experiencias de campo

Existen guías para las experiencias de campo, y en ocasiones para proyectos de campo⁸, que incluyen:

8 Cuando hablamos de "extemporáneo" contemplamos las prácticas improvisadas durante la experiencia.

Tabla 1. Tipo y cantidad de documentos analizados

Cursos	Prontuarios	Sílabos	Guías para la experiencia y redacción de informe	Docentes	Documentos de evaluación	Otros documentos	Sílabos que no incluyeron guías
43 ^a	7*	78	40	70	21	50	20

^a Puede repetirse el curso, pero la docente es distinta.

Tabla 2. Distribución de cursos analizados según el programa

Programa de estudio	Cursos
Educación Elemental K-3 y 4-6 Total sometidos: 11	EDPE 3013* , EDFI 3125, EDPE 3011, EING 4009, EDPE 3020, EDPE 3070, EDPE 3034, EDPE 4121* , EDPE 4122* , EDPE 3006, EDPE 3049
Educación Secundaria Total sometidos: 14	EDPE 4135, EDPE 4205, EDPE 4230, EDPE 4235, EDPE 4145, EING 4015, EDPE 3086, EDIN 3006, EDIN Internado, EDFI 3405, EDPE 4195, EDPE 4185, EDPE 4175, EDPE 4165,
Educación Preescolar Total sometidos: 9	EDFU 3036, ECDO 4255, ECDO4128, ECDO 4016* , ECDO 4127, ECDO 4126, ECDO 4125, ECDO 3090, EDES 3025
Fundamentos (no es programa de estudio) Total sometidos: 5	EDFU 3001* , EDFU 3002* , EDFU 3017, EDFU 3046, EDFU 3007*
Educación Especial Total sometidos: 4	EDFI 3395, EDES 3205, EDES 4005, EDES 4006, EDES 4018

Nota: **negritas** indica **prontuario**

- aspectos administrativos y de coordinación,
- aspectos a observar y analizar,
- cómo abordar a los directoras y maestras,
- preguntas guía para la redacción del informe,
- límite de páginas para el trabajo y el formato,
- cómo se evaluará en clase, criterios de avalúo,
- el porqué de los proyectos de campo en ese curso,
- posibles métodos de recoger información en las escuelas,
- algunas docentes intercambian, sustituyen o combinan la experiencia de investigar en el campo con la experiencia de campo, y
- ofrecer formato de discusión en foro virtual a través de Blackboard.

Instrumentos como guías para las observaciones

El análisis de los instrumentos relacionados con las experiencias de campo, las experiencias clínicas, los proyectos de investigación y otros —creados por las docentes— nos ofreció la oportunidad de obtener una información muy valiosa relacionada con la diversidad de enfoques que se utilizan en la Facultad relacionados con las experiencias de campo. Algunas docentes elaboran guías de observaciones que incluyen:

- descripciones de las experiencias y hojas de cotejo,
- instrucciones para realizar un informe de tareas realizadas,
- escalas de frecuencia de conductas,
- observaciones específicas para una actividad particular (por ejemplo, gimnasia, artes industriales),
- formatos de entrevistas, documentos oficiales y legales, registros,
- instrucciones de tareas específicas para intervenir con estudiantes,
- mapas de viajes de campo, instrumentos de observación ecológica, hojas de ejercicios.

Las guías para hacer el informe escrito/oral pueden incluir especificaciones de cómo presentar el trabajo escrito y el valor de cada parte, hoja de asistencia, contenido relevante al curso en el cual se refleje algún tipo de reflexión, avalúo u opinión del estudiante. Un hallazgo importante es que no se destacó la actividad de discusión de experiencias de campo en el salón universitario, que consideramos clave para que las mismas sean significativas y promuevan el desarrollo de conocimiento.

La variabilidad entre los instrumentos analizados fue muy amplia. Algunos son extensos, otros son más breves. Las docentes de áreas como matemáticas y ciencias utilizan un mismo documento guía para su curso de método, asegurando, de este modo, que todas las estudiantes, independientemente de quien ofrezca el curso, pasan por experiencias formativas que atiendan las competencias necesarias antes de la práctica docente. De acuerdo al análisis de los documentos, los contenidos o temas de las experiencias de campo y otras experiencias prácticas se alinean bastante con los objetivos de los cursos. La duración varía desde cinco

hasta 36 horas de trabajo durante el semestre, además de las horas de clase.

En cuanto a la variedad de las experiencias, encontramos una gran diversidad, que incluye actividades tales como:

- tutorías supervisadas en un centro aprobado;
- presentación de un informe investigativo sobre algún aspecto del desarrollo humano con preguntas dirigidas;
- evaluación de películas relacionadas con el tema, como base para el informe y un análisis de revisión de literatura;
- observaciones que incluyen entrevistas con la madre desde el embarazo y etapas posteriores del desarrollo;
- recoger información del ambiente físico, desde el hogar hasta el vecindario, y del salón, desde lo físico, ecológico, hasta formas de instrucción;
- documentar gráficamente (fotos y vídeo) y de forma escrita el tipo de comunidad en la que está la escuela.

Encontramos, también, diversas rúbricas para evaluar el desempeño del estudiante a través de las experiencias de campo o del informe que estos rinden.

- Rúbrica para evaluar el análisis que se hace de lo observado.
- Rúbricas para evaluar el desempeño de estudiantes en determinadas tareas propuestas por la docente.
- Rúbricas para gradar las observaciones de las estudiantes en términos de lo observado en la escuela y cómo engrana o no con el contenido de los temas del curso según la literatura.
- En ocasiones, no se evidencia formato de avalúo que organice los criterios y los valores para las estudiantes, pero sí hay criterios. Muchos docentes no usan ningún instrumento, pero sí usan preguntas guía para abordar temas.
- Rúbricas para que el estudiante pueda evaluar lo que observa, pero no para evaluarse en la experiencia de campo.

Grupos focales con docentes

Se abordaron las preguntas planificadas, pero, además, se obtuvo un insumo muy importante, no planificado, pero igualmente válido, que nos conducirá a otros análisis más profundos y extensos sobre los significados de los contenidos y los procesos de

avalúo. Para propósitos de este escrito, informaremos lo que se relaciona con las preguntas/tema.

Primera pregunta/tema: Mencionar las experiencias de campo esenciales en su curso

Las docentes consultadas en los grupos focales de cursos de inicio —fundamentos psicológicos y sociales— opinan que toda experiencia de campo es amplia en alcances y que puede ser realizada en escuelas, centros académicos, hospitales y otros contextos sociales, ya que lo que se busca no es sólo alinearlas a los objetivos del curso, sino a comprender e interpretar el contexto sociocultural y político a la luz de lecturas y teorías. Unas privilegiaron la observación en contextos educativos, y otras, los contextos sociales más amplios. Una de las profesoras de fundamentos sociales indicó lo siguiente:

[...] yo lo entiendo las experiencias de campo como una manera de, de trascender el, la mera lectura teórica, por ejemplo, histórica, que tampoco es mera porque es sumamente importante, pero trascender eso y tratarlo de contextualizar, de ubicar en una práctica, verdad, en una experiencia práctica. En este caso puede ser una investigación, un trabajo en un centro comercial, en una escuela, en un, en una, en un hospital.

En sus cursos, se requieren entrevistas a directores escolares, maestras y estudiantes sobre los mayores problemas de la escuela y sus mayores logros, cómo se aprende, cuál es el rol del estudiante, maestra, padre, madre, entre otros. Estas actividades son distintas, pero complementarias a lo que se hace en la sala de clases. Asimismo, son fundamentales para los objetivos y competencias de los cursos y la preparación de la futura maestra porque hablan de las valoraciones, ideologías e interpretaciones de los actores del sistema de enseñanza. Otros cursos alientan y coordinan actividades de desarrollo profesional, como conferencias, convenciones y congresos. Las docentes de psicología entienden que el curso “Crecimiento y desarrollo humano” puede dedicarse a proyectos de investigación, visitas de campo y actividades que no requieran visitas a escuelas, mientras que el curso “Psicología Educativa” sí debe abordar las experiencias de campo en escenarios escolares.

Segunda pregunta/tema: Barreras para realizarlas y propuestas para remediarlas

Las siguientes actividades, propias de una comunidad escolar, fueron identificadas como barreras: exámenes, actividades fuera de la escuela, reuniones, elecciones, paros laborales en las escuelas y en la Universidad. Para estas situaciones, mencionaron actividades alternas en el salón, trabajos grupales y de investigación que analicen el fenómeno o la barrera misma. Las docentes plantearon que se debe eliminar la gran cantidad de horas que se asignan en las escuelas cuando pueden hacerse otros trabajos como los de investigación de asuntos controversiales en los que se puede profundizar. Otro asunto que se presentó es la variedad de estudiantes de otras facultades y de programas de estudio (elemental, secundario). Hay consenso en atemperar las experiencias prácticas a los intereses y necesidades de las estudiantes, sin perder de vista que somos una facultad de preparación de maestras. Permitir que las estudiantes visiten la misma escuela para realizar varias observaciones o trabajos les ayuda a distribuir su tiempo. Sin embargo, el reclamo de las docentes de cursos de fundamentos —y de muchas estudiantes— es que son otros docentes los que ponen la barrera.

Tercera pregunta /tema: Formalizar o no el assessment de las experiencias de campo utilizando criterios comunes

Todas las docentes explicaron que le atribuyen un peso relativo a las experiencias de campo en forma de puntuación/nota, indispensable para aprobar el curso. Pudieron estar de acuerdo en informar en los sílabos el total aproximado de horas y las posibles actividades que se realizarían en su curso para beneficio de la estudiante. Sin embargo, no se consignó acuerdo para unificar criterios, ya que las actividades varían mucho.

Cuarta pregunta/tema: Diseñar un documento en el área que se entregue a estudiantes y sirva de guía

Las docentes de psicología vieron como posibilidad articular una guía que pudieran usar todos, sin prescribir las actividades. Las docentes de fundamentos sociales no ven posible articular un formato guía, ya que prefieren la flexibilidad y libertad de cada docente y el fluir de cada semestre. Las docentes de fundamentos sociales cuestionaron el propósito ulterior de tener una guía

por consenso, pero pudieron acordar que es bueno intercambiarse documentos entre ellas. La moderadora explicó que esa decisión debía ser ponderada por las docentes del área, y cualquiera que fuera debía apoyar a las estudiantes.

Opiniones de docentes y estudiantes en los grupos focales virtuales y presenciales: acercamiento a un análisis de contenido

En esta sección, presentaremos un análisis de los testimonios y opiniones de docentes y estudiantes vertidos en los grupos focales presenciales y virtuales. Esta metodología resultó excelente ya que las estudiantes podían aportar sus cuestionamientos, visiones y actitudes sobre su preparación y, en especial, de las experiencias de campo. Para beneficio de nuestra memoria, cuatro de las ocho instancias grupales fueron grabadas en cinta de audio; los grupos focales virtuales se grabaron en el espacio de Blackboard.

Las estudiantes discutieron en clase la experiencia que más les impresionó de sus dos visitas a escuelas en el curso EDFU 3001 o en otros cursos con otros profesores. Los reclamos de las alumnas del nivel de inicio en cursos como EDFU 3002 se recogieron en papelones y audio cinta. Se presenta en este informe un resumen no exhaustivo de los reclamos que hicieron. Entre estos fueron: tener tareas específicas cuando se va a observar, tener instrumentos facilitadores para enfocarse mejor, discutir las experiencias de todos en el salón para tener retrocomunicación de la profesora y de otras estudiantes, evaluar videos de salones reales antes de ir a las escuelas y ver variedad de escenarios. Veamos esta cita:

Muchas veces me gustaría llegar a un salón y simplemente disfrutarme el momento de trabajar con las estudiantes y observar a la maestra de manera crítica, en el sentido de absorber el conocimiento que un maestra experimentado puede ofrecer. Se debería estructurar la evidencia para presentarle al profesor (UPR) en el salón.

A partir de los testimonios que dieron algunas estudiantes —para propósitos de este informe sólo se mencionan algunos—, pudimos validar que, para muchas, las experiencias de campo de inicio que involucran la observación son motivadoras porque les permiten descubrir prácticas y métodos de enseñanza. Como es

una experiencia diseñada en un curso de inicio, también les “revelan” lo complicado que puede resultar el contexto escolar. Veamos el siguiente testimonio que una estudiante compartió este semestre en EDFU 3002 y que muestra la categoría *observación, categoría actitudes y disposiciones*:

La visita a la escuela secundaria de la universidad para mí fue una experiencia motivadora, ya que pude conocer los diferentes métodos o recursos aplicados a diferentes estudiantes allí presentes. Es un poco complicado porque es una escuela que abarca tanto estudiantes regulares, como estudiantes con discapacidades.

Otras necesidades de las estudiantes son conocer y entender los roles y funciones de las maestras cooperadoras, maestra-practicante y supervisora. Esto se evidenció cuando varios estudiantes narraban en la clase sus experiencias, y lo que observaban era a una maestra practicante. Gracias a la discusión de las experiencias, pudieron aclararse estos roles. En este caso en particular, fue el asistente de investigación, Alex Maldonado, egresado del Programa de Educación Secundaria, quien dio ejemplos concretos de los mismos, pues estuvo moderando la clase ese día.

Del análisis de las discusiones con las estudiantes se constató que hay poca o ninguna discusión en clase de lo que las estudiantes advierten en las escuelas. Se dedica poco tiempo al análisis de contenido de lo que observan o se queda simplemente en el nivel de ambiente físico, infraestructura, socialización de estudiantes con otros, materiales y muy poco a los métodos de enseñanza, niveles de complejidad en la lección según el grado, filosofía educativa, entre otros. En otras ocasiones, sólo se hace un informe escrito, que puede ser incluir un diario reflexivo, pero no se discute o comparte.

Por otro lado, demasiadas tareas para informar pueden resultar en detrimento de la experiencia en la escuela:

Como ya se ha expresado, las experiencias de campo en la escuela elemental son una herramienta muy valiosa. Pero, en mi experiencia personal, llegar a un salón de clases y tener que estar copiando cada de detalle de lo que ocurre en el salón de clases convierte las experiencias de campo en una tortura.

La discusión de los aspectos teóricos del curso y lo que se encuentra en las experiencias de campo debe tener espacio en la sala de clases para contextualizar lo que el estudiante observa y entrar en materia de interpretación. Cuando se da el espacio para el estudio de la teoría y los conceptos, y luego se discute la experiencia, se está promoviendo el análisis, la síntesis y la reflexión. Veamos este testimonio de una estudiante de EDFU 3002, que muestra la categoría *andamiaje (scaffolding)* - reconocido como el apoyo en forma de estructura, guía o consulta que se ofrece a una estudiante sobre una tarea que está fuera de su dominio:

Entiendo que este trabajo [otro criterio de avalúo del mismo curso] me hizo reflexionar sobre las experiencias que he tenido en las escuelas. Recuerdo que el semestre pasado [en EDFU 3001] me sentía con mucho miedo cuando estaba en el salón observando las estudiantes. [sic] Pues no entendía muchas de las acciones del maestra, y se me hacia [sic] muy difícil entender el comportamiento de las estudiantes. Aunque este semestre no tuvimos experiencia de campo, el material de este curso y las conferencias me ayudaron mucho a superarme y proyectarme como futura maestra. Más aún, a desenvolverme en el salón de clase como maestra de arte. Lo aprendido en el trabajo sobre las estrategias me ayuda a observar mejor el comportamiento de las estudiantes y no predecir su comportamiento. Entiendo que ahora se me hace mucho más fácil el planificar la clase para las estudiantes y el tipo de actividad que van a realizar teniendo en cuenta que necesito conocerlos antes de planificar.

De la discusión que se tuvo con las estudiantes, es necesario entender, particularizar y establecer por escrito los roles de: maestra practicante, docente universitaria y maestra cooperadora ya que hubo varias ocasiones en que las alumnas se encontraron en un salón con una maestra practicante. Dos de ellas relataron experiencias en las que se encontraba un maestra practicante en dos escenarios diferentes: uno solo manejando actitudes retadoras de las estudiantes, otro, explicando conceptos con dificultad, pero con la maestra cooperadora presente. Ambas experiencias fueron en la Escuela Secundaria de la UPR.

Para apoyar a las estudiantes en desarrollar pensamiento crítico y aumentar sus experiencias significativas a través de la *observación*, una estudiante participante, anónima, del espacio virtual estudiantil, sugirió lo siguiente:

No estar copiando cada detalle de lo que ocurre en la sala de clase, disfrutar el momento de trabajar con las estudiantes, observar a la maestra(o) de manera crítica: absorber el conocimiento directo de la experiencia, estructurar la evidencia que será presentada al profesor, menos clase y más experiencia.

Las anotaciones anteriores privilegian la observación como proceso, además del disfrute de interactuar con los estudiantes en las escuelas para “conocer” desde la experiencia. Las estudiantes desean sentirse más apoderadas de su experiencia, para disfrutarla y vivirla, tanto como las docentes desean tener opciones y más consenso sobre las experiencias que diseñan. Sobre esta tensión positiva, una profesora arguye lo siguiente:

Me parece que el tipo de actividad que se incluya en los cursos concernientes no debe ser predeterminado. Considero que los profesores y estudiantes debemos tener libertad para lograr nuestros objetivos, en relación con las experiencias de campo, por diferentes medios. Sin embargo, creo que debe existir consenso y por lo tanto un documento que así lo establezca, en relación con lo mínimo que queremos lograr en cada curso que tiene experiencias de campo y en relación con lo que se espera que esas experiencias faciliten lograr en los futuros maestras.

En buena medida, entonces, se podría admitir y articular un documento con elementos esenciales para evaluar el aprendizaje manifestado por el estudiantado a tono con los objetivos establecidos por el curso.

Una de las muchas *suposiciones, concepciones y creencias* que identificamos en las discusiones con las estudiantes del curso EDFU 3002 es el peso que se le atribuye a la conducta social y, por consiguiente, al manejo de grupo, la disciplina como algo externo, la atención y el respeto. Este peso parece redundar en el desarrollo de prácticas pedagógicas fijadas en un discurso de la punibilidad

y el desarrollo consecuente de la imagen del maestra-comisario/maestra-dictadora. La participación de una estudiante matiza esta perspectiva. En su experiencia como observadora, señala “las mejores y peores características que he tenido en mis experiencias de campo” en el foro estudiantil. Entre sus observaciones, capta detalles tales como la motivación de las estudiantes y sus gustos académicos (sobre la música), además advierte sus prejuicios como observadora y nota la búsqueda de conocimientos entre las alumnas:

Comenzaré resumiendo algunos detalles positivos de la experiencia. El primero es la motivación de las estudiantes. A pesar de que en estos días la influencia musical es totalmente diferente, noté una motivación en las estudiantes por aprender conceptos que, tal vez, sorprenden por el hecho de como son jóvenes, tendemos a tener un prejuicio acerca de su gusto musical. Las estudiantes preguntaban acerca de instrumentos comunes y no comunes, y a medida que pasaba la clase, me daba cuenta de la ignorancia musical que tenían y cuánto querían aprender. Cada vez que hacían una pregunta, yo se las quería contestar porque tenía el ambiente óptimo para el aprendizaje. Lamentablemente, mi papel era el de observadora y no podía interrumpir la clase. Claro está, tal vez si el maestra hubiera hecho el esfuerzo de contestarles y no llamarles la atención diciendo “¡No me cambien el tema!”, yo no me hubiera desesperado tanto. Pero controlé la situación y seguí atendiendo.

La observación ubica a la estudiante-observadora (sujeto-observador pasivo) en la interioridad del aula frente a tres posibles objetos observados: estudiantes, maestra y observadora en sí misma, como un ente reflexivo. Este fragmento permite ver la categoría *capacidades – habilidades* que traen las estudiantes para identificar aspectos importantes en sus experiencias de campo.

Resulta interesante ver cómo la observadora consta su prejuicio y admite al “otro” estudiante-observado, desmantelando un poco una estructura fija de la orientación sujeto observador/objeto observado. De esta manera, se presenta al estudiante-observado, no ya como problema, sino como una posibilidad que

problematiza las observaciones mismas del sujeto-observador pasivo y comienza a cuestionar su papel pasivo. Nada de este análisis hubiera sido posible sin la *discusión* articulada que se dio en el curso y que pudo rescatar la opinión crítica de esta estudiante sobre su experiencia en la escuela. Se presentan entonces nuevas temáticas en la observación de la estudiante:

A pesar de que, en estos días, la influencia musical es totalmente diferente, noté una motivación en los estudiantes por aprender conceptos que tal vez sorprenden por el hecho de como son jóvenes, tendemos a tener un prejuicio acerca de su gusto musical.

Esta posición plantea a una observadora que es también proyecto y se deconstruye y construye a partir de lo observado. En el caso de la experiencia de campo, esto es puntual debido a que el sujeto-observador es una maestra en formación. Vemos, entonces, cómo, en la participación de la estudiante, se marcan dos espacios: (a) uno interior, desde el aula, (b) otro exterior, fuera del aula, o salón de clases. Tras las observaciones de carácter interior —el espacio interno del aula—, las observaciones pasan a un campo exterior. La experiencia de campo se trama en un espacio exterior en el cual concurren aspectos de una cultura escolar y educativa que se esconde a la mirada del sujeto-observador. Esto es posible en las experiencias de campo centradas en el contexto social de la escuela. La misma estudiante dijo lo siguiente en su análisis:

Además, uno de los aspectos que me puso contenta fue el hecho de que en la escuela se estaba comenzando a proliferar una moda de escuchar y cantar bombas. La bibliotecaria de dicha escuela comentó que las estudiantes a veces pasaban horas leyendo bombas y cantando. Lo pude confirmar cuando pasé por una de las casetas del patio e invitaron al maestro de música a cantar bombas y él no quiso. No sé cómo pudo negarse, pero, de todas formas, me encantó esa iniciativa de las estudiantes.

Esta observación compone un objeto de observación externo y apunta a la categoría de *observación crítica*, que supone una exterioridad educativa que incluye una serie de procedimientos de la cultura escolar como parte de un proceso genuino de aprendizaje. De esto podríamos asumir como educativos los procesos de la cul-

tura escolar (externa) como métodos de rearticulación pedagógica “extemporáneamente”. Las experiencias de campo procurarían privilegiar el aspecto de la “experiencia” como experimento, tentativa, constante improvisación de prácticas pedagógicas rearticulables. Los procedimientos de esta exterioridad son los que mejor pueden acomodar y reacomodar, más que la punibilidad y la perpetuación del signo maestra-comisario, el diálogo educativo.

Cuestionario de Opinión sobre las Experiencias de Campo

El cuestionario administrado a 94 estudiantes recogió información relacionada con varias áreas de las experiencias de campo. La Tabla 3 recoge los resultados obtenidos relacionados con los aspectos curriculares de los cursos universitarios.

Los resultados de esta encuesta (aunque es sólo un estudio piloto) reflejan, en el aspecto curricular, resultados interesantes, algunos de ellos corroborados por los otros medios de obtención de datos. En primer lugar, la cantidad de cursos que toman nuestras estudiantes que requieren experiencias de campo del nivel elemental sobrepasan, por mucho, los cursos que requieren experiencias de campo del nivel secundario. Por lo tanto, el número de horas dedicadas a esta actividad es mucho mayor también. En términos generales, las estudiantes del nivel elemental y, sobre todo, los de K – 3 duplican el número de cursos que toman con experiencias clínicas. Por ello, el número de horas que acumula una estudiante del nivel elemental en experiencias de campo puede hasta triplicar aquel que dedica una estudiante de secundaria en esta tarea. Cerca del 55 por ciento de las estudiantes del nivel elemental consideran que la cantidad de horas de las experiencias de campo se debe reducir. Sin embargo, esto hay que verlo enmarcado en el comentario de algunas, que manifestaron que hay cursos que no debían requerir experiencias de campo. Dicho planteamiento surgió también en los grupos focales con profesores. No obstante, uno de los hallazgos más interesante es que el 73 por ciento de las estudiantes del nivel elemental considera que las experiencias de campo son necesarias y un 88 por ciento de las encuestadas encuentra que las mismas son necesarias para su crecimiento profesional.

Por otro lado, sólo en el nivel secundario se encontró que una fracción de las estudiantes entiende que el tiempo a las experien-

Tabla 3. Aspectos curriculares de las experiencias de campo determinados en los cursos universitarios

Parámetro encuestado	Número de estudiantes por nivel		
	K - 3	4 - 6	7 - 12
Número de cursos tomados que requieren experiencias - campo (Categorías)			
1 - 3	14	10	33
4 - 5	23	13	2
6 - 8	6	3	0
9 - 10	5	0	0
Duración promedio en horas (Categorías)			
5	0	0	1
10 - 15	16	21	17
20 - 30	11	5	15
35 - 40	13	3	0
Recibieron algún documento relacionado a la experiencia de campo (Categorías)			
Todos los cursos	15	12	15
Mayoría de cursos	12	9	13
Algunos cursos	9	5	6
Ningún curso 42 % recibió todos	0	0	1
El profesor discutió la tarea asignada			
Todos los cursos	15	7	17
Mayoría de cursos	11	14	10
Algunos cursos	11	4	7
Ningún curso 39% en todos los cursos	0	1	1
Tiempo dedicado a las experiencias			
Es adecuado	12	17	26
Se debe reducir	25	10	3
Se debe aumentar	0	0	5
Consideran experiencias de campo			
Necesarias	28	19	33
Son necesarias, pero no tantas	9	17	2
No son necesarias	0	1	0

cias de campo se debe aumentar (15 por ciento). Esto se puede explicar, quizás, por los pocos cursos con experiencias de campo que toman. La gran cantidad de cursos con experiencias de campo que toma el nivel elemental debe ser un punto de consideración y discusión para la reestructuración de las experiencias de campo.

Otro hallazgo importante en esta encuesta es que sólo el 42 por ciento de las estudiantes reportó haber recibido algún documento relacionado con las experiencias de campo en todos los cursos. Este valor es aún menor (39 por ciento) en cuanto a si se discutió la tarea asignada en dichas experiencias. Esto significa que hay docentes que no diseñan ni entregan documentos rela-

cionados con la tarea que puedan especificar lo que se requiere del estudiante y, peor aún, que no se discute nada con referente a la misma en la sala de clases. Aunque, aparentemente, es una fracción reducida de docentes que no hacen ninguna de las dos cosas (entregar documentos y discutir la tarea, indicado en la tabla por los renglones uno y dos de cada inciso combinados) debemos aspirar a que este estado de situación cambie y las estudiantes reciban, tanto los documentos, como la discusión de los mismos en la sala de clases.

Tabla 4. Percepción de las estudiantes de su experiencia, aprendizaje y la relación entre la teoría y la práctica

Parámetro encuestado	Número de estudiantes por nivel		
	K - 3	4 - 6	7 - 12
Consideran experiencia vivida			
Muy satisfactoria	15	8	8
Satisfactoria	18	10	23
Neutral	3	8	3
Desagradable	1	0	0
Muy desagradable	0	0	0
Consideran que tuvieron			
Mucho aprendizaje	26	14	29
Algo de aprendizaje	9	9	4
Muy poco aprendizaje	2	2	1
Nada de aprendizaje	0	1	0
Consideran que las experiencias de campo			
Aportan mucho como futuro maestra	33	20	32
Aportan poco	4	5	1
No aportan nada	0	1	0
No tiene elementos de juicio	0	0	1
Lo que observaron en la sala de clases			
Estaba cónsono con teoría del curso	13	7	19
Estaba parcialmente de acuerdo	23	19	13
No estaba de acuerdo 59%	2	1	1
Consideran a las maestras "cooperadores"			
Muy bien preparados y modelos	7	8	14
Preparación adecuada, requieren desarrollo profesional	23	14	17
Preparación no esté relacionada con lo que exige el curso de la Universidad 66.6%	5	5	2

En la Tabla 4 se recogen los aspectos relacionados a la experiencia y aprendizaje, en relación con lo que se pretende en los cursos universitarios, incluyendo la relación entre la teoría y la práctica.

Varios hallazgos interesantes resultan del análisis de esta tabla. En primer lugar, el 82 por ciento de las encuestadas encuentra que su experiencia fue agradable o muy agradable; sólo una

encontró que su experiencia fue desagradable. El restante 17 por ciento encontró su experiencia neutral. Un dato sorprendente es que 27 por ciento de las estudiantes encuentra que aprendió algo o muy poco. No obstante, cerca del 90 por ciento entiende que las experiencias de campo aportan mucho al desarrollo como maestras; sólo el 10 por ciento entiende que aportan muy poco o nada. Esto implica que una porción de las que dicen que aprendieron algo o muy poco ven la importancia de las experiencias de campo para su desarrollo profesional.

El aspecto de la relación de lo que las maestras cooperadoras hacen en su sala de clases y lo que se plantea a nivel teórico en los cursos universitarios, ocurre un desfase inmenso. Un 59 por ciento de los encuestados percibe que lo que hace la maestra cooperadora en la sala de clases sólo estaba parcialmente de acuerdo o no estaba de acuerdo con lo que se plantea a nivel teórico en los cursos. Un 66 por ciento de las alumnas opinan que las maestras requieren desarrollo profesional, sobre todo en las áreas relacionadas con los contenidos de los cursos universitarios. En la sección de comentarios del cuestionario, algunas plantearon esta situación haciendo énfasis en que los profesores universitarios deberán seleccionar más cuidadosamente a las maestras cooperadoras o que se les diera la oportunidad a ellas para seleccionar.

■ Discusión de los hallazgos

Se evidencian dos situaciones que se complementan: la necesidad de articular secuencia en la complejidad de las experiencias prácticas (de campo y clínicas) y de distribuir las mismas a través de los cursos medulares, y la necesidad de proveer más tiempo a la discusión de las experiencias de las estudiantes en la sala de clases, de modo que se facilite la reflexión. Como pudimos exponer anteriormente, hubo varios puntos de consenso entre algunas docentes, como lo son la elaboración de una guía para las experiencias de campo por área con los elementos vitales, sin que la docente se limite a ello o destacar la investigación de temas que son medulares en el curso en vez de visitar una escuela.

Opiniones de las docentes sobre las barreras y la diversidad

Las docentes de cursos de fundamentos psicológicos y sociales presentaron preocupaciones que resultaron ser barreras para la realización

de las experiencias de campo en contextos escolares: preocupación legal por los imprevistos o eventos peligrosos en las escuelas, no se explica a las docentes el alcance del Seguro de Protección al Estudiante y —no está claro— que la coordinación con escuelas conlleva mucho tiempo en cursos de inicio, donde hay 25 estudiantes y en los cuales es humanamente imposible o poco práctico que la docente visite la escuela, por lo que hay que hacer diferenciación. Se entiende y hay preocupación del rol de la docente en situaciones de conflicto (agresiones de estudiantes y maestras mientras nuestra estudiante hace su visita), lo cual hace urgente proponer algún protocolo para el manejo de situaciones de conflicto.

Coordinación con escuelas

De todos los documentos analizados, pocas docentes coordinan las visitas y lo mencionan en su sílabo; muchas más hacen el contacto, la carta para la escuela (en los cursos de método casi la totalidad se evidencia), y la coordinación la hace la estudiante. Cuando esta última coordina, lleva una carta de su profesora, escoge la escuela donde estudió o donde tiene un contacto (su mamá o algún familiar trabaja allí, por ejemplo), hace las llamadas, habla con los directores y hace las visitas. En muchos casos, lleva una hoja de asistencia que debe firmar la maestra de la escuela y que debe entregar a su profesora.

Variedad en los contextos visitados

Se permite la visita a las escuelas de procedencia de las estudiantes, así como tener una o dos experiencias en diferentes escuelas en el mismo curso. Tampoco se limita a escuelas públicas o tradicionales; hay que ampliar las visitas a otros lugares que reflejen una sociedad más plural. Sin embargo, no existe una coordinación formal de parte de la Universidad y la Facultad de Educación para las experiencias de campo, salvo las cartas de presentación departamentales y de docentes.

Algunas experiencias no se hacen en las escuelas o centros educativos por el contenido del curso. En ocasiones, esto se debe al énfasis de la docente en actividades de investigación y de aprendizaje basado en problemas, o el tipo de semestre (huelgas, paros, viajes). Otra variante es el trabajo investigativo temático en grupo o individualmente, que, en ocasiones, requiere visitar una escuela.

El avalúo privilegia el trabajo en equipo y la autocrítica. Estos trabajos se presentan en la clase e, incluso, se presentan en el Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación.

Por otro lado, se reconoce que NCATE nos requiere ubicar las experiencias de campo y clínicas de campo en una escuela o centro relacionado acreditado por los foros pertinentes del país. Esto no descarta que realicemos experiencias prácticas en otros escenarios, pues no se trata de restringir las opciones a las estudiantes, sino de ampliar las mismas y circunscribirlas a los cursos, sus objetivos, las competencias y los principios guía que proponemos en nuestra facultad.

Articulación y gradación de actividades dentro del curso

Vimos prácticas positivas y que denotan consenso articulado e informado entre docentes de los cursos de pre-práctica de nivel secundario, donde hay menos estudiantes. Aunque la docente no visita a las estudiantes en la escuela, los pasos para hacer las tareas prácticas se detallan en fases y generalmente hay rúbricas para que la alumna se autoevalúe, sea evaluada por la maestra cooperadora y la docente universitaria.

En este nivel de desarrollo mucho más avanzado que en un curso de concentración, y que estaría al mismo nivel, existe un acuerdo evidente en sistematizar las experiencias clínicas y de campo tomando en cuenta fases, que pueden ser de cuatro a seis. Estas van desde la observación externa hasta ofrecer una clase demostrativa. Esto también se conoce como *andamiaje*. Hay menos estudiantes que en un curso regular (un máximo de 15) y un total de 20 a 36 horas. Este no es el caso de los cursos profesionales o de inicio, que por su contenido no tienen experiencias de campo sistematizadas. No obstante, los cursos que no son de metodología sí pueden tener espacios discursivos de debate y de reflexión (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Bean & Patel Stevens, 2002). Sin estos espacios, las oportunidades de crear interpretaciones, pensamiento crítico y cuestionamientos de la teoría y de las posturas convencionales de la pedagogía se hace casi imposible (Kincheloe, 1993).

De los hallazgos, aludimos a que no existe un acuerdo formal entre todas las docentes en la secuencia que deben tener las experiencias prácticas (nombre colectivo para aludir a la gran variedad) por cursos de muchos programas de estudio. Existe el entendido

de que las mismas deben tener niveles de complejidad e involucración con estudiantes y escuelas, pero no se ve la comunicación “entre cursos.” Las docentes desean tener flexibilidad para seguir diseñando experiencias prácticas que no se limiten a las visitas a las escuelas. Por ello, recomendamos crear un catálogo, o manual, para dar información y describir los cursos y sus experiencias de campo (específicamente, las visitas a escuelas), dar continuidad y cohesión a las mismas, evitar la repetición de tareas y aumentar la diversidad.

Para ir más allá de sólo “tener la experiencia” a “aprender de ella”, las estudiantes universitarias candidatas a maestras deben desarrollar habilidades de percibir y evaluar las situaciones de la sala de clases, hacer juicios, formular metas, escoger un curso de acción y reflexionar sobre las consecuencias (Dewey, 1904/1964; Kennedy, 1987; Kessels & Korthagen, 1996; Schon, 1983, 1987). Como planteó un docente en un grupo focal, las experiencias de campo deben permitir traspasar el umbral de la “mera lectura teórica”. Esto nos permite reformular los eventos escolares de forma más auténtica y amplia, usando las teorías como material para la problematización y no como cajones cerrados.

Goodman (1999), McLoughlin & Mascad (2003) informan que algunas de las ventajas sobre que las estudiantes tengan experiencias de campo antes de la práctica docente son: mayor confianza en sí mismas y en sus entendidos como futuras educadoras, entender mejor a los alumnos, ver las relaciones entre estudiantes y maestras, ver estrategias pedagógicas y ver el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, muchas horas en donde se repiten malas prácticas, donde se trabaja sin retrocomunicación, sin andamiaje guiado y poco espacio para cuestionar es más dañino que beneficioso (LaBosky & Richert, 2002; Moore, 2003). Hay que tratar de que todas esas horas sean lo más productivas posible, en relacionar —oportunamente— a las estudiantes con diversas situaciones y oportunidades de analizar las mismas, considerando que hay muchas instancias, según las estudiantes encuestadas, donde no se discuten las experiencias en las escuelas.

Alternativas viables de aprendizaje en la sala de clase

También, encontramos profesores que diseñan actividades en formato de simulación con programados, mientras que otros usan

vídeos de salas de clases con situaciones reales, lo cual promueve la discusión inmediata, el andamiaje y el apoyo. Estas son experiencias prácticas tipo laboratorio (véase Figura 1), que no debemos confundir con las experiencias de campo (visitas a escuelas).

Secuencia y articulación según las estudiantes

La secuencia por tipo de actividad nombrada como experiencia de campo no parece estar claramente articulada. A través de los grupos focales virtuales de EDFU 3002 con estudiantes de tercer año, las consecuencias de no establecer distintos niveles de involucración con las alumnas y las maestras, y entre estudiante y la escuela, puede resultar en una experiencia limitada. Las estudiantes repiten muchas actividades —uso de listas de cotejo, observación externa sin estructura, observación de los mismos grados— sin que, necesariamente, haya profundización o debate.

La literatura también es clara en que “multiple, unmediated field experiences potentially have both harmful and helpful effects” (LaBosky & Richert, 2002; Moore, 2003). Más aún, según Smagorinsky y colaboradores (2005), Lortie (en Garner, & Rosaen, 2007) los “debriefings”, o discusiones de análisis, deben, y citamos:

[...] should be held as soon as possible after the event to best facilitate connections between observed practice and concept. Without connections, concepts observed are in danger of becoming pseudoconcepts or replications of practice observed during their apprenticeship of observation.

La forma en que se diseñan las experiencias varía mucho de docente a docente, y parece que hay poco consenso informado en torno al nivel de apoyo, andamiaje (apoyo con estructura) y discusión que debe darse en cada nivel. La docente universitaria no está en los escenarios escolares, excepto en la práctica docente, que se supervisa a la estudiante, por lo cual se debe diseñar la experiencia creando los espacios para la discusión y su apoyo, ofreciendo guías que den coherencia a las experiencias, espacio para cuestionar y un sistema de avalúo de la misma. Esto no ocurre en todas las salas universitarias con las experiencias de campo y debe ser rescatado.

Cuestionario de opiniones

Las opiniones recogidas con el cuestionario sobre experiencias de campo con las estudiantes de ciencia reveló que en el 39 por ciento de los cursos que tomaron no se discutió las experiencias de campo. Es importante incorporar la discusión de eventos que ocurren en las visitas a las escuelas u otros escenarios. Estas discusiones permitirían que las estudiantes aumenten su capacidad de reflexión al validar sus cuestionamientos e ideas en el aula universitaria. Abrir espacios de discusión analítica aumenta la posibilidad de que ponderen, comparen, repiensen y proyecten sus posturas e ideas sobre la enseñanza.

Una posible explicación para el desfase que percibe nuestro estudiante, entre lo que la maestra cooperadora hace en la sala de clases y los contenidos teóricos que enseña en la universidad, es que las maestras cooperadoras no estén preparadas —conocimiento y experiencia— en las áreas que se enfatizan en los cursos universitarios o que no crean que prácticas pedagógicas que se enseñan en los cursos universitarios son buenas. Esto se confirma con la percepción de las estudiantes (66 por ciento) de que las maestras requieren desarrollo profesional sobre todo en las áreas relacionadas con los contenidos de los cursos universitarios. En la sección de comentarios del cuestionario, algunas estudiantes plantearon esta situación enfatizando el hecho de que las profesoras universitarias deberán seleccionar más cuidadosamente a las maestras cooperadoras o que se les den la oportunidad para seleccionar. Sin embargo, de acuerdo a los comentarios de algunas estudiantes, vemos una situación que dramatiza contradicciones importantes. Por ejemplo, manifiestan que lo que se teoriza en la universidad no es la realidad en las escuelas, y en estos casos sólo observan prácticas pedagógicas inapropiadas de las maestras cooperadoras. Cabe plantearse que tales contradicciones nos lleven a profundas reflexiones sobre nuestras prácticas pedagógicas en la universidad, a establecer mayores vínculos con las escuelas y a problematizar las razones para las prácticas inapropiadas en las maestras.

Las experiencias de campo no resultan, entonces, de la aplicación inmediata de las teorías de la academia exclusivamente, sino que suman una labor de reescritura y rearticulación de las mismas.

Esta revelación nos ubica ante un desafío: discutir con profundidad y apertura, sin prisa, pero sin pausa, con nuestras estudiantes y entre las docentes, las numerosas instancias en que las experiencias de campo sirven de preámbulo para entender y decodificar las ideas y disposiciones de los que observan en función de los contextos escolares. Nos queda otro desafío más que analizar la experiencia práctica como detonante de cuestionamientos teóricos y conceptuales que promuevan la transformación emancipadora, tanto de la Universidad, como de la Escuela.

■ Limitaciones

Los grupos que informaron a través de entrevistas en grupos focales fueron de distintos niveles, pero no de todas las concentraciones o programas. Otra limitación fue sólo contar con grupos focales con docentes de cursos de inicio y tener grupos que cubran todas las áreas de concentración. Esto ha limitado la validación cruzada con los documentos analizados. Por razones de tiempo, tampoco no se pudo transcribir las cintas de las seis discusiones grabadas del curso EDFU 3002, ni analizarlas en su totalidad.

No tener un personal que coordine las experiencias prácticas de la facultad, previas a la práctica docente, hace que la información la tengan las docentes como dominio privado. Hubo 25 cursos de los cuales no se sometieron los documentos requeridos. Algunas docentes clave explicaron que los mismos no se ofrecen con regularidad porque son electivos o porque las áreas decidieron eliminar las EC. No obstante, hubo cursos clave que no se pudieron consignar en el análisis. Hay mucho conocimiento que proviene de una historia oral que no pudimos constatar y entendemos que es valiosa y se debe rescatar a través de entrevistas.

■ Recomendaciones

Hay que privilegiar la reflexión que surja de la discusión constante en la sala de clases y de las interpretaciones que hacemos de la realidad. Es preciso desarrollar un sistema coherente y articulado que aporte continuidad y variedad a las experiencias de campo, así como a la Práctica Docente e Inducción. Este requiere una articulación de las experiencias prácticas —no limitadas a experiencias en escuelas, pero privilegiándolas—, considerando los programas de

estudio. La misma se puede realizar formalizando y coordinando los procesos que actualmente ocurren a través de una coordinadora que apoye a las estudiantes en sus ubicaciones en distintos escenarios. Será importante construir un catálogo o inventario de escuelas y centros, como se indicó en la discusión. Esto facilitaría la comunicación de la escuela, de ser necesaria, y las evidencias de cumplimiento con las agencias acreditadoras. Pero más importante aún, esta comunicación aumentaría las conversaciones entre nuestra facultad y las estudiantes.

Entendemos que la base de estas experiencias debe estar en las metas de los programas, los objetivos de los cursos y las docentes, y de las propuestas de cambio que deben surgir de las reflexiones y cuestionamientos de las maestras en formación. También deben vincularse y evolucionar junto a las competencias de la futura maestra y a los principios guía de la Facultad. Una contribución de cada área sería producir un documento que recoja los consensos alcanzados en relación con las experiencias de campo y el aporte de las mismas a la preparación de las candidatas a maestras, que acompañe el sílabo de cada profesora. El sílabo puede contener otras áreas, temas o criterios que la docente estime conveniente, si desea ampliar, pero no sustituir los consensos. Se recomienda que elijan, en las áreas, los contenidos esenciales que toda estudiante debería adquirir en el curso y cuyo medio para adquirirlo sea la experiencia de campo.

Es vital invitar al Consejo General de Estudiantes de la Facultad de Educación a las Conferencias de *Assessment*, Reuniones del Componente de EC, entre otras. Asimismo, se debe activar un foro de discusión en línea de docentes que son o han sido maestras cooperadoras y realizar grupos focales por área. Hemos aprendido que todo esfuerzo académico para analizar los procesos de las experiencias de campo deben considerar diversas formas de recoger información y de llegar a las fuentes de información primaria: docentes y estudiantes.

Finalmente, será conveniente desarrollar un Manual de Experiencias de Campo que contenga ejemplos de las diversas actividades y tareas que se realizan en las visitas a las escuelas, enlaces y referencias útiles, así como documentos que las docentes y estudiantes debemos conocer sobre la Práctica Docente. Este

documento permitirá proveer andamiaje y apoyo guiado de docentes a estudiantes, y entre las propias estudiantes, hacia niveles de mayor complejidad y diversidad desde la primeras experiencias de campo. Esto será un punto de partida para reflexionar sobre formas y caminos para articular la teoría y la práctica, y labrar puentes entre el estudiante y su experiencia universitaria.

REFERENCIAS

- Bean, T.W. & Patel Stevens, L. (2002). Scaffolding reflection for pre-service and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205-218.
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. California: Sage Publications.
- Bonilla, N. (2003). Programa de Inducción: Informe de labor realizada. Documento inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Bonilla, N. (2002). Programa de Inducción: Informe de labor realizada. Documento inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Bonilla, N. (2001). Programa de Inducción: Informe de labor realizada. Documento inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- Darling-Hammond, L. (2006, May/June). Constructing 21st Century Teacher Education. *Stanford University Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dewey, J. (1904/1964). The relation of theory to practice in education. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education*, pp. 313-338. Chicago: University of Chicago Press.
- Facultad de Educación (1997). *Manual de experiencias de campo previas a la práctica docente*. Río Piedras, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Feiman-Nemser, S. (2000). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. New York: Bank Street College of Education.
- Garner, G. & Rosaen, C. L. (2007, March). Interpreting complexity in partner classrooms: Using activity theory to design pre-service field experiences. Paper presented at the *Annual Meeting*

- of the American Educational Research Association*, April, Chicago, Illinois.
- Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences: A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 42-48.
- Grossman, P., Smagorinsky, P., Valencia, S., (1999, November). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 180(1), 1-29.
- Hamlin K. D. (2004). Beginning the journey: supporting reflection in early field experiences. *Reflective Practice*, 5(2).
- Kennedy, M. (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 14, 133-167. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kessels, J. & Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kincheloe, J. (1993). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Repensar la Educación, OCTAEDRO.
- Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang PRIMER.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago Press: Chicago.
- Lucca, N.& Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. New York: Routledge-Falmer.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 171-193). New York: Macmillan.
- McLoughlin, A. S., & Maslak, M. (2003). Prospective teachers' perceptions of development during fieldwork: Tutoring as a vehicle for professional growth. *The Teacher Educator*, 38(4), 267-284.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Quintero, A.H.; Molina Iturrondo, A.; García Padilla, M; Piñero González, E.; Quintero, I & Haiman, A. (2006). *Educación con*

- sentido: la educación ideal y posible*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd edition). California: Sage Publications.
- Smagorinsky, P., Cook, L.S., Moore, C., Jackson, A., Fry, P., (2004, January/February) Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- van Es, E. & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Vaughn, S.; Schumm, J. S. ; Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. California: Sage Publications.
- Zambrana Ortiz, N. (2004, April). Online discussion boards used as focus group for assessment. Poster session at *Society International of Technology Teaching Education*, Atlanta, Georgia, USA.
- Zeichner, K. & Melnick, S. (1996). Community field experiences and teacher preparation for diversity. In J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (pp. 41 – 62). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.