

SEGUNDA PARTE
ÁMBITO CONTEXTUAL

**EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES:
EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

CONTENIDO

1. *El Eje de Prácticas Profesionales en el contexto universitario.*
 - 1.1 *El marco legal.*
 - 1.2 *Literatura sobre el tema.*
 - 1.3 *El Eje de Prácticas Profesionales en la Carrera Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes-Táchira).*
 - 1.3.1. *¿Por qué las Prácticas están acompañadas del término “Profesional”?*
 - 1.3.2. *Plan de estudios e inserción del Eje de Prácticas Profesionales.*
 - 1.3.3. *La fragmentación del Eje.*
 - 1.3.4. *Los programas de los Talleres que conforman el Eje.*
 - 1.3.5. *La Coordinación de las Prácticas.*
 - 1.3.6. *Las relaciones Prácticas Profesionales-Instituciones escolares.*
 - 1.3.7. *El papel de los docentes colaboradores.*
 - 1.3.8. *La participación de los alumnos practicantes.*
 - 1.3.9. *La cooperación de niños y niñas en las Prácticas.*
2. *Diseño y estructura curricular del Eje de Prácticas Profesionales en otros centros de Educación superior.*
 - 2.1 *El Eje de Prácticas Profesionales en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).*
 - 2.1.1. *Modalidades de ejecución.*
 - 2.1.2. *Rasgos del Modelo de formación que sustenta el Eje de Prácticas.*
 - 2.2 *El Eje de Prácticas Profesionales en la Universidad Nacional Abierta (U.N.A.)*
 - 2.2.1. *Estructura de la Práctica Profesional.*
 - 2.2.2. *Modalidades de ejecución.*
 - 2.2.3. *Rasgos del Modelo de Formación que sustenta el Eje de Prácticas.*
3. *La valoración institucional del Eje de Prácticas Profesionales.*

CAPÍTULO III

EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

*Existen vínculos entre micro y macro niveles de contexto
y ellos se reflejan en la actuación, los materiales disponibles, las Prácticas...
Evertson y Green*

1. EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

1.1. MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1980 en Venezuela se le otorgó rango universitario a la formación de docentes para el nivel de Educación Básica, el segundo más importante dentro de la estructura del Sistema Educativo. Con esta decisión, se perfiló una nueva concepción filosófica y psicológica para formar un nuevo docente. Sin duda el panorama de la formación docente tomó otro rumbo recogido en el Art. 77 de la Ley donde se planteaba que la formación de todos los profesionales de la docencia se realizaría al nivel superior. A partir de ese marco político se cancelaron definitivamente las experiencias que otrora en el tiempo protagonizaron las escuelas normales, aquellas instituciones que por muchas décadas tenían la responsabilidad de ordenar, regularizar y pautar la formación de maestros.

En el fondo se suponía que, además, se estaba clausurando un paradigma de Formación de tinte tecnológico, con un esquema que establecía un ciclo básico común de tres años para todas las ramas y un ciclo diversificado de formación docente con dos años de duración, para un total de cinco años y el otorgamiento del Título de bachiller docente. Como explica Sánchez (1986) era evidente que la educación tradicional encarnada por las Normales no respondía a la exigencia de formar individuos analíticos, críticos, amantes de su comunidad y dispuestos a la

participación activa. Por otro lado, tampoco se ajustaba a las exigencias de orden internacional que imperaban para el momento.

Desde entonces, se aceleró la necesidad de revisar, reestructurar y reformular la concepción formativa prevaleciente hasta el momento con el fin de adecuarla a las finalidades, estructura y cobertura nacional. Así mismo, a través de la nueva Ley, se le asignó a las Instituciones de Educación Superior la obligación de crear programas para que maestros en servicio obtuvieran el título de Educación Superior. Con este espíritu normativo se promulgó en 1983 la Resolución N° 12.

En esa dirección, a inicios de la década del noventa la Universidad de Los Andes-Táchira emprendió la tarea de elaborar el Diseño Curricular de la carrera Educación Básica Integral en el nivel de Licenciatura, con el objetivo de ofrecer a los bachilleres de nuevo ingreso y a los docentes en servicio la oportunidad de cursar estudios universitarios con duración de cinco años. Finalmente se puso en marcha en el año 1991.

El Diseño se elaboró bajo tres premisas fundamentales: diagnosticar la situación educativa regional, valorar las aspiraciones de los docentes en servicio y por último, considerar sus posibilidades académico-administrativas. El Eje de Prácticas Profesionales se programó en tres fases: diagnóstico, simulación y aplicación, es decir, con una estructura piramidal, que partía de lo más particular hasta lo general (Pasantías).

En lo referente al soporte teórico el Eje fue planeado bajo el amparo del clásico modelo tecnológico que estructuraba primero toda la formación teórica y luego, las asignaturas que tenían un mayor componente práctico y aplicado. Las Prácticas se desarrollaron desde entonces para aplicar conocimientos adquiridos, familiarizarse con los escenarios educativos y posteriormente, estar en capacidad de reproducir lo que en ellos

acontecía, exigiéndosele al estudiante ensayar o experimentar actividades en la mayoría de los casos en sustitución del maestro.

En las directrices del Plan de estudios de la Carrera se estableció una estructura curricular en correspondencia con lo pautado en la Resolución 12; modelo jerárquico conformado por cuatro componentes superpuestos cada uno con objetivos propios y una carga de unidades crédito para cada una, tal como se observa en el presente cuadro:

Cuadro N° 8
Componentes de la Carrera Educación Básica Integral

Formación General	15 a 18%
Formación Pedagógica	27 a 29%
Formación Especializada	38 a 40%
Práctica Profesional	15 a 18%

Fuente: Diseño Curricular de la Carrera Educación Básica Integral.

Aunado a ello, la propuesta animaba al logro de un listado de roles profesionales entre los que se incluía el de “facilitador de aprendizaje”, “investigador”, “orientador”, “promotor social” y “planificador”, “administrador” y “evaluador”.

Esta organización curricular trajo dificultades en el contexto universitario nacional. Barrios (1995: 53) para ilustrar la problemática realizó un estudio en el cual determinó las fallas de carácter cualitativo que se apreciaban en las carreras de Educación Básica diseñadas bajo el amparo de la Resolución N° 12. Respecto a los enfoques y modelos de formación docente en Venezuela se estimaba que estaban impregnadas de la perspectiva tecnológica –bajo la cual el conocimiento se estructuraba comenzando por cursos básicos (Psicología, Pedagogía, para luego trabajar los aplicados Didácticas y Prácticas Profesionales)– y

el ejercicio de las “profesiones prácticas” difundida en los años setenta muy criticado en la década de los años ochenta.

Destacaba la autora que los llamados componentes con porcentajes preestablecidos en las normas emanadas del Ministerio de Educación, se convirtieron en esqueletos uniformes sólo de relleno y sin coherencia interna. El componente de Práctica Profesional de la Carrera Educación Básica Integral (Diseño Curricular, 1995) se orientó desde entonces teniendo en cuenta los siguientes propósitos:

Lograr el desarrollo de capacidades que le permitieran al estudiante integrar los conocimientos adquiridos en los componentes de Formación General, Formación Pedagógica y la Formación Especializada, mediante un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo y acumulativo, con el fin de lograr un docente identificado con su rol y funciones. Igualmente le facilitaría al estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión y a la utilización de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos.

Formar al estudiante para diagnosticar la realidad del sistema educativo, aplicar estrategias para resolver problemas y desarrollar la creatividad, así como aplicar estrategias metodológicas generales y de la especialidad, demostrar actitudes de orientador, administrador, evaluador, investigador y promotor de cambios en la comunidad.

La Práctica Profesional se fundamentó en los principios de aprender haciendo que posibilitaba la integración de la teoría con la práctica, promoviendo el aprendizaje por vía del descubrimiento y de la investigación y se sustentaría en el aprender a aprender que exigía al estudiante la adquisición de hábitos de estudio así como despertar la motivación para el autoaprendizaje.

Esta preparación desde la Práctica Profesional, además del cultivo de ciertas cualidades personales, debía garantizar el dominio de la realidad del aula y la escuela, un cuerpo de saberes específicos, esencialmente, los métodos y estrategias de enseñanza, cuya efectividad para garantizar la vinculación teórico-práctica dependería del tiempo destinado a ensayar actividades escolares. Lo que interesa señalar del tema que nos ocupa, es que la Práctica Profesional fue considerada dentro de la estructura curricular con todas las implicaciones que ello acarrea. Un énfasis que ratificaría luego el Ministerio de Educación con la promulgación de la Resolución N° 1 en el 1996, modificando sólo lo concerniente a la distribución de las Prácticas Profesionales como en eje de aplicación en torno al cual los objetivos en los ámbitos de Formación General, Pedagógica y Especializada se integraban en función del perfil profesional del egresado. En dicha Resolución se expresaba que por lo menos 30% de las unidades-crédito correspondería objetivos explícitos en los ámbitos de Formación Pedagógica y Prácticas Profesionales. En la Universidad de Los Andes este componente se estructuró como se puede apreciar en la Figura N° 12

1.2. LA LITERATURA SOBRE EL TEMA

En Venezuela a diferencia de otros países, el tema de las Prácticas Profesionales ha generado pocos estudios, en realidad siempre se alude especialmente de manera verbal, en congresos y seminarios al difícil problema de la relación teoría- práctica, priorizando un elemento sobre otro o exigiendo que se busque el balance necesario en la formación. Ello ha colocado directamente el tema de las Prácticas Profesionales como un aspecto de la Formación Inicial carente de fundamentos teóricos y sin referentes de modelos particulares que sirvan como base de sustentación.

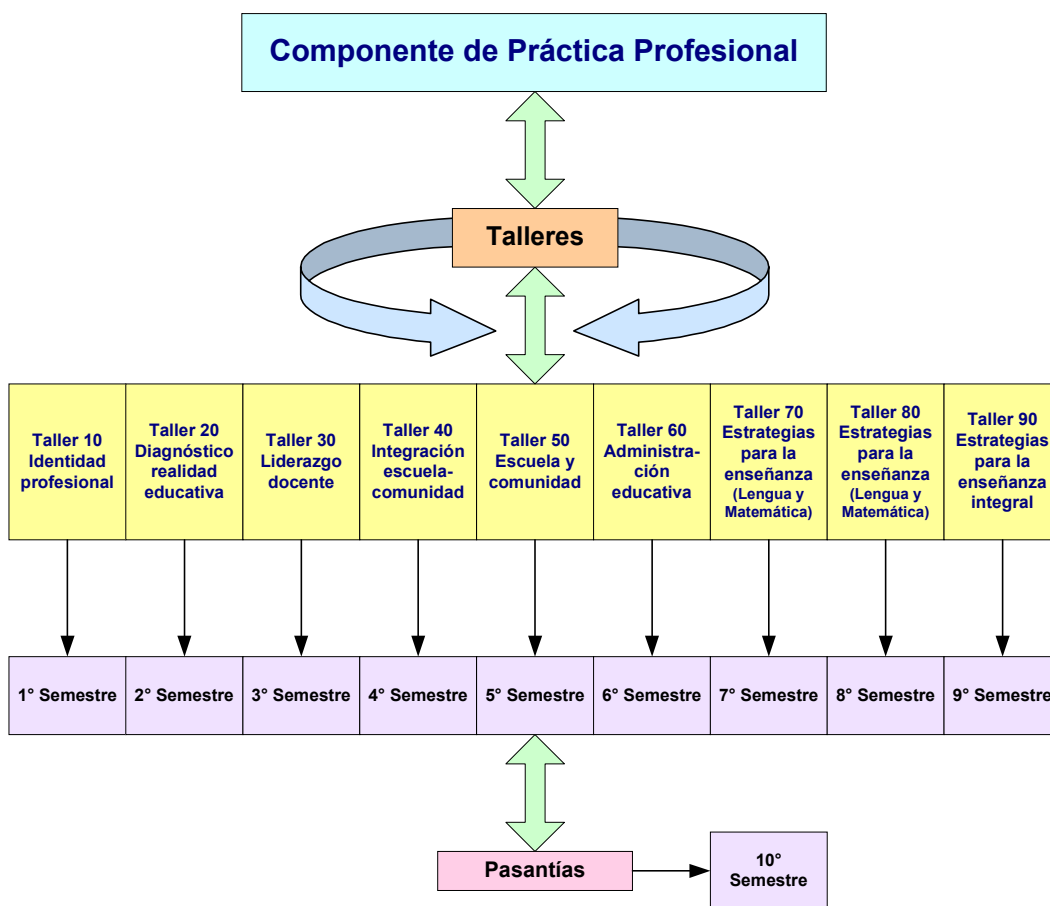


Figura N° 12
 Estructura Curricular Componente de Práctica Profesional.
Fuente: Diseño Curricular de la Carrera Educación Básica Integral. 1995
 Elaboración propia.

La mayoría de las veces el tema se reduce al cómo se operacionaliza dentro del plan de estudios quedando la discusión planteada de modos distintos: se afirma que la teoría es una consecuencia de la práctica que la refleja, que la práctica indefectiblemente se sustenta en la teoría y, más aún, que debería derivarse de ella. En cualquiera de los casos, parece que se le concede primacía a un elemento sobre el otro, lo cual se considera discutible si se intenta superponerlos cuando en verdad son dos realidades interdependientes que no admiten dicotomía alguna.

En los trabajos que se registran sobre el tema se observa una orientación que se inclina más hacia la instrumentalización de las Prácticas. En la perspectiva practicista se encuentra uno de los aportes de Román Hernández (1990) titulado *Modelo de Evaluación formativa para el alumno de Prácticas Docentes del NUTULA*. Otra importante publicación la editó la UPEL en 1988, titulada *La docencia como experiencia*, donde se recoge la preocupación nacional por la formación docente en Venezuela enfatizando en el desarrollo de las Prácticas Profesionales. Emérita García presentó dos trabajos de investigación: *El Instructivo de Prácticas docentes* (1980) y en (1992) *Un Modelo teórico alternativo para la realización de las Prácticas docentes a nivel superior*.

Otra fuente ilustrativa del estudio del tema lo constituye el trabajo que aporta Lidia Díaz de Grana, (1993) *El Supervisor universitario de la Práctica Docente*. José Urrea Contreras (1993) suministra información acerca de la estructura y organización de las Prácticas en su trabajo *La Práctica Docente en la Facultad de Humanidades y Educación* en la Universidad de Los Andes-Mérida. En la línea de las funciones y compromisos de encuentra el Instructivo del Departamento de Prácticas Profesionales de la Universidad Experimental Libertador (1994) y en la misma dirección el documento de la Universidad Central de Venezuela *Prácticas Docentes*. Otro importante trabajo de investigación es el

perteneciente a Lilibeth Pachano (1996) titulado *Práctica Profesional Docente*. Desde un referente cualitativo se encuentra la investigación que lleva por título *La Formación Inicial del profesor, la Práctica Docente y el contexto del aula*, de Zoraida Sayago en 1998.

También existen publicaciones en revistas dirigidas básicamente a propiciar desde las Prácticas Profesionales la participación del practicante docente en trabajos de desarrollo comunitario, en ese sentido, se encuentran la experiencia de Rosa de Quintero e Isabel de Vivas (1995) que lleva por nombre *Un Modelo pedagógico alternativo para la consolidación del perfil del docente. Una experiencia de Práctica Profesional*. Así mismo se tiene el trabajo realizado por dos profesoras de la Universidad de Zulia, Petra Camacho de Camacho e Idania de Suárez (1999) titulado *Vinculación de La Escuela de Educación de la Universidad de Zulia con la Escuela Básica*.

De acuerdo con los trabajos esbozados ubicaríamos en el contexto universitario venezolano una primera fase en torno al estudio de las Prácticas Profesionales, entre la década del setenta y ochenta dedicada a puntualizar aspectos de las Prácticas referidas en particular a un modo específico de funcionamiento, estructura y organización dentro de los planes de estudio de las instituciones universitarias en sus respectivas carreras de Educación.

El tiempo que sigue a la década del ochenta es el que está más dedicado a la revisión y pertinencia de las Prácticas en las carreras docentes, en este orden podríamos ubicarla como segunda etapa. A esta etapa, década de los noventa, le antecede un fulgurante debate que ocasionó en el ámbito universitario toda la discusión paradigmática que provino de las Ciencias Sociales en torno al advenimiento de la posmodernidad. Aquí se empieza a apreciar un intento por conformar estudios apoyados en algunas críticas sobre el modelo tecnológico que

sustentaba las Prácticas Docentes en la gran mayoría de las universidades ubicada como momento del currículo a ser cursada al final de la carrera.

A la noción de Prácticas se le empezó a criticar por estar amparada en una fragmentación didáctica con una secuencialidad en la distribución de contenidos que aumentaría la tensión teoría.- práctica. Una prueba de este debate lo representa las Memorias del 1er Encuentro de egresados de la Carrera Educación Básica Integral (1996), bajo la compilación de Zoraida Sayago, en el cual uno de los puntos fuertes del debate se centró en las Prácticas Profesionales.

Por su parte, la UPEL en su sede central en Caracas, inició desde el año 1997 las Jornadas anuales para poner en movimiento el tema de las Prácticas Profesionales, sus interrelaciones con la Pedagogía y la Didáctica y replantear los esquemas no convencionales para su desarrollo.

1.3. LAS PRÁCTICAS EN LA CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

1.3.1. ¿POR QUÉ LAS PRÁCTICAS ESTÁN ACOMPAÑADAS DEL TÉRMINO “PROFESIONAL”?

En el ámbito de la carrera y del ambiente universitario, denominar a las Prácticas de los estudiantes Profesionales denota un proceso continuo, coherente donde todos los aspectos formativos se constituyen en un Eje que atraviesa transversalmente la carrera; en él los valores y actitudes profesionales confluyen, se complementan y caminan hacia la consecución de un perfil profesional propio de los que se preparan para la docencia.

La visión de complementariedad trata de evitar, al menos esa es la intención, el fraccionamiento entre los planteamientos teóricos que se

enseñan y los contextos profesionales, que en fin de cuentas son extensiones de las aulas universitarias bajo otras características. Es de suponer que la cercanía con la realidad escolar mientras esté cursando materias del Eje, hace crecer la identificación profesional con la carrera docente, cuestión de vital importancia para la inserción en los espacios naturales de trabajo. También, los incentiva a hacer suyos los retos y desafíos de la profesión.

Respondiendo a estos intereses la denominación Prácticas Profesionales, está concebida para que los estudiantes reflexionen sobre los nuevos conocimientos, se inserten al mundo de la docencia bajo otros referentes ético-valorativos y vayan construyendo progresivamente la condición de profesionalidad. Cuando se alude al término profesional, se está incurriendo directamente en lo que significa profesionalización, en los términos indicados por Montero (1996: 69) “considerar a la actividad de la enseñanza como una profesión” y, en consecuencia a los futuros profesores en vía de conseguir ser profesionales docentes.”

Esta condición, está emparentada con las características que permiten establecer diferenciaciones respecto de las ocupaciones que impulsan el carácter profesional y las que no lo especifican.

Carr y Kemmis (1993) han precisado algunos elementos que caracterizan una profesión. Entre uno de esos argumentos está el hecho que las ocupaciones profesionales implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborados sistemáticamente, premisa que nos da pistas para explicar la razón en virtud de la cual se designa a las Prácticas de los estudiantes como Profesionales, esencialmente debido a que, durante su recorrido por el Eje, se apoyan en métodos y procedimientos basados en conocimientos teóricos.

En este orden de ideas, vale a su vez acotar que la visión de las Prácticas como Profesionales no es simple complemento o algo secundario, es parte de la búsqueda por superar el vacío comunicacional entre el lenguaje de la teoría con el sentido de las mismas Prácticas y su elevado compromiso en la constitución de la profesionalidad.

En esa perspectiva, cabe preguntarse junto a Ferreres (1998:135) si ¿somos conscientes que la formación de profesionales tiene sentido general y el papel que juega el individuo en su propio proceso de crecimiento y desarrollo es similar en todos los ámbitos profesionalizadores? La respuesta es variada y tiene algunos matices. Por ahora, interesa resaltar que la formación docente también como profesión, tiene referentes a partir de los que se puede diferenciar de otras profesiones y, en tanto ejerce un papel profesionalizante, requiere de Prácticas que entre otros propósitos, estén imbricadas en forma coherente al currículum de la carrera.

Simultáneamente, los estudiantes deben ser inducidos por los profesores de la universidad a la investigación de lo que ocurre en ellas, pues la gran parte de la formación en período de prácticas no se desarrolla precisamente en Escuelas donde prevalezca el ánimo de investigar, por el contrario, el cuerpo docente que allí labora tiene pocos incentivos para mantenerse al ritmo de las investigaciones educativas (Labaree, 1999).

El término profesional entonces, deviene de la necesidad de construir un discurso teórico/práctico propio, cuyos fundamentos se encuentren en la profesión docente, en el conocimiento que se elabora y que sirve de base para explicar la actividad profesional, dado que los estudiantes al igual que los profesores, por supuesto con diferentes matices, extraen conocimientos de las situaciones del aula, de los escenarios escolares y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan.

1.3.2. EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL (UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA)

El Eje de Prácticas Profesionales en la Carrera Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes- Táchira) está estructurado en función de tres fases, Diagnóstico, Simulación y Aplicación. (Diseño Curricular, 1995) Dichas fases se distribuyen en nueve Talleres y las Pasantías ubicadas en el 10 semestre. En el diseño de las Prácticas se establecieron algunos criterios:

- Iniciar las Prácticas desde el primer semestre de la carrera.
- Desarrollar las Prácticas a través de Talleres.
- Algunos Talleres deben potenciar el desarrollo de los roles de Promotor social y orientador.
- Los Talleres deben vincularse verticalmente con las fases que conforman el Eje de Prácticas y, horizontalmente, con las demás asignaturas de los otros ejes y componentes del plan de estudio.

Desarrollar durante las Prácticas los roles de facilitador, orientador, investigador, y promotor social en la primera fase del Eje y en la segunda, vivenciar y simular esos roles. Por último, en la fase de aplicación asumir dichos roles mediante desarrollo de experiencia en instituciones escolares. Todos estos criterios se evidencian en los propósitos básicos que orientan los programas del Eje de Prácticas. (Ver Cuadro N° 9)

1.3.3. EL PLAN DE ESTUDIO E INSERCIÓN DEL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Los planes de estudio representan la concreción del currículum de una institución universitaria, son herramientas fundamentales que se deben cursar para certificar el dominio de unas determinadas competencias en

el ámbito del saber y del saber hacer. En tal sentido, sirven para limitar, avanzar y dar cuenta de la calidad del proceso de formación.

Respecto a los planes de estudio refiere Zabalza (2000; 4) que “son una de las piezas del entramado curricular de una institución formativa, en ese caso, la Universidad (...) participan del significado y funcionalidad que la idea de currículum aporta a las propuestas formativas. Igualmente, el autor alude a tres marcos de referencia a tomar en cuenta en los planes de estudio: la idea de currículum, la toma de decisiones y la innovación. Como vemos, uno de los puntos más débiles de nuestros Planes de estudio es que precisamente se han convertido en escuetos listados de materias, que no expresan ninguna idea unificadora de un proyecto formativo. Esto se detecta en la escasa flexibilidad del abanico de posibilidades reales que los estudiantes encuentran para cursar las asignaturas de la carrera elegida.

En lo que atañe específicamente a la inserción del Eje de Prácticas en el Plan de estudio de la Carrera Educación Básica Integral, (Ver anexo N° 1) se pueden señalar una par de aspectos críticos:

Cuadro N° 9
Eje de Práctica Profesional
Orientación general programas de asignaturas

Taller 10 Identidad Profesional	Taller 20 Diagnóstico Realidad Educativa	Taller 30 Liderazgo Docente	Taller 40 Escuela y Comunidad 1	Taller 50 Escuela y Comunidad 2
Primer acercamiento con la carrera propiciando en el estudiante la confrontación cotidiana con la realidad escolar y los escenarios en los que actuará como profesional.	Corresponde a la fase de observación y diagnóstico cuya orientación es formar docentes investigadores que reflexionen sobre la práctica y muestren un compromiso con el ejercicio y mejora de la docencia.	Sensibilizar al estudiante hacia una actitud ético-valorativa del deber ser de la profesión docente.	Iniciar al estudiante en su formación como promotor social dotándolo de los enfoques que sustentan la relación escuela-comunidad, su importancia y aplicabilidad.	Se orienta a que el futuro docente integrador tenga conocimiento, habilidad, destreza y valores que le permitan desempeñarse como promotor social en el ámbito educativo comunitario.
Taller 60 Administración educativa de la educación Básica	Taller 70 Estrategias para la enseñanza 1 (lengua y matemática)	Taller 80 Estrategias para la enseñanza 2 (lengua y matemática)	Taller 90 Estrategias para la enseñanza integral	Pasantías
Se orienta hacia el desarrollo de competencias básicas en cuanto a la forma de encarar los procesos administrativos y de conducción de un aula o plantel educativo.	Proporcionar a los estudiantes experiencias y estrategias como guías y facilitadores en el área del pensamiento lógico matemático de sus futuros alumnos.	Se orienta a dar pautas metodológicas sobre la enseñanza de la lengua materna desde una perspectiva integral, estimulando la actividad social y comunicacional del lenguaje	Se orienta a integrar conocimientos y teorías pertinentes con la práctica docente mediante orientaciones didácticas mínimas acordes con los lineamientos del Currículo Básico Nacional.	Orienta a los estudiantes en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las acciones didácticas para comprender la magnitud de su función como intelectual y transformador.

Fuente: Plan de Estudios Educación Básica Integral.

La distribución de créditos teóricos y prácticos por Talleres responde más a un mecanismo de cuadrar el Plan, que al valor de las Prácticas dentro del Plan de estudio.

La insuficiente interrelación entre los mismos Talleres que conforman el Eje de Prácticas y, de ellos, con las otras áreas del conocimiento implicadas. En consecuencia, se tienen unos Talleres que funcionan como pequeñas unidades aisladas dentro del Plan de estudio.

Es necesario destacar que desde la apertura de la carrera se han realizado algunos ajustes desde el punto de vista operativo referidos al Plan de estudio de la carrera, según lo señala el Documento de Propuesta para crear el Departamento de Educación Básica (1999). Uno, de ellos es la unificación del Plan de estudio hacia la titulación sin menciones para dar respuesta a la definición de la carrera y otro es objetivos y dos, la inclusión, reubicación y desincorporación de algunas asignaturas para dar mayor flexibilidad al currículum y adecuarlo al perfil del egresado

También, la implementación del régimen de semestre cerrado, el cual más adelante sería nuevamente abierto permitiendo el avance de materias. Respecto al Eje de Prácticas el Plan de estudio contempla la siguiente distribución:

Cuadro N° 10
Distribución de los Talleres del Eje de Prácticas
en el Plan de estudio de la carrera

Taller	Distribución de horas		Créditos
	Prácticas	Teóricas	
Identidad Profesional	02	02	03
Diagnóstico Realidad Educativa	02	02	03
Liderazgo Docente	02	02	03
Integración Escuela Comunidad 10	02	03	03
Integración Escuela Comunidad 20	02	02	03
Administración Educativa de la Educación Integral	02	02	03
Estrategias para la Enseñanza 10 (Lengua y Matemática)	02	02	03
Estrategias para la Enseñanza 20 (Lengua y Matemática)	02	03	03
Estrategias para la enseñanza integral	02	02	03
Pasantías	0	20	10
Total...	18	40	37

Así mismo, la inserción del eje de Prácticas Profesionales en la Carrera adolece de lineamientos dentro de la estructura del plan de estudio en los cuales se prevea el fomento de áreas de formación predominante o algunos lineamientos innovadores.

En entrevista realizada a la Coordinadora de la Carrera E.B.I. informa que uno de los tópicos de mayor importancia es la necesidad de emprender un proceso de reforma del plan de estudio en el contexto de las reformas del sistema educativo venezolano en la cual se encuentran la mayoría de las Instituciones formadoras. Quizá por lo incipiente del mismo, no ha logrado advertirse todavía un proceso orgánico de transformaciones que obedezca a concepciones y enfoques de formación o a convicciones firmes respecto de su orientación, sino más bien da la impresión que responde a aspectos coyunturales del devenir institucional de la carrera o las presiones de reforma del contexto de reforma escolar.

En relación con las condiciones y requisitos de ingreso a la carrera sólo se exige la presentación de una prueba psicológica además de los mecanismos de selección universitaria de algún tipo de prueba o examen

de ingreso, indicándose que el requisito básico es el título de bachiller de la República.

Mención aparte merece la gran disparidad de criterios que se puede observar en la distribución de horas asignadas a las diferentes asignaturas del plan de estudio en particular lo que corresponde al Eje de Prácticas Profesionales, como ya lo vimos en el cuadro anterior.

Respecto a los lineamientos y estructura del plan de estudio la información es escueta y no permite formarse una idea cabal de la misma, por lo menos así se expresa en el documento base o diseño curricular de la carrera, en el cual se encuentran ideas generales de las asignaturas comprometidas con un perfil profesional genérico plagado de características ideales que debe tener un profesor de Educación Básica, incluyendo términos frecuentes en la literatura reciente, como facilitador, promotor, creativo, ..., de su propio quehacer. Esas características deseadas no guardan relación ni se observa cómo esas declaraciones pueden articularse y concretarse en la cotidianidad de la carrera y al Eje de Prácticas Profesionales.

En general, en la estructura del plan de estudio de la carrera se observan asignaturas, fragmentadas y parceladas en semestres y, además, materias propiamente pedagógicas, de formación general. También se advierte que es un Plan bastante rígido en cuanto a la oferta de distintos tipos de actividades curriculares (por ejemplo, ausencia de seminarios, actividades de campo, ... así como el margen de opciones que dejan a los estudiantes para elegir propuestas de formación. Todas las materias son obligatorias y no existen disciplinas electivas, predominando la escasa flexibilidad del Plan, la débil articulación entre las asignaturas de la carrera y las que se encuentran desfasadas de las tendencias curriculares actuales.

En síntesis, el Plan de estudio de la Educación Básica Integral está actualmente más centrado en los cursos o asignaturas que en la investigación, sin espacios de vinculación de teoría con la práctica y de una Práctica Profesional más coherente, progresiva y secuencial.

1.3.4 LA FRAGMENTACIÓN DEL EJE

Desde nuestra perspectiva son varias las debilidades que confronta el Eje de Práctica Profesional que obstaculizan el proceso formativo al cual debería atender. La primera, tiene que ver con la fragmentación organizativa, en el sentido que se encuentra reducida a Talleres y Pasantías, desconectados casi en su totalidad.

Esa fragmentación produce efectos desencadenantes. Uno de ellos, desde punto de vista conceptual lo constituye la imprecisión del constructo Práctica Profesional. En el diseño curricular, no se define, ni explica en qué consiste. Tampoco se da cuenta si la práctica que realizan los estudiantes es realmente profesional o por el contrario, se refiere más a un conjunto de prácticas que sirven de base y fundamento para ir elaborando la profesionalidad de la carrera docente.

La imprecisión conceptual crea cierta ambigüedad en los estudiantes a la hora de comprender algunos aspectos particularmente significativos en el trayecto de la formación docente, entre ellos, la globalidad que encierra el concepto y la acción práctico-reflexiva. La misma fragmentación de la Práctica Profesional produce una escisión al separarla de la Pasantía. Así, se aceptan dos discursos, uno teórico, que lo constituye la Práctica Profesional durante los nueve semestres y otro práctico, correspondiente a la Pasantía. Los resultados destacan la dispersión de esfuerzos y la falta de coordinación entre los Talleres.

Esta imprecisión tiene como resultado la inexistencia de una teoría explícita de la Práctica Profesional que la explique y sienta las bases y fundamentos dentro del campo de la formación docente. También desde la óptica pedagógica se sienten los efectos de la fragmentación. Por lo general, se intenta reglamentar y normativizar las Prácticas de los estudiantes, básicamente responder a preguntas básicas: qué hay que enseñar, a quienes, con cuáles procedimientos) con el objeto de ir moldeando ciertas cualidades en los alumnos.

A su vez, el Eje de Prácticas Profesionales presenta un problema de valor que no responde a cabalidad interrogantes como: ¿qué es ser docente? y ¿cuáles son los constructos o referentes actuales que forman el ser docente de los alumnos en formación?

Todas estas debilidades se manifiestan en la desarticulación entre la organización y administración de los programas, en los cuales existen temáticas repetitivas que muestran una escasa actualización respecto al perfil que se espera del egresado de la carrera, que indica falta de unidad de criterios teórico-prácticos en la intencionalidad del Eje de Prácticas Profesionales.

Lo anterior tiene consecuencias fundamentales sobre este Eje, desplaza su papel articulador en el contexto de las demás áreas y disciplinas que forman la carrera y corta la relación con los otros componentes. En los otros componentes de la carrera se operacionalizan nociones y conceptos dotados de otros marcos conceptuales, pero su aporte al Eje de Prácticas es desarticulado: primero, porque consideran las Prácticas como una acción eminentemente operativa y segundo, porque perciben una escasa contribución a la Formación Inicial del estudiante.

El resultado de todo ese proceso de fragmentación, es la conversión de las Prácticas Profesionales en un saber instrumental que ha dado lugar a que los estudiantes de la carrera consideren irrelevante la construcción de un saber pedagógico que valide y sistematice la Práctica Profesional. De esa manera, se tienden a confundir las Prácticas como simples acciones reproductivas en las escuelas con el proceso de formación y de producción que implican las Prácticas Profesionales, puesto que representan un papel diferente en su interioridad. El sólo enunciado de las Prácticas cuando se alude a un campo de aplicación, acercamiento y exploración de la actividad docente, pareciera quedarse en el ámbito estrictamente neutral, por medio de las cuales se plantean desarrollar algunas actividades aisladas con los niños. Pero como refiere Langford (1993: 37) “Ya sea una práctica teórica o práctica... sus practicantes, necesitan saber cómo conseguir objetivos, y lo que necesitan saber puede ser llamado la teoría de dicha práctica”. En todo caso, visto así el Eje de Prácticas está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en las diferentes disciplinas que conforman el Plan de estudio, cuyas elaboraciones se refieren a saberes específicos por ejemplo, Prácticas de la matemática.

En el sentido productivo, en cambio las Prácticas son interpretadas como un campo de formación docente no acabado, en proceso de elaboración continua y no comprendiendo sólo conceptos operativos, sino convertidos en frentes de reflexión para ejercer la mediación y comprender críticamente el significado de las éstas dentro de un contexto específico y un momento dado. En ese caso, lo decisivo es mirar las Prácticas como un campo de confluencia de teorías, saberes y hechos experimentales donde como explica Giroux (1993) refiriéndose al pensamiento de Paulo Friere respecto a este tema, en la relación teoría y práctica *“no existe contexto teórico que no esté unido dialécticamente con el contexto concreto.”*

1.3.5. LA PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS

Los programas de asignaturas dentro de la estructura curricular representan una lista de contenidos lógicamente estructurados, centrados en la materia o asignatura y sugieren experiencias de aprendizaje.

Para docentes y estudiantes se convierten en una herramienta que facilitan el desarrollo del currículum pues son su más concreta expresión. Como parte del currículo, los programas de asignaturas por lo general tienden a ser documentos orientadores, debidamente estructurados y seleccionados, en el sentido que los docentes a través de ellos desarrollan y reajustan actividades de aprendizaje. Los estudiantes, a través de los programas tienen la posibilidad de tener una visión clara de los propósitos de la asignatura de acuerdo con sus intereses y necesidades específicas. También guían la tarea educativa, reflejan los procedimientos para la construcción del conocimiento, rescatan valores y actitudes que se desprenden de la tarea educativa y explican algunos referentes que permiten evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, tienen un carácter tentativo, debido a que sus planteamientos están sujetos a modificaciones y adaptaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son flexibles, permiten la participación y opinión de los estudiantes, y facilitan los ajustes necesarios de acuerdo con las características y exigencias de los nuevos avances de las disciplinas.

Los programas de asignaturas dentro del Plan de estudios representan la organización más sencilla y compacta, en ellos se reflejan los propósitos formativos de la asignatura, así como los rasgos del enfoque pedagógico utilizado. Mediante ellos se evita el enunciado de un número de los clásicos objetivos generales y específicos, tradicionalmente utilizados que no ayudan a distinguir los propósitos formativos. Por lo

regular, los programas de asignaturas deben estar articulados entre sí, tener equilibrio, continuidad y mantener una interrelación vertical y horizontal, cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y establecer un marco común de trabajo en toda la carrera.

De igual manera, el Programa de asignatura tiene la condición de ser coherente con el Plan de estudios, áreas y asignaturas donde se inserta. Por mucho tiempo su estructura interna se configuró desde un punto de vista lineal y desde la óptica de la enseñanza por objetivos. En síntesis, constituyen el deber ser de la tarea formativa, la perspectiva y la expectativa, es decir, lo que se espera que se construya, aprende y desarrolle.

Partiendo de lo anteriormente dicho, podemos observar los contenidos de los programas que se incluyen en cada uno de los Talleres que conforman el Eje de Prácticas Profesionales:

TALLER (10) Identidad Profesional

Evaluación explorativa del estudiante
El Sistema educativo venezolano: niveles y modalidades
La escuela como promotora de cambios
El Taller como estrategia para el trabajo de aula
El ser profesional docente
Ética docente
Las Prácticas Profesionales en el contexto universitario

TALLER (20) Diagnóstico de la Realidad Educativa

1. La investigación Educativa y utilidad para el docente.
2. Diagnóstico de problemas Educativos.
3. Estrategias para desarrollar investigaciones en las instituciones escolares.
4. Análisis e interpretación de situaciones problemáticas en escenarios escolares.

TALLER (30) Liderazgo docente

Concepto de Líder.
Tipos de Liderazgo.
Funciones de Liderazgo.
Cualidades del Líder.

El continuo del comportamiento del liderazgo.
Técnica de sociograma.
Evaluación histórica del Liderazgo en Venezuela.
El docente como Líder.
Liderazgo autocrático, democrático y dejar hacer (laissez faire)
Liderazgo en el aula, en la Escuela y en la comunidad.
Deontología Educativa: Concepto.
Reglamento del Ejercicio de la profesión docente.

TALLER (40) Escuela y Comunidad 1

1. Roles del Docente
2. El docente como promotor social
3. Competencias básicas
4. Cambio social
5. Procesos de cambio social
6. La escuela en la gerencia del cambio social
7. La comunidad como unidad de análisis: concepto
8. Enfoques teóricos que definen una comunidad
9. Diferentes tipos de comunidad
10. La comunidad educativa: Definición, objetivo, estructura, funciones
11. Vinculación escuela comunidad
12. La organización y participación de las comunidades.
13. Las instituciones y la sociedad

TALLER (50) Integración Escuela y Comunidad 2

1. Bases legales de la comunidad educativa.
2. Reglamento de la Comunidad Educativa
3. Decreto 186
4. Ley Orgánica de Educación
5. Conocimiento de la comunidad
6. Fases para conocer la comunidad
7. Auto gestión Educativa Comunitaria.
8. Investigación etnográfica.
9. Investigación-Acción-Participativa-Docente investigador
10. Investigación en y con la comunidad.
11. Elaboración-Ejecución del proyecto Escuela-Comunidad.

TALLER (60) Administración Educativa de la Educación Básica

La Administración: Concepto, funciones, escuelas.
Proceso Administrativo
Adecuación de la Administración a la nueva Educación
La administración Educativa: Concepto, Sistemas, Suprasistemas, Subsistemas y Microsistemas.
La administración educativa dentro del sistema educativo venezolano
Niveles de la Educación Venezolana.

Institutos donde se administran los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Gerencia Educativa

Gerencia en el Aula

Diferencias entre Administración educativa y gerencia Educativa.

La administración Escolar: Concepto y funciones.

Dimensión académica y administración

La planificación por medio de proyectos.

Proyecto Pedagógico Plantel y de aula

Organización de una institución escolar.

Toma de decisiones: Definición, Procesos, Factores, criterios.

Identificación de necesidades.

La supervisión Educativa: Definición, tipos y procedimientos.

Niveles jerárquicos de supervisión.

Competencias del director como supervisor.

Procesos de selección.

Requisitos de ingreso

Aplicación del reglamento del ejercicio de la profesión docente

Asignación de recursos Humanos en Educación.

Desarrollo del personal que labora en educación.

Proceso de Organización escolar.

Problemas Educativos que resuelve la Administración Escolar

TALLER (70) Estrategias para la enseñanza 1 (Lengua y Matemática)

1. Fundamentos Psico-Didácticos en la enseñanza de la Matemáticas
2. La relación estructura de pensamiento- estructura matemáticas
3. Formación de Conceptos: Conceptos Matemáticos
4. La idea de un esquema: Implicaciones para la enseñanza de la matemática
5. La didáctica de la Matemática
6. Fundamentos socioculturales que determinan el currículum en Matemática
7. Conjunto estructura Espacio-Medida
8. Concepción vigente de la matemática en el currículum de Educación Básica.
9. Estructuras conceptuales, actitudinales y axiológicas.
10. Papel del docente en el proceso del aprendizaje de la Matemática.
11. Factores que afectan el aprendizaje de la Matemática
12. Motivación, autocorrección, aptitudes y actitudes
13. Cálculo Mental-Oral, Cálculo escrito, sistema de numeración, noción de espacio.
14. Factores extrínsecos: Climas emocionales del aula, recursos y textos.
15. Actitud del docente ante la enseñanza de la Matemática.
16. La evolución en el proceso de la enseñanza de la matemática.
17. Estrategias para la enseñanza de la matemática

18. Materiales y tecnología en la enseñanza de la matemática.
19. Juegos, Matemáticas y su enseñanza.

TALLER (80) Estrategias para la enseñanza 2 (Lengua y Matemática)

Enseñar y aprender la Lengua Materna.
El lenguaje, la lengua y el habla.
Circuito de la comunicación y las funciones del lenguaje.
Clasificación de las oraciones por la actitud del hablante.
Principios idiomáticos o rasgos estructurales de la lengua
Categorías gramaticales: el sustantivo, verbo, adjetivo.
El uso lingüístico y estético del signo.
Relación sintagmática y paradigmática
El resumen, la narración y la redacción
Análisis y producción de textos literarios
Proceso de lectura y escritura

TALLER (90) Estrategias para la enseñanza integral

1. La función mediadora del docente
2. El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje
3. La formación del docente como un profesional autónomo y reflexivo
4. Constructivismo y aprendizaje significativo
5. La aproximación constructiva del aprendizaje y la enseñanza
6. Condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo
7. El aprendizaje de diversos contenidos curriculares: conceptuales, procedimientos y actitudinales
8. La motivación y sus defectos en el aprendizaje
9. Conducir del hacer al aprender
10. Actividades vitales y actividad de aprendizaje
11. De la actividad de aprendizaje a la enseñanza
12. El trato con el otro, con el grupo y con las instituciones
13. Contactos entre docentes y padres
14. Estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza
15. Estimulación de la inteligencia lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal, sinestesia, pictórica, naturalista e inteligencia personales
16. Aprender es construir conocimientos
17. Aprender con el cerebro total
18. El pensamiento creativo (divergente)
19. El pensamiento analítico (convergente)
20. Elementos del acto docente
21. ¿Qué?, ¿A quién?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, y verificación del aprendizaje
22. Diseño y ejecución de proyectos de experiencias de aprendizaje, considerando el enfoque metodológico inductivo-deductivo, ambientes estimulantes y comunicación multidireccional.

Pasantías

- Elaboración de un proyecto personal de pasantías.
- Aproximación de proyectos pedagógicos del plantel
- Discusión y reflexión sobre la planificación y evaluación en el aula
- Análisis y reflexión sobre los programas de estudio de I y II etapa de Educación básica
- Observación y descripción de la realidad de las escuelas asociadas a la cátedra de pasantías.
- Diseño y construcción de propuestas de planificación.
- Discusión y reflexión sobre la transversalidad y la globalización
- Transferencias de los aprendizajes a la Práctica Profesional.

1.3.6. LA COORDINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

La función coordinadora de las Prácticas Profesionales es ejercida en su totalidad por el profesor (a) del Taller o de las Pasantías. Básicamente, es una tarea individual de cada profesor en quien recae la responsabilidad de coordinar las tareas con las Escuelas Básicas y los docentes de aula que reciben a los estudiantes, gestionar el tiempo de estancia y seleccionar las Escuelas, sin que en ello medie un trabajo sistemático y continuo con una institución en particular. Además, el profesor de Prácticas tiene múltiples tareas, entre las que se cuentan asesorar, supervisar, evaluar, revisar, programar los lapsos de tiempo que los estudiantes están en las Escuelas y organizar actividades de actualización para los profesores colaboradores. Si bien es cierto que la estructura departamental de la Universidad exige la existencia de un Área administrativa que globalice las Prácticas Profesionales, ésta se le ha reducido a revisar programaciones, discutir asuntos de índole académico con profesores adscritos a ella, intenciones que sólo tratan y discuten problemáticas parciales, sin ninguna repercusión importante dentro de la tarea coordinadora de las Prácticas.

1.3.7. LAS RELACIONES ENTRE EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES Y LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Dentro de la estructura curricular de la Carrera Educación Básica Integral se pautó enfatizar en el Eje de Prácticas Profesionales como una de las áreas de conocimiento integradora y de confrontación teórico / práctica. A lo largo de ese proceso, ha surgido la necesidad de vincularse a instituciones escolares como enlace para desarrollar las Prácticas, asignándoles a los Profesores la tarea de establecer relaciones informales y unipersonales con las Escuelas Básicas en nombre de la Universidad. Bajo este esquema de actuación se han desarrollado las experiencias de los estudiantes y por supuesto, las Pasantías de los estudiantes como parte del trayecto de Formación Inicial. Esta particular situación ha conformado un modelo específico de relaciones como reflejo de la práctica universitaria.

En virtud de ella se configuran modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas Básicas que sin estar caracterizados como tales, han originado un tipo específico de intenciones, propósitos y creencias que han ayudado a explicar el modo de actuación de profesores y estudiantes de la carrera, y por ende, de la Universidad. Desde este punto de vista, las condiciones institucionales donde se concretan estas relaciones vienen legitimando y validando por parte de la Universidad una racionalidad científico- técnica amparada en una práctica reproductora, aislante y separadora de la cultura universitaria y la cultura de la escuela; en el fondo, subyace la idea de entender las Escuelas como laboratorios para el desarrollo de prácticas, adoptando así la Universidad el clásico papel de aplicar sólo teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Una idea importante en torno a las relaciones entre las Universidades y los Centros educativos la refiere Marcelo y Estebaranz (1998) Para

estos autores existe un modelo tradicional que sintetiza dichas relaciones a la cual denominan *Modelo de Yuxtaposición* respecto a la enseñanza de los contenidos de la formación. Explican los autores que este modelo funciona según algunas características. En primer lugar, enseñando primero la teoría, básicamente formación académica, conceptual y proposicional) y las Prácticas vienen después como un momento para aplicar conocimientos, en segundo lugar, las Universidades tienen la hegemonía de la planificación de las Prácticas. En tercer lugar, colocan de manifiesto la no intencionalidad en la selección de escenarios permanentes para las Prácticas. En cuarto lugar, dichas relaciones incitan a la realización de unas Prácticas atomizadas donde el estudiante en formación práctica dentro de una clase con un profesor colaborador y delega la evaluación a su buena voluntad.

Este tipo de relaciones recoge hasta ahora los vínculos que la Universidad ha mostrado ante las Escuelas, reflejo de las ideas y enfoques que se poseen en su interior acerca de cómo aprender, cómo enseñar y cómo se aprende a enseñar. Y, en ese sentido, no sólo ha venido marcando la experiencia de los estudiantes en funciones de practicantes, sino que ha restado importancia a la misión formativa en los escenarios escolares. Ello ha conducido a un desarrollo de Eje de Prácticas Profesionales basadas sólo en un enfoque utilitarista, con significados y componentes alejados del espíritu de cooperación entre la Universidad y las Escuelas.

En tal sentido, se puede sostener que desde las relaciones de índole institucional hasta ahora establecidas entre la Universidad y las Escuelas, no se ha ahondado en la posibilidad de diseñar unos vínculos que vayan a paso con los tiempos de renovación que se viven en el ámbito educativo, con referentes que introduzcan ideas de compromiso para el cambio, innovaciones desde las prácticas que les exija a ambas

instituciones replantearse su función educativa, así como reestructurar y revisar la posibilidad que tienen de participar en los procesos de formación.

Actualmente, no existe definición de unas efectivas relaciones entre la Universidad y las Escuelas para generar concientemente un acercamiento más coherente y de beneficio mutuo, que involucre al colectivo universitario y el de las escuelas como actores fundamentales. Huelga decir, que el Eje de Prácticas Profesionales opera sin ninguna institución escolar permanente que apoye las actividades de enseñanza para los estudiantes que desarrollan la carrera docente. Tampoco se han establecido ningunos criterios de selección de Escuelas para Prácticas. A lo sumo, los Profesores de Prácticas establecen acuerdos sin ningún respaldo institucional durante cada semestre y ejecutan algunos proyectos con el propósito de cumplir lo pautado dentro de sus responsabilidades académicas. Las Escuelas Básicas no participan en la planificación de las Prácticas, su selección se realiza sin criterios y las acciones dentro de ellas dependen más de la buena voluntad del profesor colaborador, es decir, el docente titular del grado.

1.3.8. EL PAPEL DE LOS DOCENTES COLABORADORES

Dentro del Eje de Prácticas Profesionales se denomina docente colaborador(a) a la persona que acompaña a los estudiantes de Pasantías, es titular del grado y además, facilita el aula donde desarrolla cotidianamente la clase. Estos docentes ejercen cierta influencia en los estudiantes básicamente por varias razones: unas de ellas, es que tienen el poder de valorar su práctica de aula, aceptan o rechazan las propuestas del pasante, permiten u obstaculizan las innovaciones y, además, se constituyen en modelos representativos que materializan la enseñanza.

Un docente colaborador(a) en nuestro contexto es también, una persona que no exige nada a cambio por asumir la responsabilidad de convertirse en guía del estudiante, en la mayoría de los casos su formación se inscribe dentro de la visión tradicional del cómo ser profesional docente, por lo tanto espera que los pasantes desarrollen estrategias y conocimientos novedosos. No siempre poseen título universitario sino algunos son bachilleres docentes.

Ocurre a menudo que dichos profesores poco son consultados para desempeñarse como colaboradores de las Prácticas, principalmente los contactos iniciales se realizan con el personal directivo de la institución escolar, quienes deciden la aceptación y hablan con ellos para que reciban de modo pasivo a los estudiantes, o bien como un favor profesional con los universitarios porque consideran que pueden contribuir con los futuros Licenciados en el inicio de su profesión o bien, para aprovechar esos días para un descanso de sus labores diarias.

Evidentemente, los docentes colaboradores de las Prácticas centran gran parte del tiempo que comparten con los estudiantes en describir y comentar las actividades que éstos realizan, más que en caer en la cuenta del conocimiento subyacente existente en la Práctica y la necesidad de analizarlo. Respecto a esta función de los docentes Feiman-Nemser y Parker 1993, (citado en Barquín 2002: 273), comentan que se convierten en "guías locales", que facilitan la entrada de los estudiantes a la profesión, les informan de lo que hace y resuelven los problemas que les surgen" De alguna manera, estas tareas son comprensibles por cuanto ellos no tienen acceso al programa de Pasantías, tampoco manejan información sobre la estructuración y funciones del Eje de Prácticas y sus roles.

Por lo regular, los estudiantes poseen pocas expectativas respecto a la tarea del profesor colaborador al momento de prepararse para ir a la

institución escolar, quizás sea porque manejan información proveniente de sus compañeros de otras experiencias reales. Sin embargo, finalizada la práctica tienden a aflorar sentimientos que guardaban secretamente sin haberlos puesto de manifiesto. Aunque la cooperación entre estudiantes y profesores colaboradores debería ser imprescindible, muchos de ellos se han llevado decepciones, -al menos así nos lo han comentado- tal vez se deba a que pretenden llegar a cambiar el estado de cosas que ya estos tienen establecido. En ese sentido, como explican Pérez y Torres (1998) se obvia la necesaria explicación de:

“promover en el alumnado un cambio de paradigma o de enfoque mental y personal para que los estudiantes aprendan en sus Prácticas. Un cambio necesario por que (sic) el alumno va a pasar de un contexto donde todo está estructurado alrededor de su proceso de aprendizaje, a un contexto que tiene su propia dinámica de funcionamiento que no va a cambiar por su aparición en él.”

En tal caso, es muy probable que la Práctica del estudiante y, en consecuencia, su aprendizaje, quede subsumido a la experiencia de su profesor colaborador y se aleje de ser un período planificado con un proyecto negociado, flexible que le permita vivir y sentir las Prácticas significativamente. Pero, también nos aproxima a otra lectura de este proceso: comprender que las Prácticas Profesionales implican un trabajo donde la intervención del profesor colaborador es de vital importancia como lo es el trabajo del Coordinador del Área, del profesor supervisor, del profesor que maneja el conocimiento disciplinar y del Departamento, equipo que en nuestra carrera aún falta por conformarse e institucionalizarse.

Teniendo en cuenta lo dicho, vemos como el concepto de profesor colaborador que se tiene en el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral, se distancia de otros planteamientos en los que se habla de Tutores de Prácticas, tratados con anterioridad, un

tema que ha abierto el debate por ser una pieza clave en los trayectos de Formación Inicial. Tampoco nuestra estructura curricular ni legal contempla los Tutores de Prácticas en la universidad, tal como fue referido en el apartado 1.3.4, esta tarea se reserva a un profesor(a) que es quien coordina, selecciona los centros y supervisa los estudiantes en período de Prácticas.

1.3.9. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS PRACTICANTES

En su gran mayoría los estudiantes que ejecutan las Prácticas durante el paso por los Talleres y las Pasantías, presentan algunos aspectos problemáticos que dan cuenta de su actuación. Veamos, por un lado, basándonos en Beyer y Zheichner (1990: 289) podríamos decir que desarrollan una visión utilitarista, es decir, al parecer asumen que en la experiencia directa que mantienen en el aula lo que interesa es que tenga un sentido útil para el momento, pero no analizan las razones por las cuales enseñan un contenido y no otro, como tampoco los posibles efectos de sus acciones. En gran medida, se impone el criterio que todo lo aplicado en el aula es bueno y lo es, porque funciona, controla los niños, en consecuencia es válido y podría utilizarse en cualquier situación de similares condiciones.

Por otro lado, los estudiantes de Prácticas tienden básicamente al mimetismo, vale decir, a la imitación o simple adaptación a la rutina tanto del docente como de la institución escolar, sin que exista una mirada crítica, en muchas ocasiones animados por alcanzar una alta calificación que refleje resultados satisfactorios en la realización de su práctica.

Un aspecto más, los estudiantes no llegan a la carrera sin ningún presupuesto o preconcepción, por el contrario, algunas veces estas ideas pululan por su mente y se remontan incluso a experiencias vicarias. Sin embargo, no es precisamente la reflexión sobre esa experiencia que los

hace examinar en forma crítica su accionar en el aula cuando asumen el rol de docentes a lo largo de las Prácticas Profesionales. Es en todo caso, la falta de análisis en los estudiantes que se ha convertido en un problema difícil de resolver, inclusive ha generado estudios en los que se establece que los futuros docentes hasta sus primeras andanzas ya como profesionales, atraviesan una etapa que se denomina supervivencia, toda vez que viven un choque con la realidad que enfrentan. De hecho, esta actitud repercute en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes terminan percibiéndolo como algo pasivo, estático y reproductor.

Por supuesto, no estamos asumiendo aquí que todo el peso de lo aprendido por los estudiantes lo tengan las Prácticas Profesionales, pues entendemos que, tal como se les concibe y desarrolla, pasan a ser más unas prácticas simuladas, en un tiempo y lugar determinados, que unas prácticas reales derivadas de una experiencia prolongada y organizada en las escuelas y aulas. Sin embargo, sabemos que es una experiencia valiosa que forma parte de la formación docente universitaria. Siguiendo a Pérez Gómez (1993) la Práctica si no tiene para el estudiante el ingrediente del análisis de lo aprendido y de la lógica que en ella subyace, no debería ir acompañada del calificativo de “profesional”.

También Montero (2000: 365) destaca el importante valor de las Prácticas para los estudiantes cuando explica que, vistas como experiencias de formación “planificadas para aprender a ser profesor, son situaciones teóricamente diseñadas para facilitar la comprensión y experimentación por parte de los futuros profesores de las actividades profesionales que los profesores en ejercicio realizan en los centros escolares.”

En esta capacidad integradora de las Prácticas Profesionales con la Escuela es poco notoria la participación de los estudiantes. Desde nuestra experiencia en este Eje, pensamos que el dejarlos en la espera por la

asignación de la institución donde llevará a cabo la experiencia, los hace más proclives a tener una mirada fría y distante del papel que verdaderamente van a cumplir y a observar.

González y Fuentes (1998) atendiendo a la problemática de la participación y de lo que ven cotidianamente los estudiantes en Prácticas, sintetizan algunos rasgos:

1. Las Prácticas como una ocasión 'para hacer'.
2. Las Prácticas como una ocasión 'para ver hacer'.
3. Las Prácticas para una ocasión 'para hacer ver'.
4. Las Prácticas como una ocasión para aprender a enseñar y para aprender a aprender.

Todos los argumentos que sostienen estas ideas de los autores, son bases para repensar si la participación se valora sólo en la medida que el estudiante asuma las tareas propias de los profesores colaboradores o muy por encima de ello, si la Práctica les ayuda a tener diversas ocasiones para interrogarse acerca de qué se hace en la escuela y en el aula, las razones por las cuales se hace y los procedimientos que se utilizan, sobre todo teniendo en cuenta que los contextos institucionales y organizativos donde actúan poseen una cultura que los define y particulariza.

1.3.10. LA COOPERACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN LAS PRÁCTICAS

Hemos querido incluir este punto porque corresponde a niños y niñas de las Escuelas Básicas ser los destinatarios principales del paso de los estudiantes por sus aulas e instituciones, especialmente por la fuerte relación que se establece entre ellos, lo cual hace que el proceso pedagógico se desarrolle con o sin mayor intensidad. Aunque no disponemos de datos suficientes y necesarios para analizar la

cooperación de niños y niñas en los períodos de prácticas y, especialmente con los estudiantes, nuestro contacto con esa realidad nos ha hecho percibir algunas cuestiones.

Por lo general, los estudiantes afrontan una matrícula de 25 a 32 entre niños y niñas, los cuales son claves y decisivos en el éxito de sus Prácticas. La actitud de aceptación o rechazo de un grupo de ellos dentro del aula obstaculiza o permite desarrollar estrategias y proyectos de trabajo previamente planificados. Regularmente, cuando los niños y niñas de las escuelas aceptan la experiencia demuestran agradabilidad y lo manifiestan durante el tiempo que dura la estancia de los estudiantes en la Escuela y en su respectiva aula de clase.

Esta situación se ve favorecida entre algunas causas porque: 1) los estudiantes no son vistos por niñas y niños con la figura propia de un profesor, 2) a lo largo del período se expresan con mayor libertad que frente al profesor titular de aula, incluso los hay que cuentan sus dificultades escolares 3) su comportamiento tiende a alterarse motivados por la atmósfera de libertad que perciben, y 4) se vuelven más expresivos que lo común, hasta el punto de convertirse en informantes para el profesor de aula pues, le mantienen informado de aspectos relacionados con los estudiantes respecto a hora de llegada, uso del tiempo, realización de actividades... 5) en cualquier momento manifiestan lo que no les gusta o les desagrada de los pasantes y de su trabajo.

En la Escuela Básica la propia dinámica de las aulas de clase lleva a los estudiantes a pasar rápidamente de las actividades de observación a las de la acción; dicha acción se complementa casi siempre con actividades de decoración de aula o trabajos manuales incluidas en la rutina de la clase. Estas actividades motivan a niños y niñas y son útiles para producir un impacto positivo. Los estudiantes saben que ellos, momentáneamente en el de sus alumnos, los observan aprobando o

desaprobando su comportamiento docente, también están conscientes que de ellos depende la dinámica de la relación. Una dinámica en la cual procuran tener coherencia entre el hacer y el sentir, para así adaptarse a las circunstancias del momento.

2. DISEÑO Y ESTRUCTURA CURRICULAR DEL EJE DE PRÁCTICAS EN OTROS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El Eje de Prácticas Profesionales en algunas universidades donde se desarrolla la Carrera Educación Básica Integral, es una organización compleja y dinámica, administra una serie de tareas, relaciones, actores, escenarios y recursos, en estrecha vinculación con el componente de formación docente. Nos referiremos concretamente a dos experiencias de Prácticas Profesionales, ubicando aquellos aspectos que en nuestra opinión coinciden y servirán como punto de confrontación y complementación para el tema que nos ocupa.

2.1. EL EJE DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL: 1992)

Este es un Eje de aplicación, se presenta como un proceso en el cual se incluyen aspectos teórico-prácticos que se operacionalizan a través de la realización de experiencias simuladas y reales. Respecto a la definición se asume como un proceso de aprendizaje de ejecución sistemática, progresivo y acumulativo, dirigidas a lograr en el futuro profesional de la docencia la identificación con su rol de enseñante y sus funciones.

El propósito fundamental del Eje de Práctica Profesional es organizar un conjunto de situaciones de aprendizaje, orientadas a la práctica de competencias que capaciten al futuro docente para ejercer roles de administrador, facilitador, planificador, orientador, evaluador, investigador y promotor social.

Para su operacionalización se estructura en un conjunto de fases de obligatorio cumplimiento:

1. **Fase de observación inicial:** orientada a proporcionar actividades para sensibilizar los estudiantes con la función docente mediante la observación de los diferentes roles que cumple un docente en ejercicio en situaciones escolares concretas. Su principal objetivo es desarrollar competencias que permitan analizar y solucionar problemas reales del ejercicio docente. Dicha fase facilita la observación de situaciones atendiendo a las relaciones docente-alumno, docente institución, institución-comunidad.
2. **Fase de ensayo:** corrige y consolida habilidades, destrezas y actitudes por medio de la ejercitación en situaciones simuladas o reales. Además, fortalece el compromiso profesional iniciado en la fase de observación. Tiene como principal objetivo evaluar el dominio de habilidades actitudes de comunicación mediante ejecución de microclases.
3. **Fase de docencia-administración:** durante esta fase confluyen dos situaciones, por una parte, el estudiante integra y ejercita competencias requeridas orientadas al ejercicio docente y, por otra, desarrolla habilidades y destrezas para participar en la organización y funcionamiento administrativo de la Institución escolar. Uno de sus objetivos es realizar pasantías administrativas en centros de aplicación que contribuyan a solucionar problemas de esta índole.
4. **Fase de ejecución de un Proyecto de Investigación:** Esta fase integra conocimientos adquiridos en cursos de introducción a la investigación e investigación educativa mediante un Proyecto de Investigación, en él los estudiantes planifican y ejecutan actividades que contribuyan a solucionar un problema de la comunidad o de la institución escolar asignada. Se enfatiza en los roles de investigador y promotor social. Tiene como objetivo desarrollar el Proyecto para

solucionar problemas de la comunidad que afecta el proceso educativo.

5. **Fase docencia I:** Específicamente corresponde a la Especialidad de Educación Integral. Permite al estudiante que haya cumplido el primer nivel de la carrera demostrar dominio de competencias adquiridas para planificar, ejecutar y evaluar situaciones reales en los niños de la primera y segunda etapa de Educación Básica. (1° a 6° grado). Básicamente, el estudiante se convierte en un integrador de conocimientos.

2.1.1. MODALIDADES DE EJECUCIÓN

Se desarrolla mediante las alternativas que se especifican a continuación:

Cuadro N° 11
Modalidades del Eje de Prácticas Profesionales (UPEL)

Plan convencional	Plan de experiencias no convencionales	Plan Experimental
Se desarrolla la Práctica en centros escolares dependientes del Ministerio de Educación, Cultura u Deportes o las Gobernaciones y Municipalidades.	Se desarrolla la Práctica mediante intervenciones educativas en comunidades y organizaciones que no están directamente vinculadas al contexto educativo	Se desarrolla la Práctica por medio de ensayos previamente suscritos entre la Universidad u organismos privados, públicos o mixtos.

2.1.2. RASGOS DEL MODELO DE FORMACIÓN QUE SUSTENTA EL EJE DE PRÁCTICAS

Se fundamenta en una concepción simple del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el sentido que todo queda reducido a la demostración y adquisición de habilidades y destrezas de modo que su reproducción en la práctica garantice óptimos resultados. Como en todo modelo de orientación tecnológica los conocimientos alcanzan sus mayores niveles

de integración cuando se va al final de la carrera a los escenarios educativos. Igualmente, se configura un Eje que intenta desarrollar unos objetivos básicamente de entrenamiento docente que el estudiante conoce con antelación y acepta con toda responsabilidad.

2.2. EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (U.N.A.)

El enfoque que orienta el Eje de Prácticas Profesionales de la Universidad Nacional Abierta (UNA) según el Diseño Curricular (1997) ocupa un espacio preferencial en la formación de los estudiantes debido a que propicia la reflexión sobre los conocimientos necesarios y la aplicación de metodologías, técnicas y procedimientos adecuados. Se define como un proceso de ejercitación sistemático en el cual se interrelacionan aprendizajes y experiencias que lleven al estudiante a desarrollar competencias que le permitan ejercer la docencia con pertinencia y calidad. Con las Prácticas se espera contribuir en la formación docente, por lo tanto se impulsan los siguientes propósitos:

- Interpretar adecuadamente la filosofía y política del Estado
- Participar eficientemente en la organización y funcionamiento de las instituciones escolares.
- Aplicar conocimientos sobre Psicología evolutiva y Psicología del aprendizaje.
- Aplicar técnicas, métodos y procedimientos para estimular procesos de aprendizaje.
- Propiciar el desarrollo integral del educando.
- Fomentar la participación y cooperación de la comunidad educativa.
- Aplicar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Así mismo, se sustenta en siete principios: autorresponsabilidad, autoformación, autorrealización, flexibilidad, participación, creatividad e

integración. En atención a estos principios, las Prácticas adquieren la idea de proceso, permitiendo durante la carrera, adquirir y afianzar conocimientos por medio del ejercicio.

2.2.1. ESTRUCTURA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La estructura de la Práctica está concebida en función del significado y alcance de los roles de investigador, promotor, social, administrador, orientador y facilitador. Consta de cinco (05) Prácticas, con un semestre de duración, iniciándose a partir del quinto semestre de la carrera y culminando en el noveno semestre. La Práctica I, está fundamentada en el rol de Investigador, la Práctica II destaca la planificación de actividades tendentes a fortalecer el rol de Administrador, la Práctica III desarrolla trabajos comunitarios enfatizando en el rol de Promotor social, la Práctica IV apunta a ejercitar experiencias relacionadas con el rol de Orientador y finalmente, la Práctica V se encarga de aplicar conocimientos, métodos y técnicas en la planificación de actividades de aula. A continuación se resume dicha estructura:

Cuadro N° 12
Estructura de la Práctica Profesional (UNA)

Práctica	Semestre	Objetivos Generales
I	5to.	1. Interpretar el proceso de organización y administración de las instituciones escolares. 2. Observar en forma sistemática y analítica la trascendencia de la Escuela en la comunidad que está inserta.
II	6to.	3. Desarrollar actitudes, técnicas, valores y procedimientos, dirigidos a propiciar cambios en la comunidad.
III	7mo.	4. Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en al planificación de actividades de aprendizaje
IV	8vo.	5. Desarrollar acciones en función de propiciar la formación integral del niño
V	9no.	6. Aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas aprendidos en la carrera

2.2.2. LAS MODALIDADES DE EJECUCIÓN

La Práctica se administra mediante un conjunto de pasos durante cada semestre, iniciándose con un período de información y sensibilización a los estudiantes sobre su desarrollo, obligaciones y derechos durante el proceso. Todos esos pasos se recogen en materiales instruccionales que contienen información en torno a los recursos y medios a utilizar en la Práctica, el contexto donde se desarrollará, el apoyo y orientación de un asesor designado por la Universidad y la respetiva evaluación tanto sumativa como formativa. Igualmente, cada Práctica se administra a través de tres etapas: iniciación, ejecución y culminación.

La etapa de iniciación es de corta duración, está orientada a suministrar información al estudiante en relación con el desarrollo de la experiencia y a su vez, a establecer comunicación con los directivos de la institución escolar seleccionada para desarrollar la Práctica. La etapa de ejecución, corresponde a la ejercitación propiamente del objetivo de la Práctica para alcanzar los objetivos propuestos. Y por último, la etapa de culminación, atañe a las actividades inherentes a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

2.2.3. RASGOS DEL MODELO QUE SUSTENTA EL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Si tomamos en cuenta la descripción anterior, el Eje de Prácticas de la UNA, mantiene una lógica que minimiza la influencia de prácticas reflexivas, reduciéndola a una cuestión fundamentalmente técnica que no alcanza a identificar la complejidad, diversidad y riqueza que suponen las oportunidades que ésta brinda. A la vez, tiende a convertir a los estudiantes y profesores de Prácticas en instrumentos intermedios,

aplicadores de manuales instruccionales elaborados en su mayoría por expertos cuyos fundamentos escapan a su control.

Uno de los elementos que más resalta es la configuración del sentido que se establece en las Prácticas Profesionales, las cuales se perciben como algo natural, una serie de sucesos que no pierden el orden preestablecido, y tampoco su refutabilidad. Desde esta perspectiva, las Prácticas se perciben como experiencias funcionales, en el entendido que establecen vínculos con el orden institucional que imponen los encargados de supervisarlas. En tal sentido, difícilmente los estudiantes llegan a cuestionar asunciones, implicaciones o consecuencias del trabajo que desarrollan. En el fondo de su estructuración, estos son rasgos que tipifican una marcada racionalidad instrumental que no facilita la problematización ni teorización alguna.

3. LA VALORACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Como se ha podido apreciar el Eje de Prácticas Profesionales dentro de la carrera de formación docente en el contexto universitario, es un componente formativo poseedor de una estructura y organización curricular, pero siendo más rigurosos en el análisis podríamos plantearnos la siguiente interrogante: ¿A pesar de contar con esa estructura el Eje es apreciado desde el punto de vista institucional?

En nuestro caso, el de la Carrera Educación Básica Integral, puede decirse que todos estamos naufragando en el mar de las buenas intenciones, que muchas veces sirven de excusa para la inacción. Si bien es cierto, el Eje atraviesa la carrera transversalmente, no tiene un estatus propio que sirva como referente para el trabajo conjunto entre los profesores de los Talleres y las disciplinas que configuran la carrera.

Un aspecto que resume esa subvaloración es que a las Prácticas no se les ha dotado de una organización mínima y en consecuencia, de una infraestructura que cuente con personal ordinario y recursos específicos, que permita dar paso a la planificación y gestión de los problemas que genera la gran cantidad de estudiantes implicados en situaciones y contextos escolares diferentes.

Nos parece oportuno señalar, que la escasa valoración del Eje nos ha llevado siempre a pedir *favores* ante las instancias académicas, para plantear unos acuerdos mínimos entre la universidad y los organismos gubernamentales, acuerdos que siempre han estado más en el plano de lo ideal que de lo real. Parte de las razones que explican esta situación, obedecen a la rigidez institucional para introducir modificaciones en la cultura universitaria y la organización de los ámbitos de la formación docente.

Desde nuestra perspectiva, elevar los problemas del Eje de Prácticas a las instancias universitarias es por los momentos un terreno movedizo. Nuestra experiencia docente, nos ha llevado a pensar en la necesidad de plantear un enfoque interdisciplinar que garantice la unidad del proceso formativo y, a la vez, integre el currículum de la carrera otorgando la debida valoración a los Talleres y Pasantías del Eje con el resto de las asignaturas de la carrera.

Aquí, simplemente advertimos que siendo este uno de los principales pilares de la formación, es incomprensible que dentro del ámbito institucional no puedan articularse caminos que garanticen la mejora de su funcionamiento. Lo que es deseable en este caso, es considerar, tanto al Eje como a sus profesores, administrativa y académicamente, como un área de producción de conocimientos que involucra a todas las disciplinas vinculadas al proceso formativo y proporcionan unidad de criterios rompiendo el desequilibrio existente entre las disciplinas y las áreas.

En rigor, se requiere de una estructura organizacional dentro del ámbito universitario que descentre la idea que el Eje de Prácticas es un simple relleno del currículum; dicho en otros términos, urge tomar el Eje como centro y objetivo integrador de la formación docente.