

**Las prácticas profesionales en el último año de la
Licenciatura de Educación Preescolar**

**Vinculación entre la formación profesional docente y
la atención a las necesidades reales del sistema
educativo nacional.**

**III. Relación teoría – práctica en la formación
profesional docente.**

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila

Valdés Valdés Claudia Alejandra

aleyrol@hotmail.com

Rocca Valdés Angélica María

angelicarocca2002ahoo.com.mx

Región 2

Saltillo, Coahuila de Zaragoza

30 Enero de 2014

Las prácticas profesionales en el último año de la Licenciatura de Educación Preescolar

RESUMEN:

El tema que se considera en el presente escrito, y del que se va a hablar es sobre el periodo de prácticas profesionales y el desarrollo de las competencias docentes en los alumnos. Las prácticas de enseñanza son un componente fundamental en el proceso de formación inicial de los docentes.

Por lo que se debe de ser muy analítico al considerar los periodos en que las alumnas normalistas tienen la oportunidad de realizar su trabajo docente en situaciones reales de trabajo, considerando que es la única forma en que puede movilizar las competencias necesarias para atender un grupo en edad de preescolar y conocer a la vez los contextos educativos en los que se encuentran inmersas las instituciones de práctica, pero a la vez enfrentar retos que la lleven a buscar soluciones con la intención de mejorar en su desempeño.

De la misma manera poner en juego un tacto pedagógico que le permita atender con calidad y calidez a un grupo de niños en edad preescolar, pero no solo eso sino también a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Posteriormente regresar a la escuela normal y realizar un análisis sistemático sobre su intervención docente al contrastarlo con los autores analizados a lo largo de la formación.

PALABRAS CLAVE:

Prácticas profesionales.

Práctica docente.

Perfil de egreso.

Acompañamiento y asesoría.

DESARROLLO:

En el Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 1999), contempla en la curricula las ***Prácticas educativas en instituciones preescolares*** como uno de los aspectos formativos fundamentales en el proceso formativo de la educación inicial del docente, y ésto a través de dos áreas curriculares: una es el ***Acercamiento a la Práctica Escolar Docente***, con actividades de exploración y conocimiento del trabajo docente durante los dos primeros semestres, para después a partir del tercero al sexto semestre la *práctica docente* es el tema central, así como las metodologías o modalidades de intervención educativas y las estrategias básicas de aprendizaje, articulándolas con el conocimiento del Plan de estudios del nivel básico respectivo, o de qué niño se quiere formar y cómo; la otra área curricular se instrumenta hasta el séptimo y octavo semestre, y es la de la ***Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo***, mediante la realización de tres tipos de actividades relacionadas entre sí: a) el trabajo docente con un grupo de niños durante un año de educación preescolar; b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño en el grupo que atienden, así como del conjunto de experiencias que obtienen en el jardín de niños, y c) la elaboración de su documento recepcional (SEP, 2001).

Y a pesar de ser un campo de estudio importante para la investigación educativa, apenas inicia como tema de estudio e investigación entre los docentes normalistas. Sin embargo, a nivel internacional, el periodo de prácticas profesionales, y en nuestro caso el periodo de prácticas docentes, constituye un ámbito formativo ampliamente investigado desde diferentes perspectivas y metodologías de investigación. (Zabalza 1998; 2004, 2011). Así para Zabalza (2004:1) las condiciones para el desarrollo de buenos programas de prácticas profesionales (practicum y prácticas en empresas) se dimensionan en “cuatro grupos:

- 1- Las condiciones doctrinales: es decir, su sentido y orientación formativa.
- 2- Las condiciones curriculares: es decir, la forma en que debe integrarse en el conjunto del Plan de Estudios.

3- Las condiciones organizativas: es decir, la forma en que deben ser planteada la relación entre las instituciones y el desarrollo del proceso.

4- Las condiciones personales: es decir, qué tipo de aspectos personales acaban incidiendo de manera clara en el desarrollo y eficacia de las prácticas.”

Trataremos de abordar algunas de estas condiciones o dimensiones para el análisis de las prácticas profesionales de los alumnos de la ENEP. No se trata de un informe de investigación, sino más bien de algunas reflexiones de maestros del 7º y 8º semestre que como maestros asesores de la ENEP, nos ha permitido conocer algunas de las percepciones y opiniones de los alumnos en prácticas durante y tras sus periodos de formación.

Ciertamente, sobre los aspectos doctrinales o conceptuales de las prácticas profesionales, sabemos que los “saberes prácticos”, declarativos o procedimentales, no son generados propiamente por la enseñanza normalista o educación superior profesional recibida, y esto ocurre en cualquier disciplina, porque dichos saberes sólo se adquieren en el contexto socioprofesional específico, en su lugar de trabajo o de práctica profesional respectiva (Perrenoud, 1994, Wenger, 2001). Así pues, la adquisición de este conocimiento (tácito y explícito) a través de la toma de contacto con las tareas profesionales, genera situaciones destinadas a facilitar la transición desde su papel de estudiante al de la progresiva responsabilidad en las tareas de enseñanza como una práctica docente.

1. Esto señala la necesidad y justificación de establecer dichos periodos de prácticas profesionales como algo importante y trascendental en su proceso formativo. Y justamente algunas de las competencias a desarrollar en los alumnos únicamente se logran a través de éste aprendizaje situacional o experiencial que se realiza en el lugar de la práctica docente; sobre esta base, el aprendizaje experiencial, Zabalza (2005) lo considera como el fundamento teórico formativo del practicum (como se le llama en Europa a dicho periodo de prácticas profesionales).

Es por ello muy notorio la diferencia de actitud o identidad profesional contrastante entre los alumnos de tercer grado de formación inicial y los alumnos del cuarto año de la ENEP (y suponemos que esto es generalizable a otras instituciones). Si se analizan los Diarios de Campo o de Clase de los alumnos de cada grado (Zabalza,2004), podremos diferenciar que en ellos aparecen preocupaciones o dilemas diferentes: en unos, en el tercer año, el manejo técnico o procedimental de las modalidades pedagógicas por aprender (Proyecto, Unidad de trabajo, Rincones y Talleres) y estrategias básicas de aprendizaje en su implementación por el alumno normalista; en los otros, alumnos de cuarto año, la preocupación central es el avance de cada niño y el grupal en general, así como el avance de su Documento Recepcional. Es muy evidente que en los alumnos de cuarto año se encuentren reflexiones sobre responsabilidad ética y moral que surge para con los padres de familia, para con los docentes y la escuela en general donde realiza su práctica pero, y sobre todo, para con los niños. Un compromiso serio y de una identidad directa con la profesión. Pero esto ocurre por la diferencia de la experiencia vivencial que permite el periodo de cada jornada.

Mientras los alumnos de tercer año ven al periodo de práctica más como un compromiso escolar, una tarea impuesta, algunos más quizás como una tarea necesaria para su formación profesional. Muy pocos pensarán que sus “intervenciones educativas” o “prácticas escolares” tengan algún efecto directo en el desarrollo del niño, y menos del grupo o sección, porque ven más sus propias “acciones docentes” que las respuestas propias de los niños a sus “diseños de actividades” o de la planificación de la jornada de observación y práctica y mucho menos de su impacto en la escuela y la comunidad. Mientras que los alumnos de cuarto año lo ven ya más bien como un reto profesional y personal, como el “temple” de su formación inicial escolar, una “anticipación a su práctica profesional real”, o “un ejercicio profesional anticipado” (Zabalza, 2004: 3)

Mucho de las diferencias perceptuales tienen que ver con el tiempo de duración de las jornadas de práctica en cada grado. En el tercer año de

formación, las jornadas de observación y práctica apenas y llegan a tener un equivalente al 20% del ciclo escolar de presencia educativa de las normalistas para con los niños, y esto no genera en el alumno de tercer año de la escuela normal el compromiso docente respectivo y, por ende, no llega la responsiva directa para con los niños, los padres de familia, los docentes y la escuela en general. Esto sólo ocurre cuando al alumno practicante de cuarto año se le otorga un tiempo de jornada de práctica docente equivalente al 65% del ciclo escolar que se realiza en un jardín de niños. Entonces se dan las condiciones para que se genere tanto un compromiso ético por la responsiva del desarrollo educativo de lo niños y, con ello, una identidad con la profesión.

En este sentido, tiene un particular valor la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, porque cuando el alumno se ve sometido a una situación real de ejercicio profesional, cuando asume la responsabilidad de encargarse de la atención educativa de un grupo de niños durante el 65% del calendario escolar, el de tener que enfrentarse a las demandas de otras personas (directoras, educadoras, padres de familia y niños), adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., todo ello supone un tipo de implicación personal profunda y diversa, que simplemente atender a unas explicaciones y tareas de clase de los maestros de la escuela normal (Zabalza, 2011).

Este periodo de prácticas supervisadas (por un tutor y un asesor) en contextos reales de trabajo, fuera de la propia institución académica, es lo que se conoce en España como Prácticum. Zabalza (2003:45) lo define como “el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación (...) trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales”. Asimismo, para Tejada (2005:15), el Prácticum puede ser visto como el desarrollo de un trabajo por competencias, “como espacio de intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica,” Por ello, desde el mínimo apunte definitorio para Tejada (2006:3),

“el Prácticum supone la condensación del perfil profesional, a la vez que él mismo se convierte en el máximo referente para su diseño. Dicho de otra forma, el Prácticum no es otra cosa que la competencia general del perfil”.

PROPUESTA:

Esto nos hace reflexionar que debiéramos tomar más en serio el análisis y la evaluación de los campos formativos del Perfil de egreso y sus competencias respectivas en los alumnos de 7º y 8º semestre, quienes realizan sus prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo. Y que todas las implicaciones organizativas y de gestión para realizar este proceso debieran ser facilitadas por la institución formadora para cuidar la calidad del proceso de acompañamiento que realizan los docentes.

Pero como las competencias no pueden ser observadas directamente, sino inferidas por el desempeño o acciones específicas, entonces para la evaluación de competencias se requiere la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se puedan evidenciar que las mismas se poseen. Como lo señala Tejada, “el problema fundamental de las evidencias no es su tipología, sino fundamentalmente su determinación en clave de qué conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes... se desean medir, cuántas evidencias se requieren, cuántos tipos diferentes de evidencias. Esto obliga a determinar qué tipos de desempeño permitirán reunir evidencias, lo cual nos remite a la cantidad y calidad suficiente de las evidencias que debemos recoger. Se entiende por evidencia suficiente el mínimo imprescindible que debe ser evaluado. La atribución de la competencia requiere que estas evidencias tengan «suficiencia» necesaria respecto a que se han alcanzado los estándares de competencias fijados. (Tejada,2011:734)

Y a pesar de que se cuenta con una Ficha de evaluación del tutor, de una ficha de evaluación del asesor, de la ficha de autoevaluación del alumno, no hay un sistema que permita reflejar el desarrollo de este Perfil de Egreso en nuestros estudiantes, y sería bueno trabajar en eso, independientemente que estemos en un Plan de salida.

Así mismo que la asignación de Jardines de Niños a los asesores de cuarto grado, o cualquier docente sea de manera que le permita brindar la asesoría y el acompañamiento que requiere la estudiante durante el último año de su formación.

Buscar los tiempos necesarios para que las alumnas que cursan el nuevo Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en Educación Preescolar tenga las mismas oportunidades de asistir a los jardines de niños, para llevar a cabo sus primeras experiencias docentes y conocer el contexto real de las instituciones.

Referencias

- Kolb A. y Kolb D. (2008) *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach* en: Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.) *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London:Sage Publications. Consultado el día 14 de noviembre de 2013 en:
<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/ELT-Hbk-MLED-LFE-website-2-10-08.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Col. Biblioteca del Aula, núm.196, Barcelona: Graó.
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol 7 (2). Consultado el día 23 de noviembre de 2011 en:
<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada, J. (2006) *El Practicum. Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Consultado el día 23 de noviembre de 2011 en
http://firgoa.usc.es/drupal/files/Ponencia12_Bloque6_Jose_Tejada.pdf
- Tejada, J. (2011) *La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación*. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 731-741. España: Ministerio de Educación. Consultado el día 23 de noviembre de 2011 en:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_29.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2001) *Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de educadoras*. *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 1999*. México:SEP. Disponible en:
http://www.enesonora.edu.mx/plan_estudios/Programas/78LEPREE/funcion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (1999) *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos básicos*. México: SEP Disponible en:
http://www.enesonora.edu.mx/a_pdf_1/plan_lepree_99.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós
- Zabalza Beraza, M. A. (1998). *El Prácticum en la formación de los maestros*. En

Rodríguez Marcos, A. y otros (1998), La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Pp. 168-202. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2002). Competencias personales y profesionales en el Practicum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. Poio (Pontevedra). Consultado el día 23 de noviembre de 2011 en: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 8(2) Consultado el 23 de noviembre de 2011 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780202>

Zabalza Beraza, M.A. (2004). Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (2005). "El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Prácticum". VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. El Prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas. Poio (Pontevedra).

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43. España: Ministerio de Educación. Consultado el 23 de noviembre de 2011 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf