

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS DEL ESTUDIO

CONTENIDO

1. Conclusiones.
 - 1.1. *En cuanto al de Eje de Prácticas Profesionales.*
 - 1.2. *En cuanto a la experiencia vivida con Pasantías.*
2. *Hallazgos del Estudio de Caso.*
3. *Consideraciones para la mejora del Eje de Prácticas Profesionales.*
4. *Limitaciones de la investigación.*
5. *Líneas futuras de investigación.*

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS DEL ESTUDIO

1. CONCLUSIONES

Como se ha podido apreciar este estudio abordó el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral y así mismo, su más importante nivel de concreción como fueron las Pasantías. Para ello nos planteamos cuidar la correspondencia e interacción de la metodología cuantitativa y cualitativa a través de los instrumentos utilizados.

En este capítulo, presentamos el conjunto de conclusiones y hallazgos del Estudio de Caso destacando elementos relevantes desde ambas situaciones que nos ayudarán a obtener una visión de globalidad.

1.1. EN CUANTO AL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Tomando como referencia los aspectos correspondientes al Eje de Práctica Profesional de la carrera Educación Básica Integral llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) **El balance teórico-práctico del Eje de Prácticas Profesionales** evidencia un alto grado de insatisfacción que se va profundizando en la medida que avanza el proceso formativo. Los estudiantes establecen una lógica que confiere a la teoría un papel especulativo, separada de la realidad y a la práctica la atribuyen una condición especial para contrastar o resolver problemas.
- b) **Para los estudiantes los aspectos más problemáticos que afectan el Eje de Prácticas Profesionales se sitúan en dos direcciones.** En lo interno, poca relevancia de los programas desarrollados a través de

los Talleres que se expresa en el estado de desactualización en el que se encuentran, la repetición de contenidos y su escasa interrelación. En lo externo, la carencia de tutorías por parte de los profesores de la universidad para ejecutar un trabajo más productivo en la escuela, la carencia de iniciativas propuestas por el Eje para adecuarse a las demandas del contexto escolar, social y cultural, la falta de iniciativas que motiven a los profesores colaboradores para aceptar sus propuestas como pasantes, así como a la inexistencia de una Escuela para el desarrollo de las Prácticas.

- c) **Respecto a la orientación teórica que orienta las Prácticas Profesionales** los estudiantes seleccionaron alternativas diferentes: por un lado, existe la preocupación *por reproducir lo aprendido* como un principio que domina el actuar durante su período de Prácticas. De manera que, cuanto más se acercan a repetir los esquemas y estilos con los que fueron formados, mayor es la identificación con la enseñanza universitaria. Por otro lado, se muestran complacidos si el modelo de formación de las Prácticas se inclinara hacia la orientación conceptual centrada en la reflexión, principalmente porque permitiría desvelar lo que sucede al interior de la escuela y el aula escolar.
- d) **En lo cuanto a la naturaleza y los fines del Eje de Prácticas** se determinó en los profesores una doble lectura. La primera, vincula la naturaleza del Eje con factores de orden legal, pedagógico axiológico y epistemológico; la segunda, se la atribuyen a los fines, perfil, competencias y los objetivos que implica formar docentes. En todo caso, la naturaleza y los fines del Eje son elementos constitutivos que, de formalizarse, le darían identidad propia al Eje y contribuirían a resituar su sentido.
- e) **Al momento de valorar la estructura y organización curricular del Eje de Prácticas Profesionales**, se evidenciaron ciertas divergencias. Por una parte, se estimó necesario el trabajo conjunto y cooperativo de los profesores del Eje para hacer funcionar la estructura curricular

vigente como un verdadero proyecto de formación integrador. Por la otra, se manifestó desacuerdo con el concepto curricular restringido que posee esa estructura, puesto que a través de ella se ha venido operando con Talleres que funcionan como parcelas aisladas.

- f) **Las competencias que se tienden a consolidar durante el trayecto de formación del Eje de Prácticas** son variadas. Desde el punto de vista conceptual, estiman la resolución de problemas y conflictos utilizando conceptos trabajados; en lo procedimental, consideran que se sienten seguros de poder programar acciones escolares adecuadamente y, referido a la actitudinal, sostienen que están fortalecidos para impulsar relaciones afectivas dentro de grupos de trabajo y respetar el sentimiento democrático

1.2. EN CUANTO A LA EXPERIENCIA VIVIDA CON PASANTÍAS

De la experiencia vivida junto a los estudiantes en periodo de Pasantías, tenemos:

- a) La Pasantía vista como inserción de los alumnos en las escuelas durante un tiempo determinado con fines de sumergirse en la cotidianidad escolar, supera las expectativas de formación relacionadas con el Eje de Prácticas y es apreciada como la experiencia que más aporta saber y conocimientos debido a que obliga a los estudiantes a pasar de un rol meramente observador a otro interventor. Este cambio de rol, implica adecuarse a las condiciones pedagógicas, didácticas y relacionales establecidas para desarrollar una secuencia de trabajo en función del aprendizaje de los niños.
- b) Se ha constatado que la referencia más inmediata de ejercitación de ciertos roles docentes es la Pasantía y no el Eje de Prácticas Profesionales. Básicamente, porque la estancia organizada y planificada para estar en las instituciones escolares queda reducida al

tiempo que se prevé para ejecutar la Pasantía, momento en el cual los estudiantes experimentan compromisos como docentes y a la vez, programan actividades de aula bajo su completa responsabilidad que provocan comportamientos adaptativos.

- c) Durante la Práctica de aula los estudiantes experimentan sentimientos dicotómicos: por una parte, valoran positivamente la experiencia tomando en cuenta el trabajo con los niños y por la otra, consideran negativo el hecho de tener que enfrentar la realidad del aula sin contar con las herramientas de formación necesarias.
- d) La frágil posición de los estudiantes en la institución escolar, es consecuencia de la falta de incentivos de los profesores y directivos para conectarse con la experiencia e incluso seguir el ritmo de las propuestas didácticas.
- e) Desde el punto de vista didáctico se podría decir que los estudiantes asumen un esquema utilitarista. Aparentemente, el trabajo grupal y el uso de estrategias de enseñanza para ejecutar proyectos pedagógicos de aula los libera de la utilización de esquemas rígidos y convencionales dentro del aula, pero una vez que identifican las rutinas escolares abandonan las pretensiones iniciales.
- f) Los supuestos y creencias sobre experiencias vividas a lo largo de la vida como aprendices en las aulas surten un poderoso efecto que guía la actuación de los estudiantes cuando asumen el compromiso como pasantes.

2. HALLAZGOS DEL ESTUDIO DE CASO

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

- a) La disparidad de opiniones apreciadas en los 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. Esta 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, pues suele identificarse las Prácticas sólo con dicha acción, desdibujando su potencialidad formativa e implicaciones pedagógicas.

b) En lo concerniente al modelo de formación que sustenta el Eje de Prácticas Profesionales el estudio encontró:

- Existencia de un *modelo teórico* cuyo énfasis es la dimensión académica dentro del ámbito universitario y otro *pragmático*, anhelado por los estudiantes porque sirve como dispositivo para un exclusivo hacer en el aula.
- Se tiene conciencia que ninguna de las orientaciones conceptuales pertenecientes a los distintos paradigmas que guían la formación se han formalizado institucionalmente. Sin embargo, se asumen esquemas que operan de manera implícita, rutinizados y estandarizados definitorios de las formas de actuación docente.
- Lo anterior confirma que el Eje de Prácticas Profesionales ha funcionado durante largo tiempo bajo orientaciones individuales de los profesores, pues son ellos quienes planifican y siguen las actividades de formación sin una referencia formal y organizada que contenga algunas líneas maestras que orienten el discurso y las acciones. En consecuencia, la conexión con la temática referida a los modelos de formación, parte de las imágenes mentales asociadas con el cómo se piensa la tarea docente, antes que examinar las razones qué llevan a enseñar de un modo u otro.

c) La escuela ocupa un lugar privilegiado en los estudiantes de la carrera Educación Básica Integral, porque principalmente es el espacio que

mejor permite articular las experiencias prácticas implícitas en la formación docente, pero, también es donde el futuro docente se apropia de una reproducción acrítica de lo que acontece en el ámbito escolar.

- d) De igual manera, se reconoce que la vinculación esporádica y circunstancial entre la Universidad y las Escuelas Básicas, atenta contra la idea de un trabajo de aula sistemático y progresivo que ayude a los pasantes a conocer y comprender la complejidad de la vida escolar y sus múltiples manifestaciones.
- e) En consecuencia, el trabajo de colaboración mutua entre profesores de la universidad y las escuelas, se percibe como una de las opciones para modificar la tradición de distanciamiento entre los dos ámbitos. Trabajo que no puede circunscribirse sólo a la formulación de proyectos durante el período de Prácticas, sino también a proyectos de innovación o de investigación de interés recíproco.
- f) Se ha confirmado que el Eje de Prácticas Profesionales tanto para estudiantes como profesores, no es apreciado desde una perspectiva global que lo interprete como parte de un proceso, donde un Taller consecuentemente lleva a otro, lo complementa e influye mutuamente.
- g) Ante el cúmulo de responsabilidades asignadas al profesor supervisor, se ha puesto en evidencia la necesidad de repensar su papel cargado de múltiples y diversas funciones en muchos casos difíciles de cumplir. En tal caso, se plantea crear nuevas figuras que asuman la Práctica desde una perspectiva tutorial tanto en el ámbito universitario como escolar, según los matices y características de ambos contextos.
- h) En el imaginario docente que construye el estudiante durante la formación inicial, se tiende a superponer imágenes de orden positivo debido a que han estado evadidos de la realidad escolar. No obstante, cuando enfrenta la experiencia docente ese imaginario suele desdibujarse y decodificarse creando un campo de tensión entre el es

y el *deber ser*; en otras palabras, reconoce que la vivencia como profesor es diferente y diametralmente opuesta al reconocimiento que tenía sobre ella.

3. CONSIDERACIONES PARA LA MEJORA DEL EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las Prácticas Profesionales en el marco de la formación de estudiantes que se forman para ser docentes, son un elemento curricular de cierta complejidad que depende de un conjunto de factores. Cuando esas Prácticas se diseñan como un Eje a lo largo de la carrera, entonces su forma de funcionar toma características bastante singulares que requiere pensar en forma conjunta aspectos de lo institucional y del currículum. Partiendo de esa singularidad y de los resultados del presente Estudio de Caso, conviene ahora dejar planteadas algunas ideas que contribuyan - de ser posible - a la mejora de esta importante área.

3.1. ALGUNOS CRITERIOS PARA LA REORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL EJE DE PRÁCTICAS

¿Cuáles son los elementos que permitirán reorganizar el Eje de Prácticas y comprender su pertinencia dentro de la carrera? ¿Qué decisiones implica la adopción de ciertos ajustes curriculares? Según el lente con el que miremos la situación, existen diversas formas de aproximarnos a las respuestas. A continuación detallamos:

ABORDAR LA RECONSTRUCCIÓN DE SENTIDO DEL EJE DE PRÁCTICAS

¿Cómo confiar en el sentido de la enseñanza del Eje de Prácticas si los estudiantes no cesan de cuestionarle? ¿Cuál es el verdadero lugar de las Prácticas en el campo de la formación?

Desde nuestra perspectiva, creemos que el estado actual de las Prácticas y las huellas que éste ha dejado en los estudiantes obliga a definir un sentido alternativo que tome en cuenta los nuevos escenarios en que se mueve el conocimiento, las críticas a la escuela como su principal escenario de actuación, los retos que plantea la investigación del aula o los avances desde las teorías pedagógicas. No se trata de resolver la incertidumbre de los estudiantes sobre el sentido de las Prácticas por vía de implantar modificaciones curriculares sobre modelos ya agotados y desfasados de las nuevas realidades, que no pueden “adaptarse a los ambientes complejos, diversos y en rápido movimiento como el presente” (Hargreaves 1996: 88) sino de definir un sentido que implique giros en la posición que tienen frente a ella.

Considerar las Prácticas como objeto de investigación constituye, a nuestra manera de ver, una ruptura con la posición que plantea simplemente la permanencia en el aula escolar. Desde luego, este espacio no es en absoluto descartable, es el de mayor fuerza, sólo que la realidad educativa en general sobrepasa el marco de problemas que ella contiene. En otras palabras, de nada vale que el estudiante pise el aula sin ningún referente de lo acontece en la realidad educativa nacional, de los asuntos que en ella se debaten o sin conocer el marco normativo creado por las instancias gubernamentales para hacer que la educación funcione.

Otro tanto ocurre con la necesidad de buscar identificación con la escuela; lejos de conseguir adaptarlos pasivamente a ella, es conveniente que caigan en la cuenta de su complejidad cultural y aprendan a convivir con esa realidad, alejados de la asunción de papeles acomodaticios y cercanos a una activa intervención como protagonista de las Prácticas. De ese modo, la relación del estudiante con la escuela no sólo es un escenario con posibilidades para experimentar tareas docente sino como

sujeto en Prácticas ligado directamente con el saber que allí se construye, con el cómo se hace, cómo se maneja el conocimiento y la vida escolar.

☑ DE CÓMO APROXIMARNOS A LOS REFERENTES TEÓRICOS QUE DAN SUSTENTO AL EJE DE PRÁCTICAS

Aunque el Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente refiere a acciones de trabajo precisas, necesita de un cuerpo teórico que tenga por objeto hacer más inteligible la realidad educativa en la cual se inserta. En principio, aproximarnos a ese cuerpo teórico que da sustento al Eje de Prácticas Profesionales, pasa por plantearnos interrogantes conectados con variados referentes. Por ahora, sólo mencionaremos los epistemológicos, pedagógicos y ontológicos.

Desde el referente epistemológico se precisa indagar: ¿De qué manera se obtiene el conocimiento que facilitan las Prácticas? ¿Cuál es el verdadero papel de la Prácticas en las nuevas formas de producir conocimiento? ¿Cuáles son las fuentes que generan ese conocimiento? ¿Qué criterios se usan para validarlo?.

La búsqueda de ese referente se plantea con el propósito de enfrentar los viejos y consolidados principios en cuyos argumentos se sostiene que las Prácticas se justifican y sustentan en sí mismas, esto es, que son medio y fin al propio tiempo. Apelar a ello, las ha llevado a que siempre se les vincule puramente con la acción, pero no de cómo se llega a esa acción y, también a que se distancia de su inevitablemente relación con el mundo de las ideas, del pensar, en fin, con los argumentos teóricos. El conocimiento de la base epistemológica entonces, permite a los sujetos comprender, modificar y construir conocimiento de un modo no dogmático e impulsar el desarrollo de las Prácticas a la luz del avance de las nuevas realidades educativas.

Desde el referente pedagógico, las Prácticas se han opacado porque su máxima es de fondo que los estudiantes fijen representaciones de la realidad escolar bajo un manto de racionalidad puramente técnica. Preguntas como qué hay que enseñar, a quienes, con cuáles procedimientos, bajo que estilos y enfoques, carecen de valor si el estudiante no tiene las herramientas conceptuales para analizar y explicar las razones por las cuales se reglamentan las acciones dentro del aula. Sin duda, ello ha frenado la construcción de un saber pedagógico que valide y sistematice las Prácticas.

Bajo el referente ontológico, se percibe cierta neutralidad valorativa en el accionar de las Prácticas. En tal sentido, se estudian las características que debe tener buen docente, los errores morales en que incurre... pero, no se les brinda oportunidad a los estudiantes que indaguen sobre ¿qué es ser docente? ¿cuál es su compromiso ético como docente? Este cuestionamiento ontológico de las Prácticas sería deseable atendiendo a las características del contexto socio-cultural venezolano y a las del ejercicio de la profesión docente.

En el sentido que tratamos estos referentes, resulta impensable desarrollar las Prácticas Profesionales al margen de una base teórica, ya sea cuando estas sirven para explicar la realidad educativa o cuando se destinan al hacer dentro de del aula. En ambos casos, siempre media un interjuego de saberes y teoría que pueden hacer de las Prácticas, experiencias difícilmente subsumibles a los designios de la reproducción acrítica.

DE LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL EJE

Un modo de determinar los contenidos necesarios y pertinentes a la formación docente es realizar una lista de todos aquellos que aparecen en los programas de cada Taller y determinar su relevancia o no de acuerdo

con las tendencias pedagógicas del momento, los requerimientos de los distintos escenarios de Prácticas, vale decir, responderse a la pregunta ¿para cuáles contextos de actuación están siendo formados los estudiantes?, interrogar los distintos actores, profesores de la universidad, especialistas en el tema...

Otro de los posibles criterios, es interrogar a los egresados de la carrera, básicamente sobre las fortalezas y debilidades encontradas en la práctica pedagógica del aula con el objeto de identificar los aspectos que han estado ausentes y son de vital importancia. Con este criterio se estaría tomando en cuenta la valoración crítica del egresado a la formación. Un tercer criterio es un abordaje comparativo entre el estado actual de los contenidos del Eje de Prácticas Profesionales y los posibles a trabajar. En este caso, se introduce la variable del análisis para determinar las dimensiones implicadas y advertir cuanto se acercan o se alejan de la realidad educativa.

EL CRITERIO DE LA TOMA DE DECISIONES

Como toda acción de cambio solamente realizar ajustes curriculares en el Eje de Prácticas no es condición suficiente y necesaria para que se modifique el panorama actual. Es necesario la toma de decisiones institucional bien fundamentada en relación con la estructura curricular de la carrera Educación Básica Integral. Fundamentalmente, nos referimos a tener en cuenta la disposición de asignaturas y a su balance teórico/práctico. No se trata de optar por menos o más horas en una u otra asignatura, más bien de buscar un equilibrio, de tal manera que se decida sobre aquellas que poseen una carga superior o inferior que resulte contraproducente a los propósitos fijados.

También esta toma de decisiones incluye una posición crítica en torno a la denominación *Taller* con el cual se designan las asignaturas

componentes del Eje de Prácticas. En ese sentido, es bueno considerar hasta qué punto esa designación con todas sus implicaciones administrativas, ha hecho daño a la organización actual. Si bien la acepción *Taller* refiere a un *aprender haciendo*, en verdad mantiene el esquema propio de una asignatura, por tanto, demanda la permanencia prolongada de los estudiantes dentro del contexto universitario realizando actividades puntuales y priorizando el criterio normativo del cumplimiento de horario. Sería oportuno que se planteara en la creación de varias Pasantías en orden sucesivo y con propósitos fuera del aula universitaria, contando con un diseño que contemple una secuencia de acciones para ir aproximando al estudiante a sus primeros desempeños docentes.

DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Una de las debilidades en el modo de funcionamiento del Eje de Prácticas Profesionales es que desde un principio, como en muchos planes de estudio universitario de formación docente, se organizó priorizando la separación entre lo teórico y lo práctico; en concreto, se montó bajo la concepción de la racionalidad técnica¹ desde la cual se pensó en dos realidades interdependientes que necesitaban buscar mecanismos para ponerse en contacto. En esa búsqueda de nexos se institucionalizó el principio que impuso a los estudiantes ver primero la teoría y luego la práctica en las escuelas. En el Eje de Prácticas aunque la concepción curricular es transversal, la instancia de aplicación de la teoría se le delega a la Pasantía cuya ubicación está en el décimo semestre, con lo cual en su interior se reproduce el esquema tradicional de las Prácticas.

¹ Expresión que pertenece a Shön (1983). La racionalidad técnica es parte de la epistemología positivista de la Práctica Profesional, se interpreta como experiencias guiadas y pautadas donde el conocimiento que se produce forma un corpus de doctrinas, con características de objetividad que deberá ser validado desde el punto de vista empírico; este conocimiento resulta independiente externo al sujeto.

Ahora bien, ese modelo convencional de organización de las Prácticas ha devenido en crisis, ante los planteamientos de nuevas visiones pedagógicas y curriculares. Dentro de esas nuevas visiones está la *racionalidad práctica*, que enfatiza en la formación de profesionales autónomos que reflexionan, son capaces de tomar decisiones y están concientes de su capacidad creadora.

Sin duda, esta visión tiene mucho que ver con las oportunidades que brinde la organización del currículum, de su instancia más inmediata, el plan de estudio y de cómo se concretiza en los programas de la asignatura. Desde nuestra mirada, una de las maneras que se complementa con esta tendencia es asumir los *proyectos formativos*² en el Eje de Prácticas Profesionales. Interpretamos este tipo de proyecto como una formalización del currículum más adaptado a las tendencias actuales de formación permite a los estudiantes entrar en el juego dialéctico de *acción, reflexión, acción*.

Los proyectos formativos abren el camino para buscar puntos de reconciliación entre las realidades escindidas de la teoría y la práctica, sin caer en el teoricismo o el practicismo; es decir, rompe con el viejo esquema donde el primer paso para que los estudiantes puedan ir a la escuela y asumir responsabilidades docentes, no es su inserción en ella, sino conocer anticipadamente los fundamentos teóricos.

La intención en todo caso, es llevar a las Prácticas Profesionales a convertirse en un verdadero Eje, hacia el cual se integren las demás disciplinas que conforman el plan de estudio de la carrera. En función de ello, consideramos pertinente reorganizarlo a partir de proyectos formativos conformados por núcleos temáticos; estos núcleos son campos abiertos de temas y problemas de trabajo e investigación que deban ser

² La expresión *Proyecto formativo* la hemos adaptado de Zabalza (2000) y de la visión renovada de Rué (2002)

considerados a la luz de los aportes y desarrollo de las distintas disciplinas y en interrelación con los escenarios de formación como la escuela, de manera que el estudiante pueda “captar en conjunto, (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo singular)” (Morin, 2001).

Un número de cuatro proyectos llevarían una secuencia lógica y de aproximación progresiva al desempeño de responsabilidades y compromisos de los estudiantes con la docencia. A modo de síntesis, el cuadro N° 31 refleja los aspectos a considerar tentativamente en cada proyecto formativo.

HACIA UN NUEVO ESCENARIO DE RELACIONES

Trabajar a la manera de proyectos formativos en el Eje de Prácticas, también implica la reconsideración del escenario de relaciones hasta ahora vigente entre los profesores universitarios y los docentes integradores de las escuelas. Es necesario que se cambie el esquema relacional lejano y distante, como garantía de aceptación de los posibles cambios en las Prácticas.

Puede establecerse como paso previo la creación de la figura del profesor tutor de Prácticas en el ámbito universitario, quien junto a los docentes colaboradores de las escuelas y el profesor supervisor de las Prácticas, conforman redes colaborativas permanentes de comunicación y trabajo escolar. Desde luego estas redes no se pueden establecer a expensas de los directivos de ambas instituciones, por ello se requiere del establecimiento de *contratos de cooperación mutua* entre ellas, donde se especifique que las intenciones no son de corte evaluativo sino de interacción e integración.

Cuadro N° 31
Aspectos a considerar en los Proyectos formativos

Proyecto formativo I	Proyecto formativo II	Proyecto formativo III	Proyecto formativo IV
Núcleo temático dirigido hacia la revisión de problemas de la escuela y el aula. Contraste de los supuestos personales sobre la docencia. Requiere orientar el trabajo de los estudiantes	Núcleo temático dirigido a la revisión de temas de programación y desarrollo curricular. Desarrollo de un Plan Personal de Prácticas. Esencialmente requiere de diseño y programación con todo lo vinculado a los roles docentes.	Núcleo temático dirigido a la revisión de temas de orden administrativo e evaluativo. Pasantía docente durante un tiempo prolongado en la escuela. Proceso de negociación con la institución y el docente. Vivenciar la cultura escolar en condición de ayudantes de los docentes integradores de la I y II Etapa de Educación Básica	Núcleo temático dirigido a la integración de temas de investigación y docencia. Planteamiento de temas de Investigación de problemas surgidos en la ejecución de las Prácticas Profesionales. Ejecución de propuestas para atender casos de la escuela o del aula.
Integración del conocimiento que aportan las distintas disciplinas, a la interpretación de la realidad educativa.	Integración de elementos de programación, Didáctica. Pedagogía...	Integración de conocimientos relativos a la administración y gestión escolar, evaluación de los aprendizajes, legislación escolar...	Integración de los datos aportados en del proyecto anterior con fines de investigación y docencia. Selección del tema o caso.
Trabajo in situ, es decir, en la escuela. Requiere que estudiantes y profesores del Eje tengan una presencia prolongada en ella.	Trabajo fuera de la escuela. Procesamiento de toda la información recogida con la ayuda de los profesores de las distintas asignaturas.	Trabajo intensivo en el escenario escolar, junto a equipo de profesores universitarios.	Trabajo intensivo en la escuela, compartiendo roles de investigador y docente.
Utilización de técnicas de trabajo etnográficas, en especial la observación, con la finalidad de realizar registros densos del contexto institucional y áulico, como base de futuras reflexiones. Ello requiere de la ayuda de la metodología.	Corta pasantía en la escuela desarrollando planes específicos, en los que se incluyen al menos la ejecución de un proyecto de aula.	Estancia prolongada en la escuela. Involucrarse con los diferentes roles de la docencia, de tipo administrativos (reuniones con padres, reuniones de profesores...) Producción de materiales que ayuden a la tarea docente (Folletos, trípticos...)	Estancia compartida en la escuela y en la universidad. Producción de informes de investigación de aplicación de propuestas. Entrega de Memoria de Prácticas.

Fuente: Sayago 2002.

Estos contratos además de una buena dosis de disposición personal, requieren el logro de un nuevo trato para los estudiantes en su condición de practicantes; a los profesores de las escuelas se les compromete a valorizar el trabajo universitario y a los profesores de la universidad, se les abre un abanico de posibilidades para emprender desarrollos teóricos al calor de lo que sucede en la vida del aula y la escuela.

Es deseable que en la conformación de equipos de trabajo se vayan precisando las demandas formativas de los docentes colaboradores, las cuales una vez satisfechas deben convertirlos en agentes de cambio de su práctica de aula cotidiana así como la de los estudiantes, quienes precisan de esos espacios para desarrollar compromisos docentes. Del mismo modo, a través de esos equipos se facilita el seguimiento adecuado y coordinado de las Prácticas.

4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando una investigación como la que presentamos se inscribe en el paradigma interpretativo y llega a su fase culminante, es conveniente valorar sus limitaciones; especialmente, porque nuestro foco principal de atención ha sido la Práctica Profesional como proceso donde interactúan un conjunto de personas cargadas de ideas, percepciones y valores, difíciles de abarcar y aprehender.

En el intento de responder a las limitaciones presentadas en el desarrollo del estudio hemos encontrado algunas relacionadas con el ámbito teórico-referencial, el metodológico y al interpretativo.

- **Respecto al ámbito teórico-referencial..**

Una de las primeras limitaciones que reconocemos en esta investigación, es la carencia de trabajos realizados en esta misma línea

temática en el contexto venezolano. Las escasas referencias que se recogieron estaban orientadas más hacia lo estrictamente operativo, a hacer más funcional la Práctica Profesional en el marco de la formación inicial docente, - información por supuesto que no ha sido descartada - pero no en tratar de conocer las concepciones de profesores y estudiantes acerca de la necesidad de desarrollar unas Prácticas sustentadas en bases teóricas con todas sus implicaciones. De ocurrir así, se había podido encontrar un importante desarrollo del tema, a través de cual contrastar nuestras ideas.

- **Respecto al ámbito metodológico.**

Si bien este Estudio de Caso tuvo como informantes a un número limitado de estudiantes y profesores del Eje de Prácticas de la carrera Educación Básica Integral, consideramos que pudo abarcar también a los profesores colaboradores de la institución escolar y así, haber incluido una mirada más en la triangulación de sujetos. No obstante, la decisión de no involucrarlos se tomó debido a que sólo encontramos receptividad para el préstamo de sus aulas durante el período de Pasantía, pero no la atención necesaria para responder a nuestras interrogantes ni tampoco la identificación con el problema de investigación.

En ese sentido, no pretendemos enjuiciar a ninguno de los profesores, al contrario, asumimos la autocrítica por no haber encontrado a tiempo los mecanismos adecuados para ganar su voluntad y disposición a participar.

- **Respecto al ámbito interpretativo.**

Desde este punto de vista, este estudio presenta una limitación referida a la imposibilidad de interpretar a profundidad todas las aristas involucradas en el tema de las Prácticas Profesionales, como lo institucional, evaluativo, de gestión... Sin embargo, estamos en pleno

conocimiento de su existencia, además que la dinámica del tema está influida por esos y otros contextos o esferas del conocimiento que, en cierta forma, se constituyen en sus marcos determinantes.

En todo caso, en nuestro entorno de actuación universitario, bien vale la pena correr el riesgo de retratar sólo una parte del todo, porque sabemos que la interpretación global de este problema de investigación aún está por empezarse y los aportes que se realicen no se ven en forma aislada sino como un intento de contribuir a generar debate y reflexión.

5. LÍNEAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se concluye un estudio la mayoría de las veces se tiene la sensación de la necesidad de abrir otros caminos de indagación; caminos que se han tocado tangencialmente o que se han visto surgir durante el proceso. Como quiera que sea, constituyen puntos de partida para seguir investigando.

En función de continuar la línea de investigación sobre el Eje de Prácticas Profesionales en la formación docente, consideramos necesario animar hacia a la apertura de otras entre las que contamos:

NUEVAS FORMAS DE ASOCIACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS BÁSICAS

Los patrones de relaciones que se han establecido hasta el momento entre la universidad y las escuelas básicas ofrecen pocas posibilidades para la interacción y la cooperación. Son más relaciones jerárquicas donde la universidad es vista como parte de una élite que controla el saber y que no se inmiscuye en los asuntos escolares. En la actualidad estas relaciones se cuestionan, abogándose por la consideración de una mejor dinámica relacional que acerque ambos contextos de formación. Pero especialmente, que entienda la escuela como una compleja red de

ideas y expectativas, una estructura con diferentes posiciones personales e intereses particulares. (Ferrerres, 1998) Y es desde esta concepción, que se justifica la apertura de una línea de investigación intentando sistematizar y prefigurar nuevas relaciones de asociación entre la universidad y las escuelas básicas y de cuenta de su impacto en las Prácticas Profesionales.

ESCUELAS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Derivada de la línea anterior, también es recurrente plantear iniciativas de investigación que concreten las nuevas formas de asociación, como es el caso de las *Escuelas de desarrollo profesional*.

La intención de estudiar estas escuelas deviene de las potencialidades que se le atribuyen como *lugares especiales* donde desarrollar las Prácticas y en términos más formales al movimiento de *reinstitutionalización* de la formación anunciado por Hargreaves (1996); a su vez, representan un dispositivo de cooperación y colaboración entre las universidades y las escuelas mediante la conformación de equipos pedagógicos.

En todo caso, la cuestión está no en aceptar ciegamente el tema, sino que su estudio y novedad en el ámbito del Eje de Prácticas Profesionales, podría plantearse como una hipótesis de trabajo y dar pie a un importante desarrollo teórico enriquecedor del campo de investigación que se sigue en otros contextos.

LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Hasta ahora toda la responsabilidad de tomar decisiones relativas al trabajo que desarrollan los estudiantes en período de Prácticas, ha recaído en la figura del profesor supervisor. Básicamente, su papel ha quedado reducido a cumplir funciones de evaluación sin que pueda

abarcar otras instancias de formación. Sin duda, esta figura es de incuestionable ayuda y no se admite discusión sobre su papel en las Prácticas.

No obstante, la emergencia de crear otras miradas hacia este importante Eje encarna la posibilidad de plantear la creación del profesor tutor y por ende de las funciones tutoriales. El profesor tutor vendría a conformar un equipo que, junto al profesor supervisor, se encargarían de iniciar un trabajo de responsabilidades compartidas en la formación de los estudiantes.

Pero, aun así, su creación no puede verse tan ligera, pensamos que antes sería conveniente investigar: ¿cuál es la pertinencia de la creación de profesores tutores en el contexto de las Prácticas Profesionales? ¿qué implicaciones institucionales tiene la creación del tutor? ¿Cuáles son las competencias necesarias para ser tutor? ¿Quiénes pueden ser tutores?. Este es en un proceso incipiente en nuestro contexto y un punto crítico de las Prácticas Profesionales que merece ser abordado.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER DOCENTE DESDE LAS PRÁCTICAS

La investigación sobre cómo construyen los estudiantes universitarios el saber docente durante las Prácticas es escasa en nuestro contexto universitario, esencialmente porque el problema siempre ha sido observarlos para determinar cuanto han aprendido y como pueden demostrarlo. Se cae en el olvido que “el aprendizaje está mediatizado por el tipo de prácticas social o culturalmente dominantes” (González Soto 2002: 12). A lo cual añadiríamos, también del modo en que integran los conocimientos aprendidos y de qué manera éstos se van articulando de forma autónoma en la formación.

La especificidad de su tarea como aprendices y practicantes, unida a las condiciones escolares en las cuales se produce la experiencia docente nos lleva a sugerir que se abra una línea de investigación con el fin de conocer: ¿Qué saberes se implican durante las Prácticas? ¿Cómo se apropian y aprenden los estudiantes esos saberes? ¿Qué significado le atribuyen en su formación inicial? Estas interrogantes y las matrices de aprendizaje construidos en esa experiencia puede aportar un cuerpo de conocimientos que servirían para interpernder y comprender mejor el proceso de construcción/reelaboración del saber y si afecta o no de manera particular a los estudiantes durante sus Prácticas. En la óptica de Carr (1995: 49) y con la que estamos de acuerdo “es sometiendo a una crítica racional las creencias (...) que la teoría transforma la práctica transformando las maneras como se experimenta y comprende dicha práctica.”