

Práctica Profesional y calidad educativa en las instituciones colaboradoras

Sarmiento C., Luz Marina
Universidad de Los Andes – Táchira – Venezuela
luzma349@hotmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2015-10-20 / Revisado: 2015-11-15 / Aceptado: 2015-12-10

Resumen

El artículo presenta una lectura crítica de los centros educativos que actúan como núcleos de formación de los estudiantes de educación de la Universidad de Los Andes “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de San Cristóbal, (Táchira -Venezuela) para el desarrollo de su Práctica Profesional. El mismo tiene como propósito revisar y evaluar experiencias formativas en los Centros de Práctica tomando como base algunas características que dan cuenta de niveles de calidad educativa. El análisis pone el acento en los contextos socioculturales, el currículo, las condiciones de trabajo y los sujetos de la enseñanza los cuales se asumen como categorías para centrar el debate en los problemas que éstos generan en el desempeño de su práctica. Esto con el fin de reorientar la Práctica y reajustar líneas de trabajo y proyectos conjuntos con los Centros de Práctica.

Palabras clave: Práctica Profesional, calidad educativa, centros educativos, trabajo colaborativo.

Abstract

PROFESSIONAL PRACTICE AND QUALITY OF EDUCATION IN THE INSTITUTIONS COLLABORATING

This article shows a critical reading of the educational centers that act as centers of training of students of Universidad de Los Andes “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, of San Cristóbal, (Táchira - Venezuela) for the development of their Professional Practice. It is intended to review and evaluate formative experiences in practice centers on the basis of some characteristics taking into account for levels of educational quality. The analysis puts the accent on the socio-cultural contexts, curriculum, working conditions and subjects of education which are assumed as categories for focusing the debate on the problems that they generate in the performance of their practice. This in order to reorient the practice and readjust some lines of intellectual work and joint projects with practice centers.

Key words: Professional practice, educational quality, educational centers, collaborative work.

Résumé

PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DES INSTITUTIONS COLLABORATRICES

L'article présente une lecture critique des centres éducatifs où les étudiants de l'Éducation de l'Université des Andes “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de San Cristóbal, (Táchira -Venezuela) développent leur pratique professionnelle. Cette étude vise examiner et évaluer les expériences pédagogiques dans ces institutions en considérant les niveaux de qualité de l'éducation. L'analyse est centrée sur les contextes socioculturels, le programme d'études, les conditions de travail et les acteurs de l'enseignement afin de conduire la discussion aux problèmes issues dans l'exercice pédagogique, de réorienter ces pratiques et d'ajuster les lignes de recherche et les projets aux besoins des centres éducatifs.

Mots-clés: Pratique professionnelle, qualité de l'éducation, les écoles, le travail collaboratif.

Introducción

En el marco de los procesos de formación docente de la Universidad de Los Andes, Núcleo” Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” [en adelante, ULA Táchira] la Práctica Profesional (PP) constituye una de las áreas académicas más importantes sobre la que pesa un especial optimismo, pues se configura como un eje de cohesión interdisciplinario y transdisciplinario (humanístico y científico) dentro del currículo de formación inicial. Es decir, la PP se concibe como un espacio curricular que posibilita la vinculación de saberes y experiencias pedagógicas con los saberes propios de las disciplinas administradas por los distintos Departamentos de la Carrera de Educación. Se aspira que desde la PP el estudiante de educación, futuro docente, [en adelante, practicante] se apropie de las herramientas intelectuales indispensables para consolidar competencias de formación práctica e investigativa; tarea nada fácil frente a la realidad educativa que impera en los tiempos actuales y a las altas expectativas que guardamos en torno a los planes de formación docente de la Reforma Curricular de la ULA Táchira.

La Práctica Profesional como espacio curricular dinámico trasciende el ámbito formativo universitario a partir de su vinculación con el contexto social y cultural en el que se inserta la escuela, con la que “comparte la función social y formativa de la universidad” Sayago (2006:303). Por ello, las instituciones escolares como centros de práctica, como espacios de colaboración en la formación de los docentes, se consideran los escenarios más importantes de socialización profesional, no sólo por las exigencias que en esos contextos demanda la PP como tal, sino porque es allí donde se aprende el oficio, donde los practicantes inician el proceso de apropiación de la cultura escolar para integrarse a su dinámica sociocultural y pedagógica. Además, es en las instituciones escolares donde visualizan la realidad educativa en sus distintas dimensiones –pedagógica, organizacional, curricular, vinculación con la comunidad – para entender su compleja interacción para el logro de los objetivos educativos. Es en la escuela el espacio en el cual se puede reconocer los niveles de calidad de los procesos que allí se desarrollan.

A partir de las premisas precedentes, nos proponemos iniciar la discusión con una revisión crítica sobre el concepto multidimensional y variopinto de la *calidad educativa* en los centros escolares del nivel de Educación Media que prestan colaboración a la PP. Una mirada crítica sobre este concepto pasa por reconocer, en un análisis abarcador sobre el tema, la influencia de diversos factores determinantes, tales como: la escuela misma y sus contextos, la cultura escolar, los alumnos, los niveles socio-económicos, la formación docente, las condiciones de trabajo, entre otros; sin embargo, para nuestros propósitos enfatizaremos en aquellos que son más evidentes y que de alguna manera afectan o inciden con mayor fuerza en el proceso formativo de practicantes durante el desarrollo de su Práctica Profesional.

El trabajo tuvo como propósito revisar y evaluar experiencias de aprendizaje de los estudiantes de educación como practicantes en escenarios escolares tomando como base los niveles de calidad que estos espacios presentan. Esto con el fin de tomar decisiones orientadas a la mejora de las condiciones en que se desarrolla la Práctica Profesional, así como reorientar procesos, líneas de trabajo y proyectos conjuntos con los centros de Práctica Profesional.

A tal efecto, la indagación que soporta el estudio se desarrolló con base en:

- informe Integrado de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014) del Ministerio del Poder Popular Para la Educación MPPE,
- informes periódicos y Diarios presentados por 22 estudiantes de Práctica Profesional IV (2013).
- encuesta aplicada a los practicantes al final del proceso de Práctica Profesional.
- la observación participante de los practicantes
- entrevistas aplicadas a ocho (8) Docentes Asesores y Coordinadores de Pasantías de los centros escolares estudiados. Para nuestro caso, el Docente-Asesor es el docente adscrito a la institución educativa quien atiende a los practicantes como formador y agente del currículo.

La indagación se apoyó en una exploración, con un enfoque hermenéutico-reflexivo, en dos dimensiones: la primera, demarcó el campo de

estudio, es decir las instituciones escolares del nivel de Educación Media que funcionan como centros de Práctica Profesional; la segunda: los criterios de análisis específicos como la calidad educativa en los centros educativos. Se derivaron categorías que tienen que ver con el desarrollo del currículo, la cultura escolar, los sujetos de la enseñanza y las condiciones del trabajo docente para finalizar con la propuesta curricular que ofrece la Universidad, no solo para el cumplimiento de la Práctica Profesional sino, también, para enfrentar los retos que ésta exige en contextos marcados por el conflicto y la incertidumbre.

1. Los escenarios de la Práctica Profesional: contextos conflictuados.

La Práctica Profesional básicamente se lleva a cabo en dos escenarios: la universidad y los centros escolares; estos últimos, espacios convencionales de formación a los que se les denomina Centros de Práctica. Además, la PP cuenta con otros espacios no convencionales cuyos objetivos y actividades no están orientados de forma específica hacia la educación formal. La Escuela Bolivariana, el Liceo Bolivariano y las Escuelas Técnicas son los centros escolares convencionales que colaboran con la Práctica Profesional.

Los centros donde “practicará” el estudiante son instituciones escolares de Educación Media del Sistema Escolar Venezolano, de gestión pública y privada, que se asumen como núcleos formadores de los futuros docentes y como unidades de cambio para la transformación de las prácticas pedagógicas. El Profesor Tutor - es decir, aquel que cumple funciones de docencia en la universidad y se desempeña en las Práctica Profesionales- selecciona los Centros de Práctica Profesional según criterios diversos, a saber: pertenencia a comunidades de donde procede la mayoría de los estudiantes de educación; exigencia de menos formalismos o trabas burocráticas en la aceptación de estudiantes; condiciones propicias en cuanto a clima institucional, ambiente de enseñanza, compromiso de los profesores, espíritu de colaboración, vitalidad organizacional, fuerte liderazgo en la gestión; relación positiva con la universidad a través de acuerdos o alianzas de

cooperación interinstitucional. En resumen, se seleccionan instituciones escolares que muestran un conjunto de rasgos con el que se puede caracterizar niveles de calidad educativa.

Ahora bien, ¿Qué nos muestra la realidad con respecto a los centros educativos que prestan colaboración a la PP? Las primeras lecturas realizadas considerando el ámbito en el que las instituciones escolares se encuentran inmersos, conducen al reconocimiento de comunidades con problemas propios de las zonas urbanas - algunos muy difíciles y complejos - y marcadas contradicciones sociales: la violencia, la lucha constante entre la cultura de la vida y la cultura de la muerte, el desarraigo, la crisis de valores, la vulnerabilidad de algunos miembros -niños y mujeres- el desempleo, la desesperanza, la indiferencia y la insatisfacción de los mismos grupos sociales con la escuela y su propio entorno.

A su vez, la institución educativa como centro de resonancia de ese ambiente soporta el cruce de distintas culturas que, de acuerdo con Pérez Gómez (2010: 16), provocan presiones, incertidumbre, restricciones y contradicciones en la construcción de significados e “impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo”. Hernández (1999: 5), a propósito de esa variada y rica gama de culturas, destaca lo siguiente:

Los maestros actuales se enfrentan con un contexto problemático. No sólo deben conocer las competencias de sus alumnos y los contenidos que serán objeto de enseñanza, sino que deben asumir el cambio de intereses resultante tanto de las transformaciones culturales contemporáneas como del carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural. (...) Culturas que entran en complejas relaciones y que deben ser asumidas en su heterogeneidad por el maestro, máxime en el momento actual de hegemonía de la cultura audiovisual.

Entonces los practicantes en estos contextos enfrenta, también, la amenaza del sentido de pérdida, desplazamiento y puesta en cuestión de la misión social de la institución educativa donde realiza su práctica. Éste observa el quiebre que ha tenido la imagen de “ilustración” y “ascensor social” del docente como el gran sujeto ilustrado que una vez fue, la pérdida de expectativas hacia la escuela como garante de un saber indispensable para la vida, además de la

pérdida de legitimidad frente a los nuevos métodos de aprendizaje y nuevas realidades culturales. Al mismo tiempo, percibe el desplazamiento de la escuela por otros agentes culturales más atractivos e innovadores. Como consecuencia, el practicante se verá en estos contextos, al igual que el docente asesor, “disminuido por la indiferencia de los alumnos, la insatisfacción de los padres y el desconocimiento social de la importancia de su labor” (Hernández, 1999: 6).

El Informe Integrado de la Consulta Nacional (2014: 24 y ss) reconoce las situaciones de violencia en las escuelas y liceos como uno de los temas más preocupantes manifestados por las comunidades educativas. Al respecto, hace notar que:

Docentes, familias y consejos educativos destacan la violencia que se genera en la escuela y liceos como un factor que incide en el abandono escolar, ya que las y los estudiantes sienten temor y ello repercute en que muchos jóvenes no quieran asistir a clase y esto impacta en su rendimiento. Entonces, la permanencia del estudiante en la escuela se vuelve una situación difícil de sobrellevar y aumentan las actitudes y la comunicación agresiva hacia directivos, docentes, trabajadores y demás estudiantes; así como el deterioro del ambiente escolar y físico, y el desamor hacia sus espacios.

Por otro lado, la inserción del estudiante de educación como practicante en estos escenarios pasa por imponerle, inicialmente, unas demandas sociales necesarias para su adaptabilidad en la compleja cultura institucionalizada de la escuela. El conjunto de significados, normas, valores, creencias, estilos educativos, costumbres, modos de comunicación ya establecidos en las instituciones colaboradoras funcionan, también, como marcos de acomodo. En este sentido, Pérez Gómez (1997: 5) advirtió sobre el peligro del enorme poder socializador en que se ve envuelto el practicante por el influjo de la cultura escolar en sus procesos de inducción a la práctica, la cual “estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela”.

Esto explica las formas internas en que los practicantes negocian y construyen sus propias realidades con el Docente-Tutor, el Asesor y demás miembros de la institución colaboradora; es decir, la manera cómo establecen códigos de actuaciones poco diferenciadoras, homogéneas y lineales que

dan cuenta, no solo de las fuerzas conservadoras de la cultura institucional sino, también, de la expresión de la cultura profesional del Docente-Asesor y la definición clara de roles. De allí, que las alianzas se den, por lo general, a partir de niveles de jerarquía evidentes y de reglamentos administrativos que funcionan como dispositivos de control y de mandatos muy precisos. Se impone así, un cierto isomorfismo en este reacomodo del practicante; como resultado, la tendencia a repetir los modelos de sus profesores asesores en un abierto acto de complacencia, cumpliéndose con la planteado por Vaillant y Marcelo (2001: 55) cuando refieren al mundo de las dos lagunas; la ideal, recibida en la formación y la real, existente en los centros escolares.

Este marco de actuación es comprensible por el grado de dependencia emocional que mueve al practicante frente a la autoridad que confiere la experiencia, la institucionalidad y la titulación del docente asesor. Se establece así una relación de poder que, en muchas oportunidades, deja poco margen de actuación al estudiante y un estado de sospecha al proceso formativo que institucionaliza este tipo de prácticas. Además, ese Profesor-Asesor es miembro de una comunidad docente que ha instaurado un prototipo de cultura-poder en la institución en la que el estudiante se siente extraño, desubicado y requiere, por tanto, acoplarse. Por ello, la preocupación inicial del practicante se centra en superar desafíos inmediatos como el control de los grupos, problemas de disciplina, el dominio de los contenidos, resolver el qué y cómo enseñar, ganarse el respeto de sus alumnos, solventar las múltiples tareas de la socio-dinámica del aula y, sobre todo, promover una imagen de sí positiva para mantener la aprobación de su Profesor-Asesor y de los alumnos a su cargo. Finalmente, termina generando marcos de reacomodo que lo ayuden a simplificar la compleja tarea en las aulas de clase, ante “la urgencia de un ambiente que requiere mantener ocupados a un grupo numeroso de alumnos, dando cumplimiento a las exigencias del currículo, normas sociales del centro, etc.”, (Sacristán, 1998:6).

En los actuales momentos, frente a la avalancha de conocimientos y la variedad de formas de acceder y comprender su lógica interna, se generan tipos de actuación que obedecen a distintas formas

disposicionales, modos de interacción y de nuevos requerimientos tanto cognitivos como sociales. Esto exige, en consecuencia, nuevas sensibilidades y reflexiones intelectuales que impulsan modos de experiencias más ricas y diferenciadas para nuestros practicantes en cualquiera de estos escenarios.

2. Calidad de educación y los Centros de Práctica

El concepto de calidad de la educación es multidimensional, abarcador y, a veces, ambiguo; ha estado tradicionalmente vinculado con las ideas de eficacia y eficiencia tomados de las teorías de la administración, lo que dio origen a las llamadas “escuelas eficaces” cuyo éxito se debía a la eficiencia del docente y al elevado rendimiento de sus estudiantes. Por tanto, era una eficacia vista en términos de mediciones, producto de los resultados escolares que exhibía un grupo de escuelas. Así, el concepto ha estado relacionado con el proceso histórico en el que se gesta, es decir, dentro de un modelo de eficiencia inscrito en el marco teórico del positivismo. Pero, el concepto, también, presenta implicaciones personales por la libertad que nos damos de dotarle al término de un significado particular con base en unos valores o parámetros propios. Es decir, le otorgamos a la escuela un conjunto de propiedades o atributos que la hacen “deseable” para los propósitos de la Práctica Profesional. Así, calidad se relaciona con la excelencia educativa que exhibe el centro escolar y con altos niveles de satisfacción, tanto de los Profesores-Asesores como de los alumnos o sujetos de la enseñanza hacia su escuela. Pero, también, satisfacción en el practicante al conseguir en esa institución las condiciones deseables para el desarrollo de su Práctica Profesional y, a la vez, contribuir con éstas.

La calidad educativa, también, podemos reconocerla desde la Práctica Profesional, pues esta unidad curricular del área de Formación Práctica e Investigativa es de naturaleza procesual y procedimental; propicia procesos para la experimentación, la investigación, la reflexión, la relación teoría-práctica, la toma de decisiones, la innovación y la solución de problemas prácticos del área disciplinar, entre otros. En este sentido, la calidad se reconoce en el proceso, en “el hacer”,

con apoyo en el enfoque por competencias. Las experiencias formativas que indican altos niveles de satisfacción son porque el practicante alcanzó logros significativos en el desarrollo de esos procesos. Cumplió una Práctica Profesional con disciplina y coherencia; respondió a las exigencias de la tarea docente y de las actividades inherentes a ésta. Es decir, hizo un buen trabajo y ofreció lo mejor de sí para cumplir las metas. Es una calidad centrada en el hacer, en los procesos más que en resultados finales.

Sin embargo, no podemos obviar que el concepto de calidad es multidimensional y puede ser abordado tomando otras categorías que haría la discusión interminable. Reconocemos con esto que el problema sobre la calidad es realmente complejo; implica - además de múltiples factores o indicadores - la cualificación y cuantificación global de procesos, sistemas, sujetos, escenarios, entre otros aspectos, con criterios que se fundan en una lógica netamente pedagógica. Además, no es, tampoco, un concepto neutro, según Aguerrondo (1993:566) “es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad”. Y con esta idea enfocamos la mirada en el Diseño Curricular del Nivel de Educación Media.

2.1. El currículo en los Centros de Práctica

Para el desarrollo del currículo, el practicante tiene dos opciones, ya sea como simple ejecutor y, en tal sentido, se limita a ejecutar las prescripciones precisas del Docente-Asesor con una clara dependencia y subordinación de sus mandatos; o, como agente curricular porque es quien toma decisiones en correspondencia con éste, adquiriendo protagonismo en el desarrollo del currículo. La decisión no depende del todo del practicante, sino del grado de autonomía que le confiere el profesor Asesor para seleccionar, organizar y distribuir los contenidos culturales que van a ser aprendidos por los sujetos de enseñanza a su cargo, considerando que es aquí donde se expresan los saberes que sientan las bases para su formación científica. Una decisión que implica, a su vez, el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar en una acción sistemática; esto es, planificada, coherente y bien documentada. Entonces, ¿qué

lectura podemos hacer sobre el currículo en las instituciones colaboradoras?

Los Centros de Práctica, con respecto a este asunto, presentan una disparidad curricular a la hora de su planificación estratégica. Es decir, se observan distintos currícula que obedecen a distintos momentos históricos sin que prevalezca un diseño curricular “armónico entre todos los niveles”, coherente con los tiempos actuales. “Tenemos diseños diferentes, elaborados atendiendo criterios orientadores y contextos también disímiles y débilmente articulados entre sí en lo que se refiere a los niveles” nos confirma el Informe integrado de la Consulta (2014: 32).

Desde el escenario de la Práctica Profesional habíamos advertido sobre el solapamiento de diferentes diseños para un mismo nivel, producto de los cambios que se han ido implementando a través de cursos de poco alcance. En estas circunstancias, el practicante se limita a seguir un programa de estudio con contenidos previamente seleccionados por el Docente-Asesor en función de su discrecionalidad. Es decir, actúa como ejecutor de un currículo dado, con una clara dependencia y subordinación. Esto lo convierte en un mero consumidor de unos contenidos culturales y de unas estrategias previamente determinadas por el Asesor, con poco margen para tomar decisiones pedagógicas con respecto a la organización y secuenciación de los contenidos.

En cuanto al currículo como desarrollo, como práctica que involucra el proceso de la enseñanza, su metodología y las tareas para el proceso de aprendizaje, el practicante se consigue con dos escenarios. El primer escenario, presenta diseños curriculares descontextualizados que operan aún como programas instruccionales en donde se explicitan todas y cada una de las actividades didácticas, recursos y estrategias a seguir en cada contenido para el logro de los aprendizajes. El segundo escenario, manifiesta un currículo del Subsistema de Educación Secundaria (2007) que presenta áreas de aprendizaje, ejes integradores, componentes y pilares sobre los cuales se sustenta la educación bolivariana; además, áreas que contienen numerosos y variables contenidos cuya organización no obedece a un fundamento epistémico claro. Un listado de títulos y subtítulos estructuran los contenidos del currículo.

La situación curricular descrita le da la oportunidad al practicante de asumir protagonismo en los proyectos del área curricular y tomar decisiones de acuerdo con las necesidades propias de la práctica pedagógica. A la vez, proponer innovaciones en una relación colaborativa con su Profesor-Asesor, siempre y cuando el centro escolar le ofrezca altos niveles de autonomía. Este rasgo de la autonomía del docente para la toma de decisiones es, sin duda, un indicador de calidad importante para reconocer escuelas de alto desempeño pedagógico y organizacional.

En el Informe Integrado de la Consulta (2014: 33) destaca una dura crítica a los *currícula* que aún persisten en las instituciones educativas cuando expresa que:

El currículo escolar tiene una visión fragmentada del proceso de aprendizaje, desvinculado de lo teórico y de la práctica pedagógica centrada en el aprendizaje memorístico, desarticulada entre los diferentes niveles, con énfasis en los resultados y no en los procesos, descontextualizada de las realidades y necesidades estudiantiles, así como de los entornos comunitarios y locales.

Esto evidencia la clara percepción que tiene la comunidad docente de unos *currícula* que no responden a las necesidades educativas de los jóvenes y adolescentes a los que van dirigidos; tampoco, a las demandas del sistema que exige el desarrollo de un pensamiento productivo capaz de resolver los grandes problemas de su entorno comunitario. Con esto se evidencia que la educación no responde a una de las demandas más importantes del cuerpo social, y ésta tiene que ver con la generación y distribución del conocimiento; así lo afirma Aguerrondo (1993: 566) cuando sostiene que “a partir de esta demanda es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no nos transmite conocimiento socialmente válido”.

2.2. Condiciones del trabajo docente

Los planes de estudio, contenidos culturales, fundamentación, enfoque, metodología del Diseño Curricular de la Carrera de Educación (2009) se han reestructurado en función de un perfil docente que responde al nuevo concepto de Universidad Social, el compromiso de “formar los futuros formadores con vocación y amor hacia y para el trabajo; el fomento de los valores y la búsqueda de la solución

a los problemas del país”. Pero el solo Diseño no es suficiente. La reestructuración del plan de estudio, las nuevas modalidades, la reformulación de nuevas estrategias en los planes de Formación Profesional no son suficientes para hacer del futuro docente protagonista importante del cambio educativo. En este sentido, muchos factores influyen, además de los dispositivos de formación en las instituciones de educación superior. Uno de los factores que determina su desempeño y su protagonismo en la mejora educativa son las condiciones del trabajo docente.

En tanto, “Las condiciones del trabajo docente forman uno de los puntos estratégicos para la mejora de la educación en el proceso de la búsqueda de la calidad educativa que se vienen emprendiendo con las reformas educativas” sostienen Castillo y Cabrerizo (2005: 213-214); insisten en la necesidad de modificar las condiciones de trabajo de los educadores para lograr cambios significativos en su labor educativa, condiciones que aseguren una práctica innovadora. Por ello, se busca que la Práctica Profesional garantice una formación inicial centrada en la escuela; es decir, que asegure los escenarios y las condiciones para que el estudiante de la Práctica Profesional confronte la realidad laboral en donde han de confluír conocimientos, experiencias y situaciones de aprendizaje para aprender juntos: alumnos, profesores, estudiantes de la docencia y familia. Al mismo tiempo, establezca un sistema de relaciones desde una cultura de colaboración entre los centros escolares y la universidad para investigar, gestionar y aprender de manera reflexiva y crítica.

Sin embargo, al incorporarse a su proceso de socialización profesional, el practicante reconoce una verdad que lo desmotiva. Ésta tiene que ver con la *equidad social*, es decir, se encuentra con condiciones nada dignas en razón de la elevada misión social que va a desempeñar. Reconoce en este proceso de socialización no sólo las exigencias de la tarea docente, sino, también, su lugar en un orden social en el que se ve marginado por el poco reconocimiento que ostenta la profesión docente en nuestra sociedad. No es arriesgado asegurar que la docencia constituye la profesión de menor prestigio social en nuestro ámbito regional si consideramos el alto valor que se le da en muchos

países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la Unión Europea. Por eso, el primer impacto que sufre el alumno practicante pasa por reconocer que el trabajo docente está devaluado en términos marginales de correspondencia social. Es decir, en términos salariales y en términos de prestigio social. Filmus, citado por Castillo y Cabrerizo (2005: 214), asegura, al respecto, que “no es posible esperar un ingreso a la formación para la docencia movido por las motivaciones propias, intrínsecas al ejercicio de una profesión si no se parte de condiciones básicas que hagan deseable la carrera” factores que, sin duda, van a incidir en el interés por participar en la mejora educativa.

El segundo impacto, es constatar que “tan elevada misión” no resultó ser un trabajo medianamente fácil ni controlable; al contrario, es complejo y exigente, con requerimientos de alta competencia profesional, compromiso y obligación moral; competencias y valores que difícilmente posee el practicante, sobre todo si no cuenta con la suficiente inspiración vocacional para la tarea docente. ¿Qué nos muestra la realidad acerca de la vocación docente de los profesores en ejercicio? ¿Qué diagnóstico resulta de investigaciones recientes hechas para constatar la participación activa de los docentes en los procesos de mejora educativa, si consideramos que éstos son los *profesores asesores*, por excelencia que los practicantes tienden a reconocer como modelos? El Informe Integrado de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014: 20) pone en entredicho la vocación docente cuando sostiene que:

Tanto a las familias como a los consejos educativos les preocupa la débil participación y el liderazgo de las maestras y los maestros que queda en evidencia en sus marcadas prácticas de control autoritarias en el ambiente de clase, en la indisciplina estudiantil y en sus formas violentas de expresión verbal. Tampoco manifiestan interés por vincularse con la familia de sus estudiantes y con su comunidad. Las familias y los estudiantes aseguran que algunos docentes carecen de la vocación necesaria para cumplir con su labor, ya que adoptan una actitud pasiva e indiferente ante los problemas propios del quehacer educativo, desvinculándose de la dinámica escolar y la comunidad.

Esta situación, desalentadora por demás, nos obliga a revisar y reflexionar sobre las

grandes contradicciones que se expresan entre los dispositivos de formación docente (planes, teorías, concepciones, prácticas, etc.) y la realidad escolar que enfrenta el practicante. Una mirada a este problema resulta complejo, si consideramos que éste se prepara, no sólo en las universidades sino, también, en contacto permanente con la socio dinámica escolar, con sus entornos socio-culturales; es decir, a partir de sus experiencias en los centros escolares en el contexto de su Práctica Profesional. Y, pese a algunas alianzas académicas con las instituciones educativas y algunos modelos de colaboración interinstitucional, son las fuerzas del *statu quo* – la cultura escolar establecida, la cultura profesional de los docentes, los currícula prescritos, el contexto sociocultural, el cruce de culturas – las que imponen, finalmente, las reglas de juego con las que se conduce la Práctica Profesional. Pérez Gómez (2010: 17-18) nos lo confirma cuando advierte sobre la poderosa “influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos, tácitos e imperceptibles que constituyen la vida cotidiana de la escuela.” Elementos constitutivos de cada una de las culturas “cuyo influjo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible”.

2.3. El sujeto que aprende en el marco de las instituciones educativas colaboradoras

En los planteles escolares de educación media general (centros de Práctica Profesional) el sujeto que aprende, el alumno regular es un adolescente con edades comprendidas entre los 12 y 19 años, aproximadamente. Esta etapa están marcada por grandes cambios anatómo-fisiológicos y psicológicos que repercuten sobremano en las condiciones sociales de su desarrollo. Complejo, inestable, contradictorio e intenso es el mundo que caracteriza al adolescente hasta el punto de representar toda una subcultura no sólo en el entramado cultural de la escuela sino, también, en la sociedad en la que se desenvuelve. Es la generación de la era tecnológica y de la revolución cognitiva, protagonista de un nuevo orden social. Se reafirma, entonces, que los sujetos de aprendizaje que atienden los practicantes (los alumnos) pertenecen

a una generación diferente a la de otros tiempos: no es aquella que toleraba horas de encierro escolar, sometida a estrictos horarios, normas de conducta, rutinas y tareas académicas. Es, sin duda, una generación que está mostrando signos de rebeldía frente a estas estructuras institucionales: el más visible signo es el abandono escolar.

Pese a los grandes esfuerzos por desarrollar políticas de inclusión educativa, en Venezuela se observa un alto grado de deserción escolar. Basta con hacer un breve paneo en las aulas de liceos y escuelas técnicas para constatar grupos pequeños de no más de 15 estudiantes por aula. Sin embargo, el Informe de la Consulta Nacional reconoce un porcentaje de abandono cercano al 8% en el período 2011-12.

Las discusiones grupales del aula universitaria y revelaciones expresadas en los Diarios del Practicante dan cuenta de las preocupaciones sentidas por los practicantes ante el evidente desinterés académico demostrado, no solo por el grupo de alumnos que les ha sido asignado, sino, también, por la indiferencia de los padres y representantes. Se manifiesta en el aula a través de la violencia escolar, el aburrimiento, la indisciplina, la apatía por la lectura y las actividades didácticas planificadas, la falta de respeto y la poca colaboración expresada por los representantes a la hora de dilucidar los problemas institucionales en los que se ven involucrados sus representados.

Esto produce en el practicante pérdida de interés, desánimo, inseguridad, falta de tolerancia o demasiada permisividad y sentimientos de culpa. En síntesis, los señalamientos con respecto a los alumnos de las instituciones escolares coinciden en dos grandes problemas recurrentes que se observan en el aula escolar: los trastornos de déficit de atención, (distracción fácil, dificultad de concentración) y la violencia escolar. Dos situaciones que los practicantes reconocen difíciles de controlar, por complejas y por verse sin las competencias estratégicas necesarias para enfrentarlas.

3. Práctica Profesional: propuesta curricular

El Plan de Estudios de la Carrera de Educación de la ULA Táchira exige al estudiante el

cumplimiento de cuatro (4) Prácticas Profesionales que lo vinculan con la socio-dinámica del mundo laboral para desarrollar sus competencias profesionales y compartir, al mismo tiempo, experiencias con los docentes en ejercicio. Estas unidades curriculares se inscriben en el marco de las competencias de Formación Práctica e Investigación establecidas en el Diseño Curricular de la carrera de Educación (2009) con el fin de hacerlos aptos para asumir la tarea docente y el desempeño de todas sus funciones. Con las PP se busca el rigor de una intervención pedagógica que impacte en lo didáctico, lo investigativo, la generación de conocimiento – saberes útiles para resolver problemas prácticos- y en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y autónomo.

En función de esta conjunción dialéctica se propone una Práctica Profesional, contemplada más allá de la visión simplista de asignatura de un plan de estudios, sino que se asume como una práctica emergente, como hipótesis de trabajo con la que se busca establecer una relación positiva entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción educativa, la escuela y la universidad. En este contexto, el practicante debe ser, igualmente, determinante para asegurar una mejor calidad de la educación en los escenarios escolares en donde interactúa.

El proceso de recolección de datos, tales como encuestas y entrevistas verbales realizadas a los 22 estudiantes de la Práctica Profesional IV colaboradores con la presente investigación, además de los Diarios del Practicante, expresó resultados interesantes que dan cuenta del papel formativo y logros de los programas de la Práctica Profesional; entre estos destacan: a) Promoción de procesos de reflexión crítica sobre su rol docente en los propios contextos de actuación profesional. b) Vinculación con la realidad educativa de los Centros de Práctica e identificación de ámbitos de actuación docente, funcionamiento organizativo y sus contextos socio-culturales. c) Valoración de la dinámica institucional en su dimensión organizacional y de gestión escolar, d) Compromiso con procesos de investigación educativa para ofrecer propuestas orientadas a resolver los problemas de su disciplina. e) Promoción de experiencias que permitieron conectarlo directamente con la tarea docente y con

las diferentes actividades congruentes con su perfil profesional.

Los referidos logros son de significativo interés e importancia si consideramos que el grupo de practicantes, objeto de estudio e informantes en nuestra investigación, en su mayoría manifestó que la docencia nunca fue la opción profesional de su preferencia. Sin embargo, en su trayecto formativo llegaron a “simpatizar” con la profesión docente y asumirla con mayor responsabilidad.

Al mismo tiempo, podemos reconocer el impacto formativo que genera la Práctica Profesional en las instituciones educativas colaboradoras, en especial, en el Profesor-Asesor al comprometerlo a formar parte del equipo de formadores. No sólo lo compromete como colaborador directo de esta experiencia sino, también, “como agente de cambio socio-pedagógico desde sus propias instituciones” Díaz (2001: 20). En este proceso, en el que se establecen relaciones de colaboración entre el docente y el practicante, fluye un intercambio de saberes, reflexiones y experiencias en que ambas partes se enriquecen y se fortalecen. Por un lado, se crea en el Profesor-Asesor niveles de mayor responsabilidad, necesarios para asumir la formación integral de los nuevos docentes, contribuir en sus proyectos de investigación y encauzar sus expectativas de formación docente en relación con el aula, la escuela y la comunidad. Al mismo tiempo, este docente se nutre de los nuevos postulados pedagógicos, didácticos y curriculares que trae el practicante desde su horizonte de formación docente. Aquí, la Práctica Profesional actúa como mediador importante para la actualización de los docentes en ejercicio de los Centros de Práctica.

4. Discusión final

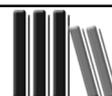
La inserción del estudiante de educación a procesos de Práctica Profesional en instituciones escolares busca ubicarlo en escenarios formales que le permitan la vinculación con acciones de comunicación, contrastación, valoración y reflexión de modelos, rutinas, experiencias y fenómenos educativos que provoquen un impacto formativo importante. Sin embargo, hay que reconocer una realidad que aún persiste: una vez que el practicante se incorpora a la institución educativa colaboradora,

no existe una experiencia independiente del marco institucional, de sus estructuras organizativas - muchas veces cuestionadas-, ni de sus mitos, dogmas, ni de nuevas y viejas reglas de control y segmentación.

Por ello, conviene advertir, entonces, las contradicciones que guardan en estos contextos una práctica de valor instrumental, provisional y parcialmente distanciada de los fines que motivan la Práctica Profesional, en el entendido que, pese a los esfuerzos por facilitar aproximaciones a los diferentes escenarios educativos y ofrecerles oportunidades y experiencias significativas a los estudiantes, el objeto que se supone para la formación dista mucho de la realidad profesional en la que se funda. Es una realidad muchas veces simbolizada, manejable y manipulable bajo formas esquemáticas o reductoras, entre otras cosas, porque son prácticas, por lo general, prescriptivas que intentan legitimar modelos de enseñanza reguladas por nociones ya establecidas en el centro escolar para dar forma y desarrollar disposiciones preexistentes.

Sin embargo, el practicante tiene derecho a gozar de condiciones socio pedagógicas que le permitan asumir el compromiso con actitud positiva y abierta hacia el proceso de su práctica profesional; en consecuencia, debe asistir a instituciones educativas que le aseguren experiencias formativas positivas para el autoanálisis, la investigación, la reflexión y la disposición de ofrecer propuestas para contribuir en la transformación pedagógica. En este sentido conviene la revisión de los modelos de colaboración escuela-universidad que han sido institucionalizados con el fin de constatar los esfuerzos realizados para asegurar al practicante las condiciones requeridas para un ejercicio satisfactorio de formación docente. Se propone, en tal caso, un modelo que logre la conexión entre la formación del futuro docente y el campo de decisiones de las instituciones colaboradoras de tal manera que permita alianzas de cooperación con base en “criterios de eficiencia educativa a partir de concretas definiciones pedagógicas de calidad de la educación” Aguerrondo (1993: 565). La idea, en este sentido, es que la Práctica Profesional se convierta en objeto de mediación para la mejora educativa y contribuir, así, con mayores niveles

de calidad educativa. Un modelo así requiere que ambas partes, escuela y universidad, estén fuertemente conectadas y mantengan un alto grado de autonomía para ajustar decisiones y reajustar procesos que apunten a la transformación de las prácticas educativas.



Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación* (No.10). pp. 561 a 578. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y Currículum*. Volumen II. Madrid, España: Mc.Graw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Díaz, D. (2001). *Instructivo para el desarrollo de la Práctica Profesional. Carrera de Educación*. San Cristóbal, Táchira: Departamento de Pedagogía- Universidad de Los Andes-Táchira.
- Hernández, C. (1999). *Aproximaciones a la discusión sobre el Perfil del Docente* Seminario Taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, Méjico, España y Portugal. Disponible en: <http://www.oei.es/de/cah.htm/>. Consulta: 2013, febrero, 16.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Cenamec.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Informe Integrado de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Centro Nacional de Investigación y Formación del Magisterio. Disponible en: http://araguaney.me.gob.ve/?page_id=278 Consulta: 2015, febrero, 10.
- Pérez G., A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la Institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (No.29), pp. 12-140. España.
- _____. (2010). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (1998). *La arquitectura de la Práctica en: El currículum*. Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Sayago Q, Zoraida (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere* [online] vol.10, n.33, pp. 303-313. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstr&act&pid=S131649102006000200014&lng=es Consulta: 2014, marzo, 10
- Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez”, (2009). *Diseño Curricular de la Carrera de Educación*. Vicerrectorado Académico. Comisión Curricular Central.
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.