

Recorrido histórico de la participación docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Alicia Alfaro Valverde
Milagro Piñeiro Ruiz ¹

Recibido: 12/12/2012 Aprobado: 12/09/2013

Resumen

Este trabajo presenta un recorrido histórico de la intervención docente desde diferentes propuestas curriculares, inscritas en diversos paradigmas, que de una u otra forma han marcado el rumbo de las prácticas docentes supervisadas y la manera en que se ha conceptualizado la labor realizada por profesores practicantes en los centros educativos de educación secundaria.

Dentro de estas propuestas curriculares y paradigmas se incluye lo planteado por Sayago, Chacón, Alfaro y Francis, quienes establecen posibilidades que vendrían a favorecer los procesos de formación del profesorado; en las áreas de Inglés y Estudios Sociales y Cívica, cuyos puntos medulares versan en torno a: la búsqueda de nuevos referentes teóricos en el eje de prácticas; formación e investigación; un nuevo escenario de relaciones entre la universidad y las instituciones educativas; el trabajo colaborativo y la aplicación de saberes como espacio de reflexión; la producción de conocimiento y el surgimiento del pensamiento complejo.

Palabras clave: Práctica docente supervisada, profesor practicante, paradigma, propuesta curricular, participación docente.

Abstract

This paper presents a historical overview of the teacher's participation, from different curricular proposals, registered in diverse paradigms, that have marked both the direction of the supervised teaching practices and the way that have been conceptualized the practicum teachers' roll in the secondary schools. These curricular proposals and paradigms include issues from Sayago, Chacón, Alfaro, and Francis. Such proposals include possibilities that would foster the processes of the teachers' training in the areas of English, Social Studies, and Civics, whose core points are related with: the search for new theoretical references on the axis of practices; training and research; a new stage of relations between the University and the educational institutions; the collaborative work and the application of knowledge as a setting for reflection, the production of knowledge, and the emergence of the complex thought.

Key Words: Supervised teaching practice, practicum teacher, paradigm, curricular proposal, and teacher's participation.

INTRODUCCIÓN

La práctica docente supervisada es uno de los momentos de mayor importancia para estudiantes universitarios que cursan un bachillerato en la enseñanza a nivel universitario. Generalmente, este curso está ubicado en el plan de estudio en el último año, de manera que el futuro docente esté preparado para acercarse a las aulas, a emprender una serie de "acciones académicas" con estudiantes de educación secundaria. Así, la práctica docente supervisada se convierte en un reto, pues como bien lo mencionan los futuros docentes: "Profesora, no es lo mismo verla venir, que conversar con ella".

La realidad de la práctica docente supervisada requiere ser investigada para conceptualizar con claridad qué significa este proceso, los cambios que ha enfrentado de acuerdo con propuestas curriculares desarrolladas desde diferentes paradigmas; cómo se concibe actualmente y qué nuevas posibilidades se tienen con respecto a ella. Para esto, las autoras consideran relevante sistematizar los planteamientos que le han dado sustento por la concepción de diversos autores, lo cual permitirá establecer relaciones y plantear una nueva propuesta.

Para realizar los primeros planteamientos acerca de la práctica, se han realizado dos trabajos que anteceden a este: "La Práctica Docente Supervisada: una reconstrucción por medio de la

¹Ambas son profesoras asociadas del departamento Ciencias de la Educación de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. Correos: aalfaro@so.ucr.ac.cr, milapineiro@gmail.com

experiencia” y “La práctica docente supervisada: proceso competente que considera un saber al lado de un saber hacer” (ambos elaborados en el 2011). Lo planteado en estos dos artículos son la base para el presente trabajo; debido a que en este estudio, las autoras insisten en la necesidad de posicionar la práctica docente supervisada como uno de los cursos que requiere de nuevos rumbos y acciones, no solo por el hecho de que no se ha investigado acerca de ella, sino por la necesidad que existe de que los futuros profesores respondan a diferentes necesidades desde el quehacer docente.

Por tanto, este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de la práctica docente supervisada, especialmente lo relativo a la forma en que se ha venido concibiendo. Dicho estudio se realizó después de revisar cantidad de documentos relacionados con la temática en investigación y aprovechando la experiencia de las autoras, en los procesos de supervisión de práctica en el área de Inglés, Estudios Sociales y Cívica.

El artículo está estructurado en tres apartados: el primero hace referencia a los sistemas de formación del profesorado en Costa Rica, a partir de la década de los sesenta y cómo su participación ha respondido a las propuestas curriculares planteadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP); en el segundo se incluye lo relativo a la práctica docente supervisada, sus procesos generados por las propuestas del MEP y los paradigmas en los que ha estado inmersa; y en el último, las autoras plantean una nueva propuesta, desde la concepción de diferentes autores, en relación con la práctica docente supervisada, la cual vendría a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes.

SISTEMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: SIGLOS XX Y XXI

En los años 60 y 70 del siglo XX, la investigación pedagógica se enfocó en precisar conclusiones relativas a métodos y técnicas, materiales y

programas que debían utilizar los docentes en el aula, hasta el punto de que para Contreras (1996, p. 92): “se llegaron a diseñar programas curriculares a prueba de profesores”.

Con respecto a esta dinámica, Martínez (1991, en Contreras 1996, p. 92), manifiesta: “[...] se dio de manera que el profesor no pudiera deformarlos”. Para ese entonces, las propuestas curriculares pertenecían a expertos y políticos de la época, quienes eran los encargados de diseñarlas. Por tanto, la formación del profesorado, procedente de los centros de estudio, se debía enfocar únicamente en el desarrollo de las destrezas técnicas específicas, por medio de la implementación de las innovaciones propuestas, sin pensar siquiera en sugerir estrategias propias de acuerdo con las particularidades de los estudiantes que se atendían por grupo.

Con lo anterior se corría el riesgo de que los docentes cayeran en la “instrumentalización didáctica” y así en la carencia de creatividad, originalidad e iniciativa, limitando con esto la propuesta de estrategias propias. Desafortunadamente, esta modalidad aún está vigente y responde a la filosofía positivista de la época.

Los casos particulares de la enseñanza del Inglés, los Estudios Sociales y Cívica, son ejemplos claros de tal propuesta, en donde todavía se observan docentes que usan libros de texto elaborados para otros contextos, que promueven la implementación de un método o estilo de enseñanza en particular. En estos libros, conocidos como “Libro del profesor”, se explica por pasos lo que se supone: debe realizar el docente, a partir de guías didácticas y el uso de determinados materiales. Se ha llegado a tal punto que se indica cómo es que el docente debe explicar ciertos conceptos para que, según los autores de los libros, no se confunda a los estudiantes. Es decir, las propias autoridades del Ministerio de Educación del país, con esta práctica, cuestionan directamente la formación que por cuatro años (dado el caso, para obtener el título de bachiller en la Sede de

Occidente de la Universidad de Costa Rica) han recibido los estudiantes, poniendo entre dicho no solo el saber, y saber hacer de los profesores, sino también dejando de lado las particularidades y necesidades de cada contexto². Esta dinámica se denomina: “sistemas de formación del profesorado basados en manifestaciones de competencias técnicas específicas” (Martínez, 1991; Villar, 1986 y Contreras, 1996) y a la cual Grundy (1991) nombra: “realización de la práctica según su diseño”.

Para finales de los 70 y a lo largo de los 80 del siglo XX, se da un nuevo replanteamiento con respecto a la importancia del papel docente en los procesos de innovación educativa (Angulo, 1991; House, 1988; Rudduck, 1991); se acepta que el accionar de los procesos no se puede comprender desde la percepción de políticos y expertos, lo cual da: “lugar a efectos diversos, no siempre anticipables” (Gimeno, en Contreras 1996, p.93). Aparece una nueva línea de investigación que comprende la importancia de la percepción del docente desde su accionar. Clark y Peterson (1989) la definen como: “fuente de comprensión del profesorado como mediador cognitivo de las ideas y propuestas educativas, así como un interpretador dinámico de su propia realidad docente”.

En estas mismas décadas se apela a la experimentación, a partir de las propuestas educativas vigentes, las cuales permiten al educador: proponer diferentes posibilidades educativas. Se rescata con ello lo establecido por Stenhouse (1984) cuando indica que: “no hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesorado” y los principios educativos de Elliott (1993) y Gitlin (1992), cuando reflexionan acerca del papel protagonista del docente, sin descuidar su respeto por el ámbito académico y administrativo, lo cual para ellos es parte fundamental de su accionar. A partir de estas prácticas, durante la década del 90 nace un

proceso de reflexión que consideraba insuficiente lo que cada educador realiza desde sus aulas, pues el centro, como unidad de acción y cambio, no se está considerando; es decir, no se toma en cuenta que son los docentes y los estudiantes quienes transmiten y transforman las costumbres, relaciones y creencias constituyentes de la cultura.

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza.

(Rudduck, 1994 en Careaga 2001, p. 3)

Para Escudero y González (1994), esta forma de percibir la educación transforma la comprensión de centros y enseñantes, y conduce, a su vez, a una reconversión de estos, por cuanto se reconoce el papel del educador como agente activo en los procesos de innovación, reforma y transformación de la enseñanza y, del estudiante, como protagonista activo en el proceso.

Con dicha propuesta se motiva al docente a la reflexión sobre su práctica y la planificación e implementación de proyectos educativos propios, donde “la cultura áulica” e institucional (la cual cuenta con redes que interactúan entre sí, entre ellas: estudiantes, docentes, padres, organización del espacio y currículum, comunidad) se convierte en un poderoso agente de socialización que mantiene el balance consolidado por cada institución desde su creación.

Sin embargo, aún y cuando parece ser el camino ideal, dicha propuesta se bifurca en dos direcciones diferentes: por un lado, el desarrollo

²Para efectos de este trabajo, el contexto se constituye en una categoría que se debe valorar y considerar al trabajar; podría plantearse que se está ante un contexto cultural, cuyas relaciones están determinadas por el quehacer cotidiano de los estudiantes en un escenario con espacio físico dado rígidamente; pero el espacio social y pedagógico puede sufrir cambios y transformaciones.

basado en el centro que fomenta el trabajo cooperativo (hacia adentro) y autocrático y, por el otro, promueve el aislamiento entre los centros, cuyo personal se muestra ansioso por desarrollar una identidad propia y particular, la cual, para el caso de las instituciones privadas del país, atraiga más clientes.

Ante esta situación, de acuerdo con Schön (1993, en Contreras 1996, p. 97), ya para el siglo XX y con más fuerza en el XXI, la educación se inclina más por un tercer camino y es el de docentes como profesionales reflexivos que se apoyan en la investigación sobre su propia práctica o, lo que comúnmente reconocemos como investigación-acción³. Para Gómez (2002): “de esta manera es que el hombre se construye, tornándose sujeto, mientras se va integrando en su contexto, va reflexionando acerca de él y con él se va comprometiendo, tomando conciencia de su historicidad, así es él” (p. 60).

La inclinación por este docente reflexivo brota de la propia necesidad de pensar y repensar sobre su accionar en un contexto real, el cual le permite cuestionar su conocimiento, prepararse para aprender, respetar al estudiante y a él mismo, mostrar coherencia entre su discurso y su práctica, para dar espacio al lenguaje⁴.

...la práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador, pues permite al mismo el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo, unido no solo a los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, sino también como estos problemas pueden ser trabajados en el día a día de su realidad educativa.
(Gómez, 2002 p. 63)

Por su parte, en el análisis de su accionar, Gómez (2002) insta al docente a formularse varias interrogantes que le permitan convertir el hacer pedagógico en significativo y enriquecedor, donde tanto estudiantes como docente puedan crecer por medio de la formación. Entre las interrogantes que sugiere destacan:

- ¿Es la clase un espacio de reflexión y creatividad?
- ¿Creo en el proceso educativo como emancipador del ser humano y conductor de su transformación y creatividad?
- ¿Comparto mi realidad viviéndola en colectividad?
- ¿Mi discurso es coherente con mi accionar?
- ¿Reelaboro la dinámica de la práctica pedagógica desde el autodescubrimiento?

A partir de estas interrogantes, se parte de una cultura colaborativa, en la cual se definen mejor los propósitos educativos, dando lugar a un crecimiento intelectual que satisface lo emocional, sin dejar de lado la crítica al sistema educativo que involucra consideraciones éticas, repercusiones contextuales, posibilidades y límites de orden social, cultural, político e ideológico.

De acuerdo con Contreras (1996, pp. 98-99), siendo muy escéptico ante todo lo que se plantea, cree que con esta tendencia, denominada por él mismo como: “pedagogías centradas en el docente”, se visualizan dos consecuencias:

Crear agentes dedicados a la formación del profesorado y al asesoramiento curricular, que se consolidan como profesionales específicos

³ Contreras (1996, p. 97): “En principio, podríamos decir que la investigación en la acción es aquella investigación que realizan los enseñantes sobre su propia práctica con el propósito de mejorarla, es decir, de hacerla más educativa. Pero su rasgo más importante y definitivo es que, a diferencia de otras modalidades de investigación, ésta pretende que el proceso mismo de investigación suponga la implicación progresiva en el mismo de quienes están afectados en lo que se investiga (alumno, colegas, familias, etc., dependiendo de cuál sea el caso), de tal manera que el proceso de transformación que se ponga en marcha sea un proceso en sí mismo democrático y cooperativo”.

⁴ Para Gutiérrez (2006), solo hay trabajo en grupo si se logra el lenguaje (conversar), pues hay grupos que hablan horas, pero no conversan.

y permanentes. Además de todas las tareas que venían realizando los docentes, ahora se recomienda que investiguen sobre su práctica, desarrollen el currículo, creen y cuiden procesos de colaboración entre colegas.

Careaga (2001, pp.1-2) difiere con Contreras cuando expone, en forma negativa, el hecho de que los docentes se consoliden como profesionales específicos y permanentes. La autora deja claro que los programas de formación del profesorado, implementados desde las universidades, sirven para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual y promover una situación en la que los profesores practicantes o educadores en ejercicio, puedan ocuparse, desde su especialidad, de la realidad, con sentido crítico y cuya finalidad será mejorarla. Sin embargo, no se puede obviar que: “Es tan fuerte la cultura de formación docente que se transmite que algunos futuros docentes se oponen ante posibles sugerencias de análisis o perspectivas críticas” (Careaga, 2001, p. 3).

Además, las investigadoras coinciden con la autora respecto de la segunda consecuencia, en tanto la investigación es una herramienta que permite a los docentes: “reconstruir las formas en que la cultura se produce, se impone una apertura hacia saberes y perspectivas que trascienden las fronteras pedagógicas. En otras palabras situar la tensión del adentro hacia afuera” (p. 11).

Es decir, la práctica docente trasciende el innovar, al lograr el desarrollo profesional y humano, tanto del formador de formadores, el futuro docente y el docente en ejercicio, de manera que se da sentido al trabajo que se realiza diariamente. En palabras de Morín (1994, en Bless y Díaz, 2010), significa: encontrar nuevos caminos, a partir de los ya forjados, por cuanto todo conocimiento requiere reflexionarse, reconocerse, situarse y problematizarse.

PARADIGMAS EN LOS CUALES SE PUEDE ENMARCAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Conviene analizar, de acuerdo con Galeano (2005), la relación entre la teoría y la práctica desde los principales enfoques o paradigmas en los que se ha fundamentado la práctica docente supervisada en sus inicios,

Desde estos enfoques y tendencias alternativos del currículo, el desarrollo curricular toma la forma de la investigación, porque coadyuva a resolver los problemas de la práctica, de insumo que alimenta el proceso, que resuelve las necesidades reales del estudiante y el medio, que integra y compromete al estudiante y a la comunidad donde todos participan. Es así como en el desarrollo del currículo mismo se ve un proceso de investigación donde diariamente sometemos a crítica nuestra práctica a la luz de los nuevos principios y los nuevos principios a la luz de la práctica; aquí, se muestra el proyecto curricular como una herramienta para la reconstrucción crítica de la realidad. No se trata de “juntar” fundamentos o copiar teorías separadas de la cultura escolar o universitaria. Lo que se quiere es describir competencias educativas adecuadas al desarrollo de los individuos y de una localidad o región en particular.

(pp. 3-4)

La propuesta de enfoques o paradigmas no es exclusiva de la filosofía, sino que también es una herencia: educativa, política, científica, entre otras. Dichos planteamientos teóricos datan de los tiempos de Aristóteles, Sócrates, Descartes, Newton, entre otros. Por tanto, como base para esta reflexión se expondrán los tres paradigmas promovidos en el país, desde la óptica de la socio crítica de la Escuela de Fráncfort “Positivismo”, “Interpretativo”, “Socio crítico”. Aunado a estas, se expondrá una cuarta opción: “Perspectiva

Postmoderna”, promovida por Lovelock (1979), Capra, (1996), Dee Hock (2001) y Sacristán (2001); lo anterior debido a que los cuatro se inclinan por propuestas pedagógicas que cobijan no solo la teoría, sino también los procesos prácticos, en los que ha estado inmersa la práctica docente supervisada, para las carreras de bachillerato en la Enseñanza del Inglés y los Estudios Sociales y Cívica, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica.

PARADIGMA POSITIVISTA

A este enfoque se le ha otorgado diferentes nombres, entre ellos: Reproductiva (Escudero), Empírico-analítico (Popkewitz, Escudero), Científico-técnico (Escudero), Cuantitativo (Guba, Benedito), Técnico (Habermas, McDonald, Reid), Tecnológico (Barton, House), Dogmático (Quintanilla), Tradicional (Pinar, Frabonni), Positivista (Guba, Escudero, Marrero, Contreras), entre otros (Herrán, 2005, p. 36). Este se ubica del siglo XVI hasta el XIX, cuando nacen sus críticas, tanto filosóficas como metodológicas.

No se interesa por la función social del conocimiento y de cómo este influye en la calidad de vida de los sujetos. El mercado cada vez más, se interesa por la educación, como “capacitación” que promueve el Estado, responde a las demandas sociales y para ellas se orienta. La formación y el conocimiento se supeditan a intereses socioeconómicos.

(Herrán 2005, p. 37)

El paradigma positivista enfatiza la búsqueda de técnicas y procedimientos relacionados con aspectos externos, los cuales motivan el aprendizaje y el conocimiento, y no el interés basado en el compromiso personal y social del conocimiento; la didáctica se percibe como un fenómeno que se da únicamente en el aula.

Por su parte, descuida el debate epistemológico sobre los diferentes campos disciplinares, la

investigación de los procesos de construcción de un área de conocimiento, las particularidades de los procesos de aprendizaje específicos de un campo disciplinario; y el orden, que constituye un valor en sí mismo. Además, la teoría es separada de la práctica; primero se da la teoría y luego la práctica; y en esto interesan más los aspectos técnicos y normativos.

...tradicionalmente, los estudiantes se sientan en fila, dispuestas de tal modo que cada uno tiene ante sus ojos el cogote de los compañeros y de frente, de una manera simbólica y autoritaria, al profesor; otra disposición del aula que se da con frecuencia es el semicírculo amplio, con el espacio destinado al profesor y a los estudiantes rígidamente prescrito. En el aula, los acontecimientos se suceden de acuerdo con un horario estricto, impuesto por un sistema de timbres y reforzado por las insinuaciones de los profesores a lo largo de toda la clase.
(Giroux, 1990, p. 80)

Las prácticas docentes, realizadas en los centros educativos, se conciben como la aplicación de conocimientos, métodos y técnicas, desligadas de fundamentos teóricos que las fundamenten.

PARADIGMA INTERPRETATIVO

Herrán (2005, p. 42) plantea que se le conoce desde las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación como: Conceptual (Pinar), Deliberativo (Reid), Cultural (House, González, Escudero), Fenomenológico (Gage, Escudero), Hermenéutico (Escudero), Humanista (Barton), Comunicativo (Habermas), Alternativo (Benedito), Naturalista (M. de Miguel, Santos Guerra), Escéptico (Quintanilla), Cualitativo (Guba, Benedito), Constructivista (Escudero), Simbólico-Lingüístico (Popkewitz), entre otros.

Este paradigma cobra su auge a partir del siglo XX. Desde él se observa como las prácticas docentes propician un saber práctico, entendido como motivación y proyección profesional, el cual guía a los estudiantes hacia la discusión que les permite intervenir en el aula.

De acuerdo con Vasilachis (1992), este paradigma responde a la necesidad de comprender el real sentido de la acción social, dentro del contexto cultural que la envuelve y, desde la perspectiva de la participación y de los distintos significados que le otorgan los seres humanos.

En este enfoque, las prácticas se modifican teóricamente y dan espacio a la autonomía del centro educativo, a partir de las prácticas pedagógicas y didácticas que implementa el docente, las cuales son capaces de generar conocimiento; el rol práctico y reflexivo del educador que sigue la investigación y acción; el desarrollo de la cultura escolar, con una propuesta de currículo sólida; y docentes como constructores y practicantes de su propia didáctica.

PARADIGMA SOCIOCRTICO

Herrán (2005, p. 46) distingue que es conocido también como: Orientado a la acción (Escudero), Sociopolítico (Reid), Emancipatorio (Habermas, Mc Donald), Crítico (Quintanilla, Popkewitz, Carr, Kemmis, Escudero, Marrero, etc.), Político (House), Reconceptual (Pinar), Comprometido socialmente (Delgado), Vygotsky (1978).

El movimiento socio crítico se caracteriza por una serie de elementos que responden a la transformación social, basada en la igualdad de oportunidades y mayor justicia. Este paradigma, al igual que el interpretativo, toma mucha importancia a partir del siglo XX.

En el paradigma socio crítico, las acciones educativas tienen una naturaleza social que se basa en sistemas de naturaleza ideológica y valorativa. Se inspira en conocer y comprender

la realidad como práctica; vincular la teoría y la práctica, conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a la liberación del ser humano; e involucrar al docente, a partir de la auto reflexión. En los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas y fuera de ellas, así como en los espacios locales, existe la necesidad de involucrar el contexto socio cultural en el cual viven los estudiantes diariamente; en esos escenarios los jóvenes son partícipes de diversidad de encuentros y acciones que no deben ser ignorados por los educadores.

La intervención docente se identifica así con la función de enseñar conocimientos apuntando a la potenciación de las posibilidades cognitivas del sujeto. El concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky es lo fundamental de esta función, dado que lo que se enseña es lo que posibilitará a los alumnos la construcción de conocimientos que le permitirán pasar de un nivel real a otro nivel real más avanzado. Pero que en principio se ha presentado como potencial. Se trata de crear zonas de desarrollo próximo y ofrecer una asistencia adecuada, porque esas zonas constituyen el lugar en el que, gracias a la ayuda de los otros, pueden desencadenarse los procesos de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimientos definidos sobre el contenido escolar [...], lo que paralelamente otorga al alumno mayores posibilidades de mejores aprendizajes, a la vez de una actuación cada vez más autónoma.

(Vogliotti, 2001, p.184)

En este paradigma, el docente genera su propia didáctica, conocimiento y actitudes socialmente orientadas hacia la planificación de problemas y a la transformación según la reflexión y crítica de la sociedad. Además, difiere del paradigma interpretativo en que los significados están

inmersos en percepciones ideológicas y valorativas de naturaleza social.

Desde la percepción de las prácticas docentes se puede notar claramente cómo este paradigma promueve conocimientos en los discentes, les permite liberarse de creencias y valores tradicionales que limitan la forma de comprender la docencia.

LA PERSPECTIVA POSTMODERNA⁵

Se le conoce también como paradigma ecológico, emergente o sistémico (Capra, 1996). Entre los precursores de esta perspectiva se encuentran: Lovelock (1979), Capra, (1996), Dee Hock (2001), Sacristán (2001), entre otros.

Para Pérez (2004), algunos autores relacionan la perspectiva postmoderna con el resurgir del romanticismo, que toma contacto con las ideologías totalitarias e irracionales. Se interesa por lo local, la validez de la reconstrucción y la centralidad del discurso; propone nuevos rumbos, entre ellos destacan: la defensa por el medio ambiente, promoción de la paz, lucha feminista y multiculturalidad.

De acuerdo con Herrán (2005, p. 53): “Para muchos no tiene constitución uniforme y es poco consistente teóricamente, aunque se puedan distinguir en su motivación unas premisas fundamentales”, entre ellas se encuentran la caída de las grandes narrativas, las cuales dieron paso a los discursos cotidianos y biográficos; al no ajustarse la realidad social con la crítica, se hace necesario trabajar en una nueva sensibilidad en lo filosófico, social, curricular y biológico, que trae la postmodernidad; los esquemas creacionistas, evolucionistas y mixtos son inválidos para dar explicación y orientación al devenir humano; los intereses y orientaciones de la perspectiva crítica han de reformularse desde la búsqueda de una mayor adaptación a una cultura propia de cada

comunidad; y por último, se da mayor sensibilidad democrática.

En lo que respecta a las prácticas docentes supervisadas, Sayago y Chacón (2006) advierten que a pesar de que los profesores practicantes deben poseer el conocimiento necesario y competencias para enseñar: “La definición de la práctica como profesional trasciende la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es a su vez adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión” (p. 59). Por tanto, en ella influye también la concepción que la persona tenga sobre la enseñanza, el aprendizaje, los modelos de formación docente, las características del contexto, entre otras.

Según esta perspectiva, es evidente cómo en algunos centros de estudio superior, las prácticas docentes supervisadas están lejos de convertirse en experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales que enfrenten una serie de limitaciones; básicamente, según Sayago y Chacón (2006), debido a las siguientes razones:

- Se realizan en un periodo muy corto, en el cual se transmiten y aplican conocimientos previamente coordinados y planeados, que otorgan a los profesores practicantes un aceptable desempeño; sin embargo, esta apreciación, comúnmente atribuye a las “Prácticas” el mero papel de experiencias sostenidas en comportamientos reproductores de esquemas y rutinas docentes.
- Las asignaturas que se cursan en los planes de estudio, muchas veces están desconectadas entre sí y basadas en contenidos dispersos, sin ninguna articulación entre ellos, lo cual crea ambigüedad en los estudiantes durante su formación docente.
- Las prácticas se han convertido en repetición de teorías relativas a la educación con poco

⁵ Hargreaves (1996): “condición social contemporánea, compuesta por fuertes tendencias (económicas, sociales, tecnológicas, etc.) que no obstante, no son ineludibles” (p. 64).

análisis y confrontación, en detrimento del desarrollo argumentativo, la crítica y la reflexión, aspectos importantes para comprender e interpretar la realidad sociocultural y educativa.

- La formación teórica está muy lejana en el tiempo e interés, como para convertirse en un socorrido lugar de referencia, en un banco de conocimientos y experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales.
- Ante la inmediatez y urgencia de cumplir con las prácticas, los futuros docentes asumen la cultura de las instituciones, sin un análisis comprensivo de sus implicaciones y complejidad.
- Hasta el 2007 se observa una total desconexión entre la teoría y la práctica en la formación docente. Después de muchos semestres de teoría, se concluía con uno de práctica. Cabe indicar que en este año, en el curso que antecede a la Práctica Docente, titulado Procesos en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, se inició en los colegios con una experiencia de acercamiento a las aulas y a los adolescentes, los futuros profesores practicantes (PP) debían desarrollar, en los centros educativos, lecciones de Inglés, Estudios Sociales y Cívica. Este ejercicio tiene como objetivo acercar a los PP a las aulas y a los adolescentes, para que la PDS, no los sorprenda tanto.

NUEVA PROPUESTA DE PARTICIPACIÓN DOCENTE PARA LA PRÁCTICA SUPERVISADA: CONCEPCIÓN DE DIFERENTES AUTORES EN EL SIGLO XXI

Sin lugar a duda, el Departamento de Ciencias de la Educación ha experimentado, desde la década de los sesenta del siglo veinte y hasta la actualidad, la influencia, en poca o gran medida, de estas propuestas curriculares, inscritas en diferentes enfoques o paradigmas. Básicamente, por la formación que recibió el profesorado a cargo de impartir los cursos de los planes de estudio

de los bachilleratos en la Enseñanza del Inglés y Estudios Sociales y Cívica. Los profesores realizan su mediación pedagógica por su formación, y legan a los profesores practicantes esta herencia cultural, política y educativa, que ellos a su vez heredaron. Shon (1995) lo establece así al referirse a la práctica docente como:

...competencia de una unidad de prácticas que comparten [...] las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistemas de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistémico y sus patrones de conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción. (p. 8)

A pesar de que la participación docente de estas propuestas pedagógicas y curriculares benefician los procesos de formación del profesorado, las investigadoras han considerado la nueva propuesta, planteada por Sayago y Chacón (2006), y en la cual se establecen algunas posibilidades que vendrían a favorecer los procesos que se desarrollan en la práctica docente desde las universidades. Entre sus puntos medulares se encuentran:

- a. La búsqueda de nuevos referentes teóricos en el eje de prácticas.
- b. Los procesos desarrollados en la práctica docente como base de la formación e investigación.
- c. El nuevo escenario de relaciones entre la universidad y las instituciones educativas.
- d. La importancia del trabajo colaborativo en la práctica docente.
- e. Una nueva mirada a la posición del profesor practicante.
- f. De la práctica docente como aplicación de saberes a la práctica docente como espacio de reflexión y producción de conocimiento.
- g. Las prácticas docentes como espacio para el surgimiento del pensamiento complejo.

Con el propósito de ahondar en estos puntos medulares, seguidamente se explica, con detalle, en qué consiste cada uno de ellos.

LA BÚSQUEDA DE NUEVOS REFERENTES TEÓRICOS EN EL EJE DE PRÁCTICAS

Desde el escenario de las prácticas docentes supervisadas se visualiza la necesidad de contar con un “cuerpo teórico” que aclare: primero la realidad educativa en la que se está inmerso, y segundo: las acciones de trabajo que se precisan. Dichos referentes deben ser de tres órdenes, de acuerdo con Sayago y Chacón: “epistémico”, “pedagógico” y “ontológico”. Sin embargo, para las investigadoras habría que incorporar un referente más, nos referimos al “axiológico”, propuesto por Alfaro y Francis (2009), que completa el rompecabezas en torno a esta reflexión.

El referente epistémico parte del conocimiento, el cual permite no solo comprenderlo, sino también modificarlo y construirlo mientras se cuestiona y promueve el desarrollo de las prácticas en el marco de las nuevas realidades educativas. Y así, con esta perspectiva se establecen cuatro preguntas:

1. ¿De qué manera se obtiene el conocimiento que se construye en la práctica?
 2. ¿Cuál es el verdadero papel de la práctica en las nuevas formas de producir conocimiento?
 3. ¿Qué fuentes generan este conocimiento?
 4. ¿Qué criterios se utilizan para valorarlo y contrastarlo?
- Desde el referente pedagógico interesa que el profesor practicante, más que buscar respuestas a las interrogantes que formula año tras año, tales como: ¿qué enseñar?, ¿a quiénes enseñar?, ¿cuáles procedimientos utilizar?, ¿con qué enfoques o métodos trabajar?, cuente con las herramientas conceptuales necesarias, que permitan analizar y explicar las razones por las cuales

se realiza su accionar dentro del aula y abandone estas interrogantes formuladas desde la racionalidad meramente técnica.

- El referente ontológico permite enfocarse en el estudio de las características de un buen docente y los dilemas morales vividos. Lo anterior se sustenta en la necesidad de que el profesor practicante cuente con un espacio para reflexionar acerca del significado que tiene ser docente en la sociedad contemporánea y el compromiso ético que se asume.
- Por último, el referente axiológico busca plantear la necesidad de reconocer los diferentes significados que oculta la propuesta educativa nacional y sugiere la urgencia de abandonar posiciones recicladas y sin sustento, de manera que se pueda pasar a la búsqueda de evidencias reales y las cuales, los docentes practicantes, pueden fácilmente comprender desde su accionar e intervención en las instituciones educativas. Aunado a esto, se espera que dichas evidencias estén inmersas en fundamentaciones teóricas y conceptuales que posibiliten el intercambio de ideas por medio del planteamiento de problemas, la argumentación y la creación de posturas profesionales y no solo de ocurrencias o ideas con poco fundamento.

LOS PROCESOS DESARROLLADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE COMO BASE DE LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Con el propósito de que los profesores practicantes se desarrollen mejor profesionalmente, se recomienda que se incorporen en procesos de investigación acción, de manera que puedan comprender las diferentes dimensiones que involucra la enseñanza.

Los diferentes fenómenos educativos que se presentan en las aulas y fuera de ella, son ejes fundamentales para emprender procesos de investigación que le permitan al docente dar respuestas atinadas y oportunas a las diferentes

problemáticas. Sin embargo, para que esto se dé, es indispensable desarrollar ciertas competencias, tales como: observación, descripción y comprensión de fenómenos que intervienen constantemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales permiten comprender mejor la cotidianidad y contexto donde están inmersos los diferentes actores que intervienen en el papel del docente. De este modo se establece una relación dialéctica desde la práctica, teoría y realidad que permite espacios de desarrollo profesional.

EL NUEVO ESCENARIO DE RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En este escenario, las autoras proponen acciones trabajadas en la práctica docente supervisada, con profesores practicantes de Inglés, Estudios Sociales y Cívica; en una red colaborativa y permanente de comunicación y trabajo. Esto implica trabajar por un proyecto común, donde participan el profesor del seminario o curso, docentes colaboradores, los cuales facilitan sus grupos a los profesores practicantes y les dan consejos oportunos; los profesores supervisores revisan planeamientos y materiales, brindan apoyo y asesoría, y acompañan a los profesores practicantes mientras realizan su práctica docente.

Para el caso de la práctica docente supervisada en Inglés, Estudios Sociales y Cívica, esta red resulta muy escasa, por cuanto en los procesos de práctica, que se realizan en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, se involucran también, y en forma directa, directores regionales, supervisores de circuitos, asesores específicos, directores, personal docente y administrativo de la institución donde se desarrolla la práctica, y otros tales como conserjes, bibliotecarios, orientadores, psicólogos, entre otros. Y, por supuesto, los actores más importantes dentro del proceso: estudiantes y profesores practicantes.

LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Normalmente se le ha asignado al profesor del seminario o curso la responsabilidad de coordinar múltiples tareas, entre ellas ubicar los centros de práctica, planificar las diferentes etapas y tiempo de estancia de los profesores practicantes, solicitar permisos, organizar reuniones o actividades de capacitación con los nuevos supervisores, entre otras. Para Elboj, Soler y Valls (2002, en Sayago y Chacón, 2006 pp. 66-67): “La tendencia actual, por el contrario, supera esta visión del trabajo eminentemente individual en Prácticas y privilegia el trabajo cooperativo [...] es decir cobra vigencia la organización de comunidades de aprendizaje como una propuesta de interacción y de diálogo”. Dentro de esta propuesta, los docentes universitarios, supervisores, colaboradores y profesores practicantes conforman un equipo de trabajo, cuyo fin es: “construir y reconstruir conocimiento para dar respuestas a las necesidades e inquietudes de sus miembros, sobre la base de la participación y el consenso” (ibíd., p. 67).

UNA NUEVA MIRADA A LA POSICIÓN DEL PROFESOR PRACTICANTE

Como ya se mencionó, el profesor practicante, desde su rol como docente, tiene una infinidad de preguntas y temores que lo llevan, en algunos casos, a asumir una posición endeble en los centros de práctica, y la cual, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, facilita para asumir comportamientos inscritos en esquemas esencialmente utilitaristas durante el desarrollo de la práctica. Esta situación repercute de forma negativa en su accionar “como transformador”, en tanto se conforma con la simplicidad de su accionar.

A partir de esta reflexión emerge la necesidad de problematizar, en primera instancia, su papel como docente al darle prioridad a todas aquellas ideas que le permiten responder a las necesidades y situaciones reales de los estudiantes

y, en segunda instancia: ubicar las normativas y reglamentos universitarios e institucionales, los cuales limitan el desarrollo de su propia didáctica a causa del estrés y tensión que le generan.

DE LA PRÁCTICA DOCENTE COMO APLICACIÓN DE SABERES A LA PRÁCTICA DOCENTE COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Sayago y Chacón (2006 p. 68) se apoyan en Liston y Zeichner (1997) para establecer una propuesta que permita consolidar los programas de formación de docentes desde la enseñanza reflexiva, con el propósito de que los futuros profesores, a partir de los inicios de su formación, desarrollen ciertas competencias, tales como flexibilidad, apertura, compromiso, mayor capacidad de observación y análisis; lo cual, según ellas, les facilitará problematizar la enseñanza.

En este modelo es indispensable que los estudiantes, desde su primer año de formación, cuenten con espacios que les permita construir nuevos conocimientos, a partir de los ya adquiridos, por medio del “lenguaje”, que posibilita el intercambio de saberes y: “la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico” (ídem).

Las prácticas docentes como espacio para el surgimiento del pensamiento complejo

La insistencia del ser humano en fraccionar el conocimiento ha propiciado el aislamiento entre la teoría y la práctica, y ha atrofiado de este modo:

“las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las oportunidades de un juicio correctivo o de visión a largo plazo (Morín, 2000, en Sayago y Chacón, 2006, p. 69). Vale agregar que según Morín (2001): “El conocimiento se construye a partir de la superación de la causalidad lineal. A partir del *Principio Recursivo* y del *Bucle retroactivo*, señala que el pensamiento complejo implica una superación de la visión unidireccional de las relaciones de causa-efecto,

rescatando la interrelación dialógica que se establece entre los elementos constitutivos de la realidad, ya sea física o social. Además plantea que:

el conocimiento se construye en la dialogicidad entre elementos aparentemente antagónicos o excluyentes. Este autor recupera en el paradigma de la complejidad los conceptos de contradicción e incertidumbre, los cuales han sido relegados a un estatuto inferior por la tradición científica explicativa, considerando incluso que entorpecen el desarrollo del conocimiento. El conocimiento se construye en la comprensión y no en la mera explicación. Según Morín la explicación es el procedimiento apropiado para la descripción e incluso el conocimiento explicativo de fenómenos desde una perspectiva intelectual y objetiva, sin embargo, la explicación es insuficiente para la verdadera comprensión humana, la cual es comprensiva e intersubjetiva. El conocimiento se construye en la intersubjetividad. Para Morín esto implica la recuperación del sujeto que conoce y de la relación que establece *con y en* el contexto, en todos los niveles de la construcción del saber ya que, según el autor desde la percepción a la teoría científica, todo conocimiento es una reconstrucción/traducción por un espíritu cerebro en una cultura y un tiempo dados” (pp. 127-129).

Ante tal situación, Lovelock (1979), Lipman (1997), Schön (1995), Dee Hock (2001), entre otros, plantean la necesidad de volver los ojos hacia el paradigma de la complejidad, el cual se fundamenta en la reflexión y la crítica con una concepción más humana, rica en recursos metacognitivos o auto correctivos, que podrían contribuir a reinventar las prácticas docentes. Para Mc Ewan y Egan (1998), el compromiso reflexivo debe ser visto como una práctica poco ociosa que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Este compromiso permite adoptar una posición crítica que contribuye a la elaboración de una explicación más compleja de nuestras prácticas.

resulta muy escasa, por cuanto en los procesos de práctica, que se realizan en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, se involucran también, y en forma directa, directores regionales, supervisores de circuitos, asesores específicos, directores, personal docente y administrativo de la institución donde se desarrolla la práctica, y otros tales como conserjes, bibliotecarios, orientadores, psicólogos, entre otros. Y, por supuesto, los actores más importantes dentro del proceso: estudiantes y profesores practicantes.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Desde la base del nuevo paradigma y con la propuesta de las autoras se pretende que los profesores practicantes desarrollen, por medio de la práctica docente supervisada, espacios de reflexión y diálogo donde se enfrenten a situaciones reales que les permita, no solo el desarrollo de contenidos, sino el surgimiento de la curiosidad y el interés por la enseñanza, desde (y para) la cual puedan surgir experiencias de aprendizaje individuales y colectivas, por medio de la participación activa con estudiantes, cooperadores y supervisores. A la vez, comprender que todo lo que docente y estudiantes realizan durante la mediación pedagógica: debe tener sentido. Este sentido no se enseña, sino que se construye, hace y rehace; es un proceso de descubrimiento y aprendizaje permanente que brota de las relaciones con el contenido, el contexto socio cultural y las personas; por tanto, responde a ellas.

BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, G. y Francis, S. (2009). La investigación como un proceso dinámico de producción de conocimiento en educación. En Delgado, Carmen; García, Joaquín; Vicente, Miguel; Martín, Antonio; Sánchez, M.; Sarto, P.; Venegas, M. y Vindas, A. (2009). *Investigación y Formación. Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: manual de grado*. San José: Universidad de Salamanca. AECI: Universidad de Costa Rica.

Angulo, R. (1990). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Bless, V. y Díaz, Y. (2010). La problematización de las ciencias escolares como desafío posible: enfoque a una educación científica de calidad desde la concepción científica del aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2, N° 22 (diciembre, 2010). Tomado de <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>

Careaga, A. (2001). *La práctica docente: ¿reestructurar o esculturizar?* Tomado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/practicadocente.PDF.

Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama

Clark, C., y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes, en Wittrock, M.C. (ed.). *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona: Paidós, pp. 443-539.

Contreras, D. (1994) ¿Qué es?, *Cuadernos de Pedagogía*, 224, Tema del Mes: La investigación en la acción, abril, pp. 8-12.

----- (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos pedagógicos*, 253, diciembre, pp. 92-100.

Cooper, J. (1983). La micro enseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias, en Gimeno, Sacristán, y Pérez, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 364-371.

Dee Hock. (2001). *El nacimiento de la era caórdica*. Barcelona: Granica

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escudero, J. y González, M. (eds.) (1994). *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting For in Your School? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.

Galeano, J. (2005). *Enfoques y tendencias curriculares posibles para la educación virtual*. Tomado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv>.