

*SUPUESTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES
SEGÚN ESTUDIANTES Y PROFESORES UNIVERSITARIOS.*

Dra. Zoraida Beatriz Sayago Quintana

Universidad de Los Andes.TACHIRA-VENEZUELA

RESUMEN

Las Prácticas Profesionales constituyen una entidad interdependiente en la formación docente; permiten observar, intervenir, reflexionar, reconstruir y evaluar escenarios educativos y escolares, acciones que sin un marco conceptual y teórico pierden potencialidad formativa. Este artículo presenta hallazgos de un estudio en el cual se evaluó los supuestos teóricos que poseen estudiantes y profesores sobre las Prácticas; apoyado en la metodología etnográfica y utilizando instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo, se detectó como aspecto resaltante, el lugar marginal de las Prácticas, la insuficiencia de procesos reflexivos y la ausencia de orientaciones conceptuales como base para modificar la racionalidad personal e institucional subyacente en el imaginario de los participantes.

Palabras clave: Prácticas Profesionales, formación docente, orientaciones conceptuales de formación.

El Motivo del tema.

En la dinámica educativa del mundo actual se vienen suscitando una serie de cambios curriculares en el ámbito de la formación docente. De un papel con énfasis en la reproducción del conocimiento se exige pasar a un rol donde emerjan nuevas formas de producción de saberes. En virtud de ello, las Prácticas Profesionales como pieza fundamental de los planes de estudio universitario, también requiere de miradas renovadas en sintonía con las visiones pedagógicas emergentes tales como: paradigma ecológico, pedagogías críticas, constructivismo, reconstruccionismo social y pensamiento complejo.

Sin duda, las Prácticas son un componente de importancia decisiva si se quiere responder a la pregunta sobre qué sucede realmente en el trayecto de formación de los estudiantes y cómo los profesores, en acciones de contrucción/desconstrucción conjuntas, posibilitan el fortalecimiento de la identidad con la tarea de enseñar; a su vez, brindan oportunidades para impulsar la reflexión de las experiencias docentes y trabajan herramientas que colaboren en develar concepciones y modelos teóricos subyacentes en las Prácticas, determinantes para valorar la actuación pedagógica. Estas concepciones se validan, básicamente, en los escenarios de trabajo y según Davini y Alliaud (2000:80) *“...son respuesta a productos internalizados a lo largo de la historia escolar, que orientan en buena medida su propio papel de docentes”*.

Este artículo muestra un estudio matizado por el carácter pedagógico implícito en el constructo “Prácticas Profesionales”; abarca elementos de carácter curricular e intenta evaluar opiniones de estudiantes y profesores vinculados con el tema, propósito de investigación, que facilita identificar y develar las posiciones que prevalecen en las interpretaciones y aplicaciones de las tareas docentes ejecutadas en las Prácticas. A continuación, se presenta el estudio en cinco apartados: las Prácticas Profesionales como referente de investigación, diseño y dinámica de la investigación, interpretación e integración

de los resultados, hallazgos del estudio de caso y algunas líneas de reflexión en torno al tema trabajado.

I. Las Prácticas Profesionales como referente de investigación

La formación inicial docente tradicionalmente ha estado asociada a un conjunto de acciones organizadas y estructuradas a las cuales se les denominan Prácticas. En el ámbito universitario, generalmente esas acciones se conceptualizan como períodos de estadía en instituciones educativas donde el estudiante, asistido por profesores tutores y asesores, trasmite y aplica conocimientos aprendidos durante el trayecto de formación. Sin duda, a la luz del dinamismo que actualmente presentan los escenarios escolares, este concepto por largo tiempo aceptado y ejecutado enfrenta limitaciones.

Una de ellas refiere a la ausencia de marcos conceptuales que permitan develar teóricamente los significados que cohabitan en el accionar docente y participan en la construcción de lo pedagógico, impidiendo a la vez, reflexionar o modificar en forma consciente, creativa y crítica la actuación docente. Otra de las limitaciones, es el mismo concepto de Prácticas cuyo énfasis se encuentra arraigado a una lógica de formación aplicacionista; es decir, las Prácticas sirven para mostrar la teoría aprendida y en ese sentido, su mayor énfasis está en los últimos momentos de la carrera, favoreciendo experiencias reproductoras de esquemas y rutinas escolares.

En nuestro caso, desde el punto de vista curricular se conciben las Prácticas Profesionales como uno de los ejes de formación de mayor relevancia en la carrera docente, como unidad coherente e interdependiente a través de la cuales se ejercen funciones de integración y cooperación con los demás ejes componentes del currículum de formación inicial.

Desde el punto de vista pedagógico, se consideran como situaciones de enseñanza y aprendizaje, fuente generadora de desarrollos conceptuales y de investigación que facilitan

a los estudiantes aproximaciones sucesivas a los diferentes escenarios de la realidad escolar y educativa. En esa dirección, Liston y Zeichner (1997), sostienen que las Prácticas cumplen una función de aprendizaje constante en la enseñanza, además de exceder la demostración y aplicación de conocimientos y técnicas adquiridos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación.

Estos dos aspectos someramente esbozados permiten, en y desde las Prácticas, incluir estrategias centradas en enfoques colaborativos que estimulen a la autorreflexión y valoración de actividades realizadas en ambientes docentes, así como al manejo de herramientas para aprender a moverse en la complejidad de los escenarios escolares. Pero, no se debe olvidar que toda Práctica debe incluir cuerpos teóricos, con la finalidad de hacer más comprensible la realidad socioeducativa y cooperar en la construcción de la actuación e intervención pedagógica de los futuros docentes (Diker y Terigi:2000). En ese mismo sentido, apuntan los aportes sobre las Prácticas de autores como Pérez Gómez ,1980,1988; Zabalza,1987,1990; Montero,1987, 1992, 1996, 1990, 2000; Marcelo , 1994,1995, 1998; Perrenoud, 2004; quienes en términos generales, confirman que las Prácticas Profesionales en la formación docente cobran sentido sustentadas en concepciones teóricas, estrechamente vinculadas a estructuras curriculares que tengan presente contextos heterogéneos escolares y educativos para generar cambios y transformaciones.

II. Diseño y la dinámica de la investigación

El contexto situacional de este estudio lo constituyó la Carrera Educación Básica Integral, inserta dentro de la oferta formativa de la Universidad de Los Andes–Táchira cuyo fin ha sido formar docentes para la primera y segunda etapa del nivel de Educación Básica.

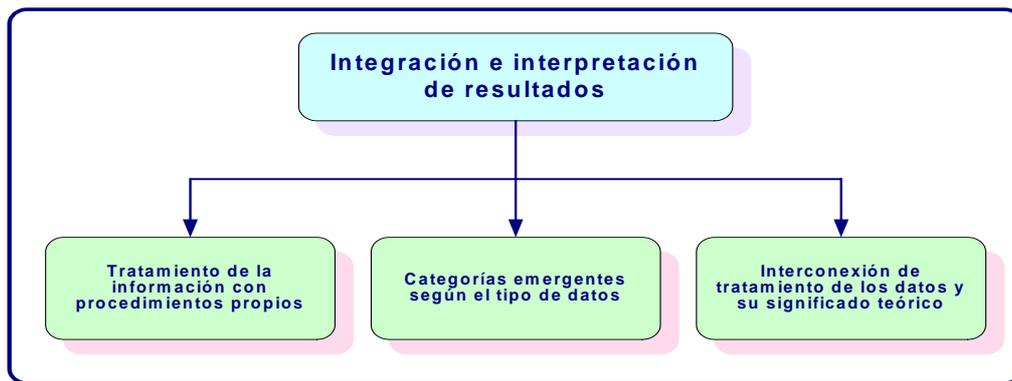
Los propósitos animadores del estudio, apuntaron a evaluar desde la perspectiva de profesores y estudiantes, las definiciones que manejan sobre las Prácticas y el valor

pedagógico en la formación docente. En segundo lugar, describir las orientaciones de formación docente configuradas en el imaginario de profesores y estudiantes que permiten visualizar los tipos de Prácticas ejecutadas en aulas escolares; y, finalmente sugerir algunas ideas para repensar las Prácticas en la formación docente. Para su desarrollo se utilizó el método etnográfico por considerar que permitía describir los hechos desde el contexto natural, reflexionar sobre las preconcepciones de los informantes, respetar las relaciones de intersubjetividad y el uso recurrente de sistemas de observación.

En correspondencia con la visión teórica se utilizó la tipología de estudio de caso intrínseco, por ello fueron seleccionadas las Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral. Este caso muestra una realidad concreta, singular y posee vida única. El carácter único lo distingue de otras instancias particulares de la carrera en la que también se perciben influencias formativas, por ejemplo, las distintas áreas de conocimiento que componen el currículum. Stake(1999:26), al referirse sobre los temas que se escogen como estudios de caso destaca que “...llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso”. Para indagar sobre el caso escogido, durante el desarrollo del estudio se utilizó cierto pluralismo metodológico, de allí que se estableció una triangulación con sistemas de observación categoriales, narrativos y descriptivos aplicados a quince estudiantes y seis profesores de Prácticas Profesionales.

III. Interpretación e integración de los resultados del estudio

Esta parte del estudio integró datos siguiendo el esquema de la figura N° 1:



Fuente: Inspirado en Buendía, Colás y Hernández (2000)

Con la guía del esquema presentado se procedió a identificar unidades de significado para conformar categorías emergentes; los datos provenientes de esas unidades fueron unidos, en algunos casos porque el investigador intuitivamente lo consideró conveniente y en otros, debido a que los sujetos participantes lo sugirieron. Las categorías generaron una red para el análisis de datos, en cuyo proceso se combinaron instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo. Taylor y Bogdan (1986:159) refieren que este proceso es “...dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan refinando las interpretaciones”. Respecto a la metodología cuantitativa, los datos provenientes de la encuesta fueron procesados aplicando estadística descriptiva. Seguidamente, se comentan dos de las categorías más importantes que emergieron del estudio. La primera relacionada con el concepto de Prácticas Profesionales y la segunda con los supuestos teóricos sobre las Prácticas puesto de manifiesto por los informantes.

Sobre el concepto de las Prácticas Profesionales:

Las respuestas emitidas por los informantes coinciden en que las actividades de orden práctico realizadas en contextos escolares por estudiantes y profesores, representan el contenido esencial de la definición de Prácticas Profesionales, por consiguiente todo tipo de

acción en el aula se considera como el componente práctico, el referente que marca la lógica de la formación docente. De modo ilustrativo, se recoge la opinión de algunos de los entrevistados que aparecen identificados por código empleados en la investigación:

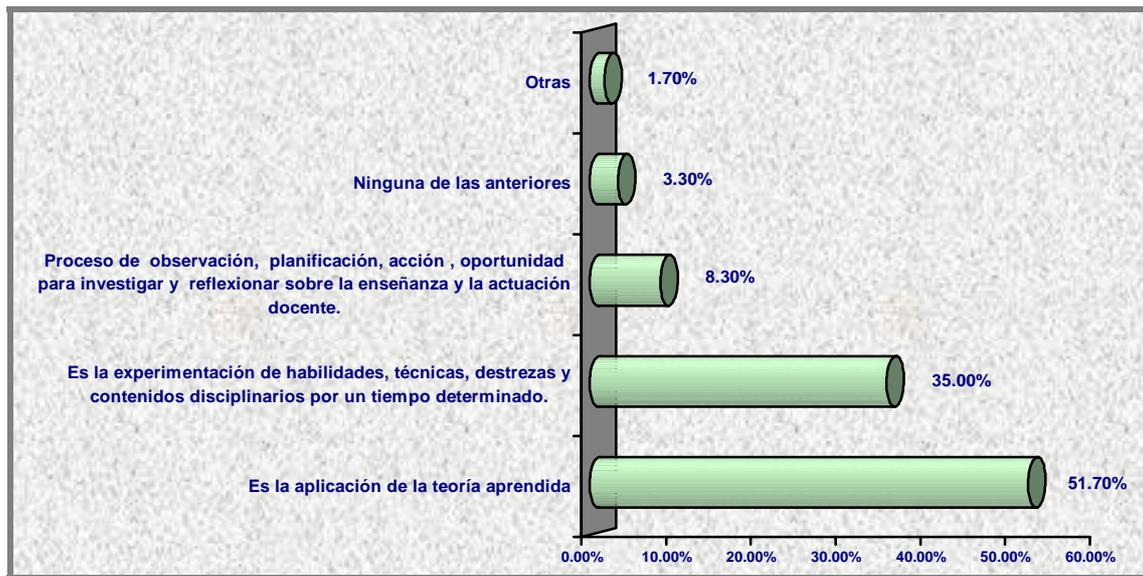
“Las Prácticas son el vehículo que le permite al estudiante llevar a la realidad concreta el conjunto de teorías educativas y que éstas sirvan para reforzar los planteamientos y las acciones que hagan, (EP, 01, GC, DPP) “

“Es un proceso diario, continuo, integrador de experiencias que promueven una actuación con el propósito de crear o de formar al futuro docente en el plano real y no futuro. No en un plano muy teórico... debe irse a la acción”. (EP, 03, GCH, DPP) (N=5) ”

“Es un compromiso de formación con los niños, la escuela, la comunidad y con ellos mismos. Son... ejercicios basados en la teoría que van acercando a los estudiantes a la realidad de la profesión”. (EP02, MR, CPP)”

“Es la oportunidad de poner al muchacho en contacto con la realidad del contexto, de dotarlo de las herramientas necesarias, de desarrollar en él la capacidad para conocer ese contexto, para poderlo manejar, para poder ser un profesional en todo sentido de la palabra” (EP, 04, JC, DEP) ”.

Cabe resaltar que esta opiniones se corresponden con la alta valoración (51, 7%) obtenida en las respuestas del ítem N° 5 de la encuesta, mediante el cual se exploró en los estudiantes el conocimiento que poseían en torno a la conceptualización de las Prácticas, específicamente la alternativa que literalmente expresaba: *es la aplicación de la teoría aprendida* . El siguiente gráfico muestra lo indicado:



Otro informante hizo énfasis en los compromisos y valores implícitos en el concepto de Prácticas. El siguiente fragmento lo refleja:

“Las Prácticas Profesionales son aquellos valores y compromisos para la investigación. Para resumir, veo las Prácticas como un todo orientado hacia el desarrollo de experiencias que permitan a los estudiantes consolidar competencias para desempeñarse como futuros profesionales en la primera y segunda etapa de la Educación Básica. (EP, 05, MCH, EPP)”

También las siguientes opiniones son una muestra representativa del enfoque restrictivo de las Prácticas y de su irreductibilidad a la aplicación de teorías, sin que éstas representen un marco conceptual para sustentar toda actividad desarrollada en el contexto escolar; los ejemplos que siguen lo confirman: *“...considero las Prácticas como una oportunidad donde podemos manifestar y personalizar todo lo que vemos en la teoría y como un conjunto de habilidades, destrezas, manejo de grupo, círculos de estudio..”.* (DE, 08, AG, RSP). Otra opinión es más determinante, puesto que además de separar el componente teórico del práctico, también divide los contextos de actuación *“Las Prácticas Profesionales se dan*

dentro de la universidad y dentro de la escuela son las Pasantías... claro están relacionadas porque una es teoría y la otra es práctica” (DE, 09, RR, MTD).

Como se puede apreciar las impresiones de los participantes en su mayoría se inclinan hacia un concepto de Prácticas que consolida la fractura entre lo teórico y lo práctico, de ello se deduce la existencia de una concepción tradicional y arraigada de las Prácticas, fundada sobre la jerarquía del pragmatismo. Las convicciones que poseen los informantes llevan a un discurso excluyente de otros elementos que deberían ocupar un lugar privilegiado como es lo curricular, pedagógico y ontológico, lo cual aleja la posibilidad de considerar las Prácticas Profesionales tanto en su definición u operacionalización como un verdadero eje de formación que incite a la reflexión crítica del hacer en el aula. De acuerdo con Gomes (2002) las Prácticas por su repercusión en la formación, son el campo propicio para el ejercicio del aprendizaje, de encuentros y desencuentros, de revisión, de convertir las actividades de enseñanza en acciones innovadoras y transformadoras.

Con base en lo expuesto, cabe destacar que el alcance del término Prácticas Profesionales excede la expresión formal de aplicación de teoría y muy particularmente, debe romper con el criterio de la simple ejecución de tareas en las aulas. En virtud de ello, es necesario dimensionarlo como una referencia para el tratamiento conceptual, sistemático del contexto escolar, de la construcción y revisión de la actuación.

En torno a los supuestos teóricos sobre las Prácticas:

A continuación se presentan algunos ejemplos sobre los criterios manejados por los informantes del estudio, en torno a los supuestos teóricos que orientan el planteamiento curricular de las Prácticas así como su ejecución.

“No conozco ningún supuesto o base que oriente la formación en particular... pero, tampoco creo que ese sea el problema para hacer una buena labor con los alumnos de Prácticas”
(EP, 01, GC, IMF N=2)

“Sinceramente no conozco ninguno, es más, pienso que deberíamos tener una sustentación o una fundamentación, una utopía... que todos pensemos que hay un modelo de práctica y de formación, que el muchacho cuando termine este formado de x forma... pero no es así. No lo hay, y creo que es peligroso porque cada quien tiene uno distinto... cada profesor del Prácticas tiene un modelo diferente, cuestión que es más peligroso que no tenerlo. Eso confunde mucho a los muchachos...” (EP, 02 MR, IMF)

“Yo siento que hemos tenido un vacío en ese sentido, empezando porque no hemos tenido una organización formal como equipo de trabajo y quizá desde el punto de vista teórico en la concepción de las Prácticas hay cosas buenas y hay orientaciones buenas que en un momento se elaboraron en el diseño curricular, pero que son cosas tan dinámicas y tan prácticas que es necesario contextualizarlas, actualizarlas... En ese sentido hemos estado a la deriva, y quizá algunos se orientan hacia un modelo pragmático en lo que a Práctica se refiere, pero quizá otros se van por un modelo más ajustado a un modelo teórico, encerrando a los alumnos en una manera de actuar, algunos se apegan más a una forma tradicional. Menos ecléctica... cada uno aplica su propia orientación, cada uno le da el matiz que quiere... y eso desvía el objetivo principal y la esencia de la carrera...” (EP, 04, JC, MFP)

“No hay una orientación definida, predomina una tendencia repetitiva de lo que yo viví en la escuela quiero que la imiten los estudiantes... entonces lo que más se observa es un modelo reproductor... que algo muy malo porque tenemos que orientar la práctica

hacia el espíritu de la época como dirían los posmodernistas... tenemos que hacer un verdadero enlace... entre la práctica y la teoría” (EP, 03, GCH, MFR)

En las opiniones de profesores y estudiantes se hace evidente la ausencia de un marco ideológico referencial que respalde en forma teórica las Prácticas, ello impide revelar la concepción epistemológica del conocimiento producido a partir de las Prácticas y plantea barreras en la construcción de un saber pedagógico validado y sistematizado. Esta situación también incide de manera negativa en la organización y estructura curricular, las relaciones con instituciones escolares y en los modos de actuar los sujetos. (Diker y Terigi, 1997).

En consecuencia, no se trata de una mera sensibilización a profesores y estudiantes hacia algunos principios teóricos que guían las Prácticas, sino de un esfuerzo explícito por contar con herramientas conceptuales para analizar la actuación docente y reconstruirla con base en referentes que tiendan a hacer más intelegible la realidad educativa actual en toda su complejidad y diversidad.

Hallazgos del estudio de caso:

A partir del corpus de datos trabajados obtuvimos los siguientes hallazgos:

* La disparidad de opiniones apreciadas en estudiantes y profesores en torno a la definición curricular de las Prácticas Profesionales, se puede interpretar como una señal de la inexistencia de un marco organizativo debidamente fundamentado y contextualizado que contribuye a crear una imagen difusa, dispersa y débil en el contexto de la formación inicial. La disparidad de criterios está matizada por visiones más bien personalistas cuya mayor preocupación es propiciar contactos con la realidad del aula. Si bien, esta posición es necesaria, también le atribuye un sentido excesivamente aplicacionista al enfoque de las Prácticas, desdibujando su potencialidad formativa e implicaciones pedagógicas.

*En lo concerniente a las orientaciones conceptuales que sustentan las Prácticas Profesionales el estudio encontró dos enfoques: un *enfoque teórico* cuyo énfasis es la dimensión académica dentro del ámbito universitario y otro *pragmático*, anhelado por los estudiantes porque sirve como dispositivo para el quehacer docente en las aulas escolares.

Reflexión final.

Es indudable sostener que la incorporación de las Prácticas Profesionales en los planes de estudio de formación docente depende en gran medida de los marcos teóricos y de los “supuestos” dominantes en la discusión pedagógica y curricular del momento socio histórico. Por ello, resulta conveniente pensar las Prácticas desde las orientaciones conceptuales que guían la formación.

En ese sentido, autores como Pérez Gómez, 1993; Imbernón, 1997; Colom, 1999; Diker y Terigi, 1997; Ferrández (2000), Davini (1995), plantean un conjunto de orientaciones conceptuales como principios que guían la formación docente y generan unas Prácticas Profesionales de mayor impacto. Esas orientaciones las definen como acciones de pensamiento y acciones construidas a lo largo de la historia, las cuales se mantienen institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Entre ellas se distinguen las siguientes: orientación práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio, academicista, tecnicista-eficientista, personalista-humanista y la hermenéutica-reflexiva.

La orientación práctico-artesanal homologa el proceso de enseñanza con un oficio en un taller, impone la premisa que se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza. El profesor se convierte en un mecanismo de modelamiento que el estudiante debe imitar, en consecuencia, reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y rutinas escolares.

La orientación academicista en cambio, se enfatiza en el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña. En opinión de Davini (1995: 29) esta orientación coloca poco énfasis en la formación pedagógica del futuro docente, otorgándole un papel débil, superficial e impone como principal fuente del conocimiento la lógica y estructura de contenidos provenientes de las disciplinas.

Por su parte, la orientación tecnicista-eficientista apunta a la tecnificación de la enseñanza, el profesor sólo necesita tener capacidad de manejar aspectos referidos al conocimiento científico y dominar técnicas, destrezas y habilidades para su transmisión. En contraste, para la orientación personalista-humanista lo más importante es la formación del profesor como persona inmersa en un proceso de construcción de sí mismo; es decir, enfatiza la condición humanista de la enseñanza. Por último, la orientación hermenéutica-reflexiva coloca el acento en la reflexión sobre la práctica, pero no como una actividad acrítica, de aplicación de principios teóricos sino como una ocasión para construir conocimientos. En virtud de ello, la teoría no aparece enfrentada a la Práctica como una jerga lingüística limitada para resolver los problemas cotidianos de su propio mundo, sino que su valor y utilidad lo legitima y determina la propia práctica. (Torres, 1991)

Con base en lo señalado, se percibe un contraste en las orientaciones conceptuales descritas que permite visualizar cómo se desarrollan las Prácticas Profesionales. Este contraste además, contribuye a develar los supuestos que sustentan las acciones docentes, aunque ninguna de ellas ofrezca un marco global como guía para su ejecución. En la vinculación de las Prácticas Profesionales con estas orientaciones, conceptos claves como formación, enseñanza, aprendizaje y uso de estrategias, aparecen y adquieren valor educativo, por cuanto se validan y concretan en las imágenes del ser docente y en todas las dimensiones inherentes a la tarea de enseñar.

En definitiva, a partir de estos enfoques se impone revisar el impacto de las Prácticas Profesionales de la Carrera Educación Básica Integral y especialmente, trabajar en los modelos interiorizados de escolarización previa de estudiantes y profesores, por cuanto condensan o filtran creencias y prácticas que dan cuenta de formas determinadas de entender la escuela, el currículum, la enseñanza y la misma profesión docente. Además, porque son un referente importante para construir un nuevo perfil de la profesión y hacer intentos para desaprender lo aprendido. El tener en cuenta la vinculación de las Prácticas con las orientaciones conceptuales indicadas, sirve para organizarlas y ejecutarlas con un mayor sentido formativo, lejanas de la reproducción de esquemas tradicionales ya superados por su obsolescencia.

Bibliografía

- Buendía E., L. Colás, B. P. y Hernández P. F. (2000). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. España: McGraw–Hill
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Davini y Alliaud (2000). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de estudiantes de magisterio*. Buenos Aires. Argentina. Anaya.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Gomes Lima, Paulo. (2002). *El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes*. En *Formación permanente del profesorado*. *Educar* 30, pp.57-67.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Stake. R. E. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Taylor S. J. y Bogdam (1986): *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Torres Santomé. (1991). *La Práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. En: Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.