

# LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR

M. Cristina Ponce<sup>1</sup>  
 Departamento de Educación Parvularia  
 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

En estos momentos de reflexión respecto al plan de formación de los Educadores en general, se hace necesario evaluar la formación práctica que se contempla en los distintos planes de estudios, más aún, cuando generalmente declaramos que dicha formación, es el "eje vertebrador del diseño curricular".

Esta declaración asume que las experiencias prácticas contribuyen a la construcción del conocimiento profesional. Vale decir, a desarrollar aquel pensamiento relacionado con el rol profesional del docente, de su vida, como también, del conocimiento de la didáctica de la disciplina.

Se señala que, a través del contacto con la realidad educativa el futuro docente, por una parte, comienza a construir y desarrollar su pensamiento práctico, y por otra, a desarrollar las competencias prácticas, adquirir los intereses, valores y actitudes que caracterizan su profesión.

Es cierto, las prácticas, sirven para aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales; ir organizando y reorganizando marcos de referencia que les ayuden a entender mejor los conceptos y contenidos explicados – estudiados en la carrera; ya sea, para reconocer las propias aptitudes, actitudes y

competencias profesionales (sobre todo las de tipo relacional), para hacerse consciente de las debilidades en la propia preparación, como también, para reflexionar y reconstruir la propia experiencia escolar (Zabalza, 1994).

Al respecto, Contreras<sup>2</sup> (1987) señala que el sentido de la práctica en la formación inicial no está solamente en "hacer prácticas", sino en que los estudiantes realicen "aprendizajes prácticos". Esto significa que los conocimientos adquiridos en estas experiencias prácticas, han de servir para entender la realidad, y, para comprender su propio proceder como docente en formación.

Zeichner<sup>3</sup>, define la práctica como todas las variedades de observación y de experiencias de aprendizaje en un programa de formación que contempla tanto las actividades de observación de la práctica de otros, como las primeras experiencias en aula y también los internados.

Schón(1992) plantea que un "practicum" es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Es aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y

<sup>1</sup> Educadora de Párvulos, Magister en Educación, mención Currículum. Diplomada en estudios avanzados de doctorado en educación.

<sup>2</sup> Citado por Blanco, en "Aprender a ser profesor". Pág 221.

<sup>3</sup> En el artículo Rethinking the practicum in the professional Development School Partnership, publicado en Journal of teacher Education. Vol 43,nº4,pp 296 -307.

simplifican la práctica, llevándola a cabo, de manera relativamente libre de las presiones, distracciones y riesgos que se dan en el mundo real, al que no obstante, la experiencia práctica hace referencia. El estudiante, se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio y con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones.

La idea, que se tenga de lo que significa ser profesor/a en los distintos planes de estudio, indudablemente afecta al rol que cumple la práctica en la formación. Zabalza (1994), señala que podemos concebir la formación como:

Ámbitos especializados de actuación cuyo ejercicio requiere de una sólida formación teórica.

Ámbitos especializados de actuación en los cuales el eje fundamental radica en la propia actuación. Ser competente profesionalmente, radica en la cantidad de experiencia de que se disponga. En este sentido, la práctica, es un componente prioritario en la formación.

Mence (1981)<sup>4</sup> distingue al menos cuatro concepciones de la práctica en la formación de educadores:

La primera, la define como aquella formación que dirige los procesos formativos al desarrollo de las facultades psíquicas de los sujetos y de sus habilidades como estructuras generales al margen de los contenidos sobre los que se apliquen. Este modelo, incorpora las experiencias prácticas como recursos de desarrollo polivalente e indiferenciado. La importancia que se le atribuye a la práctica, no tiene relación con el conocimiento profesional que pudiesen adquirir en estas

experiencias; por el contrario, la relevancia está dada por los aportes al crecimiento personal de los sujetos.

La segunda concepción, "la categorial", centra su atención al aporte que entregan las distintas disciplinas al desarrollo de las personas. Sin embargo, el propósito básico de este enfoque de la formación, no es la simple acumulación de conocimientos o destrezas especializadas, sino que el conocimiento de la realidad se combina con el crecimiento de la conciencia de uno mismo como protagonista de dicho conocimiento. La práctica, desde este enfoque, está claramente vinculada a los contenidos disciplinarios específicos cursados en las carreras.

La tercera concepción, la "dialogística", centra el proceso en la autorrealización. En este modelo se trata de destacar el sentido "emocional" y la potencialidad "identificadora" del período de prácticas. Se atribuye importancia a la experiencia en sí y al contacto con la realidad.

Por último, la formación técnica, asume que estar formado, significa "saber hacer". Este modelo suele vincular el período de prácticas al dominio de los últimos adelantos en las actuaciones profesionales.

Siguiendo la línea de reflexión que realiza Zeichner (1990), podemos señalar que las concepciones de formación, y específicamente el rol que se le atribuye a la práctica en los modelos mencionados anteriormente, se adscribe a un enfoque racionalista - técnico, pues la práctica, es vista como una instancia para la aplicación de la ciencia. Este mismo autor, señala que hay a lo menos, cuatro formas de abordar la práctica desde un modelo tradicional, aplicacionista.

El primero, es que las experiencias prácticas ayuden a los estudiantes de pedagogía para

<sup>4</sup> Citado por Zabalza en texto El practicum y los centros de desarrollo profesional. Bilbaopp.

replicar prácticas sugeridas por la investigación de otros, incluso rechazando las teorías y la experticia de su propia práctica y de la práctica de otros profesionales.

Otra forma de abordar la práctica, es desarrollando significado y fines que limitan la práctica de los estudiantes a cuestiones técnicas, como por ejemplo, a la adecuación de la sala de clases, descuidando aspectos éticos y valóricos del curriculum.

Una tercera forma de abordar este eje de formación desde una perspectiva tradicional, es centrar la atención en la reflexión que realizan los estudiantes sobre su propia enseñanza, ignorando el contexto social e institucional en donde la enseñanza se desarrolla.

Por último, una cuarta forma de abordar la práctica es a través de incentivar a los estudiantes a reflexionar individualmente más que colegiadamente.

En consecuencia, estos modelos conciben la formación práctica como un espacio de aplicación del conocimiento teórico. Los enfoques mencionados anteriormente, se basan en la aplicación de la teoría a la práctica y el elemento fundamental de aprendizaje se sitúa en el dominio de las rutinas de gestión del aula.

Como Contreras (1987)<sup>5</sup> lo ha indicado, el concepto de docente que implícitamente se maneja es el de un técnico, quién, una vez que dispone del conocimiento que otros han elaborado, lo único que ha de hacer es aprender a "aplicarlo" en situaciones prácticas.

Diversos estudios mencionados por Zeichner (1987:164)<sup>6</sup> señalan en forma consistente que

las experiencias basadas en el aula contribuyen al desarrollo de "perspectivas utilitarias de la enseñanza", en las cuales la enseñanza está desconectada de sus dimensiones éticas y políticas. De esta forma, la experiencia basada en el aula sirve para mantener de forma no crítica el orden existente en la escuela. Vale decir que, los problemas del "por qué" se enseña algo y los posibles efectos latentes de una acción determinada en las aulas a largo plazo, no son abordadas por los profesores en formación.

De acuerdo a lo planteado por Zeichner (1987), la mayor parte de los practicantes asumen una racionalidad tecnocrática en el desarrollo de su labor. Sin embargo, hay una minoría que ofrece resistencia a la organización predominante de la escuela. Esta resistencia adquiere dos formas principales. La primera, el acatamiento estratégico, que consiste en plegarse, aparentemente, a los valores y prácticas dominantes en el medio laboral, pero íntimamente, conservan reservas al respecto. Otra forma de resistencia, es la denominada redefinición estratégica, consistente en la participación activa de los estudiantes, para cambiar prácticas en el aula y expresar opiniones claramente contrarias a las normas dominantes en sus lugares de trabajo.

Estas últimas posturas, obedecen al modelo de formación de profesionales reflexivos. Es decir, a aquellas propuestas formativas que enfatizan la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica.

Dewey<sup>7</sup> señala que una acción reflexiva entraña una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce. En este sentido, se espera que los estudiantes lleguen a un ter-

<sup>5</sup> Citado por Blanco.

<sup>6</sup> Fox y cols,1976; Gibson,1976; Iannaccone,1963; Tabachick y cols,1980.

<sup>7</sup> Citado por Zeichner (1987).

cer nivel de reflexión, lo cual significa que, al debate sobre los principios y las metas educativas, incorpore los principios morales y políticos.

El mismo Dewey establece tres actitudes como requisitos de la acción reflexiva. La primera de las actitudes que menciona es, la imparcialidad, la cual describe, como el deseo activo de escuchar a más de una parte, y también, como admitir la posibilidad de error. Otra actitud, es la responsabilidad, lo cual implica realizar un detenido examen de las consecuencias a las que conducen determinadas acciones. Los profesores en formación "responsables" se preguntan "por qué" están haciendo lo que están haciendo en el aula, y se lo cuestionan de una forma que trasciende el problema de la utilidad inmediata. Por último, una tercera actitud es la de "entrega", lo cual implica, mantener la mente abierta. Que los profesores en formación estén más abiertos a la gama de posibilidades que existen más allá de sus marcos inmediatos.

Este modelo de formación de profesionales reflexivos, desde luego, no concuerda con la idea que los procesos de comprensión y mejora de la práctica derivan, ya sea, por la aplicación de conocimiento teórico, o bien, por la observación y la reflexión sobre la práctica de otros. Por el contrario, se plantea que se aprende a ser reflexivo, en el análisis y reflexión de la propia práctica y al concebir la enseñanza como una actividad de carácter social y moral.

Para formar un profesional reflexivo, se debe considerar la reconstrucción del conocimiento empírico del estudiante, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar. En este sentido, es considerado relevante para entender el pensamiento y la actuación del

docente, el indagar respecto a la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular. (Pérez Gómez, 1999).

Como he señalado, la formación práctica cobra una relevancia fundamental en el proceso formativo del profesor, por lo que la discusión debería centrarse en aspectos epistemológicos tales como: ¿Qué profesor/a estamos formando?, ¿Qué aprenden los estudiantes a partir de las experiencias prácticas?, ¿Qué es lo que no están aprendiendo?. En fin, la reflexión debe realizarse considerando el efecto socializador que tiene la experiencia en terreno.

Respecto a la pregunta ¿qué aprenden y qué no aprenden los estudiantes en sus experiencias en los centros escolares?, cabe señalar que muchas veces, en los establecimientos donde se realizan prácticas, se produce un efecto contrario a la idea de formar profesionales reflexivos. Investigaciones demuestran que cuando el diseño de la práctica, es poco elaborado y se plantea, como un mero proceso de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela, las prácticas, tienen un efecto conservador. En efecto, los estudiantes manifiestan un pensamiento y unas actitudes orientadas más claramente hacia posiciones de control, disciplina, administración de recompensas, premios y castigos y estimulación de la motivación extrínseca en los estudiantes. (Pérez Gómez, 1999).

La escuela, tiene un poderoso influjo socializador tanto sobre el estudiante como sobre el docente, puesto que crea de forma tácita acrílicas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante, y son estimuladas e incluso

exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones, por la forma de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales.

En definitiva, el diseño de la práctica, debe ser reflexionado, puesto que la inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del statu quo.

Cuando ello sucede, la reproducción de prácticas uniformes y rutinarias, se requiere luego provocar un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acciones acríticas y empíricamente consolidadas, lo cual, es un proceso de muy largo plazo. Pues, con el proceso de deconstrucción, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante, y desde la práctica socializadora de la escuela, se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, conformado por el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el estudiante, la escuela, la sociedad, la educación.

En virtud de los análisis precedentes, se puede concluir que si el diseño de la formación práctica, se realiza sin considerar antecedentes epistemológicos, las prácticas pueden convertirse más en un obstáculo que en un instrumento facilitador del proceso educativo de los futuros docentes. Es decir, al no tener un modelo claro de formación, tutores capacitados y escuelas reflexivas, el estudiante en práctica podría socializarse, en una cultura pedagógica caracterizada por la reproducción, que induce, estimula y a veces, impone, la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.