

Impacto social de la práctica pedagógica del docente en formación en educación primaria

Pedagogical Practice of Training Teachers in Elementary School and Social Impact

MSc. Miraida Josefina-Linares

miraidalinares123@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA)
Núcleo Sucre, Cumaná, Venezuela

Dr. C. María del Toro-Sánchez

mtoro@cees.uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Resumen

En la práctica pedagógica del docente de educación primaria en formación, en Venezuela, se enfatizan las interacciones significativas que tienen lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje, que no siempre responden a las exigencias de una práctica pedagógica reflexiva que permita al docente en formación redefinir su rol, funciones y aprender formando a sus aprendices. El objetivo del presente trabajo consiste en valorar las contradicciones socio-educativas de la práctica pedagógica de los docentes en formación del nivel de educación primaria y su impacto social. Como resultado de esta, en los docentes en formación se logró: mayor sensibilización por su práctica educativa; una planificación, organizada y con calidad, de los Proyectos de Aprendizajes; el tránsito por los tres niveles de formación: bajo, medio y alto, así como transformaciones discretas en las formas de pensar, sentir y actuar, en correspondencia con los contextos.

Palabras clave: práctica pedagógica, docentes en formación, profesional estratégico.

Abstract

In educational practice of training teachers of elementary school, in Venezuela, it emphasizes meaningful interactions in teaching learning process; which they do not always answer to the demands of reflexive educational practice to make teachers

redefine their role, functions and learn training to their students. The objective of this research consists of assessing socio-educative contradictions of pedagogical practice of the training teachers in elementary school and its social impact. As a result of it, the training teachers achieved sensitization for its educative practical ; an organized and qualified plan of Learning Projects; going through three levels of training: low, middle and high, as well as, discreet transformations in way of thinking, feeling, and acting, corresponding with contexts.

Keywords: pedagogical practice, teachers in training, strategic professional

Introducción

La formación docente constituye un factor importante en la elevación de la calidad educacional y el desempeño de prácticas educativas innovadoras, pues se requieren profesionales capaces de enfrentar los nuevos retos y transformaciones demandadas por la sociedad contemporánea.

Para Venezuela esto se constituye en una prioridad en correspondencia con las reformas que se han estado ejecutando, que implican el perfeccionamiento relativo a las prácticas educativas de los maestros en formación.

En este sentido, le corresponde un papel decisivo a las estrategias que empleen en sus prácticas educativas; de estas dependerá la efectividad de su desempeño, para mejorar el quehacer pedagógico de su ejercicio profesional y a la vez facilitar las vías de autoconocimiento. Esto le permite identificar sus posibilidades y necesidades con vistas al cumplimiento de su objetivo socioeducativo, así como proyectar acciones que lo conduzcan a su propia formación a través de su desempeño pedagógico, y por ende, elevar la calidad educacional.

Por lo tanto, en esta búsqueda del perfeccionamiento y adecuación de la práctica pedagógica del educador a las nuevas exigencias de la sociedad, las instituciones encargadas de la formación docente hacen imperativa la búsqueda de las vías y métodos que garanticen un alto nivel formativo.

Lo anterior está en consonancia con la necesidad de aprender a aprender, tomar decisiones asertivas en correspondencia con las particularidades de los aprendices, de manera que se forme un docente estratégico, que sepa intervenir en la complejidad de los procesos formativos desde su práctica pedagógica.

Estas tareas se afianzan a partir de las investigaciones sobre estrategias de enseñanza aprendizaje (Monereo, 1999), que resaltan el abandono de paradigmas educativos tradicionales que ponderan un aprendiz pasivo, receptivo y su remplazo por aquel que desarrolle su capacidad de aprendizaje y aprenda de los procesos mediante los cuales el conocimiento se elabora a través de métodos activos.

A lo largo de la historia se han sistematizado diferentes modelos de formación inicial docente (Marcelo, 1994) y desde la perspectiva asumida se enfatiza en la concepción del docente en formación, como sujeto que aprende en su práctica.

Así, los programas de formación tienen por misión proporcionar técnicas, procedimientos e instrumentos que faciliten su tarea de observación y análisis para intervenir en la práctica pedagógica. Junto a este énfasis metodológico está el supuesto de que el profesor posee nociones de investigación, una abundante experiencia en el cultivo de la creatividad y apertura mental (Marcelo, 1994).

De este enfoque surgen dos vertientes:

- I. La *tradicional*, considerada como la *causa causal* de la concepción de la enseñanza a lo largo del siglo XX (Zeichner, 1987; Elliot, 1990). El docente adquiere un dominio con base a su propia experiencia profesional, es un *práctico* que con su conocimiento, articula su saber profesional específico.
- II. La vertiente del *reflexivo-práctico*, originada en los aportes de John Dewey (1933), quien sitúa la enseñanza como una articulación entre lo rutinario y lo reflexivo.

Desde esta perspectiva los docentes deben decidir sobre estrategias relevantes para enseñar. De manera que se hace necesario revelar: ¿cómo repercuten las prácticas pedagógicas en la formación integral de los aprendices y por tanto en los docentes en formación? La respuesta a esta interrogante tiene implicaciones socioeducativas vinculadas a la significación de los aprendizajes básicos en el desarrollo de las nuevas generaciones.

El objetivo del presente trabajo consiste en valorar las contradicciones socio-educativas de la práctica pedagógica de los docentes en formación del nivel de educación primaria y su impacto social.

La formación docente se concibe como el proceso que debe contribuir a la reestructuración de prácticas y acciones educativas, en tanto deviene actividad profesional de construcción y reconstrucción de conocimientos y habilidades pedagógicas, a través de métodos, técnicas, procedimientos y estrategias que posibiliten a los futuros docentes la interacción efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello implica, entonces, que el docente se convierta en un profesional estratégico, capaz de reflexionar sobre su práctica de manera individual y grupal, de tomar decisiones oportunas y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas (Monereo, 1999).

En un primer intento por definir teóricamente a nivel nacional e internacional los preceptos que distinguen a la formación inicial del docente, en general, se han pronunciado un número importante de autores (Castro, 1992 y Balmaceda, 2006) en cuyas obras se aprecia un gran consenso relacionado con la importancia que le adjudican a la misma.

De manera general, se advierte como regularidad en estas investigaciones la orientación hacia una formación inicial más integral de los futuros docentes con el fin de que utilicen una metodología que les permita apropiarse de una cultura pedagógica más estratégica. Sin embargo, dichas propuestas no trascienden el análisis de este proceso desde una perspectiva general, válida para cualquier trayecto de formación docente.

En tal sentido, autores como Achilli (2002) reconocen la formación inicial del docente como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a su formación. Desde esta perspectiva concibe la práctica pedagógica en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo, y como apropiación del oficio de docente (cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizarse en la práctica de enseñar, o de facilitar y gestionar un proceso de enseñanza-aprendizaje).

Metodología

Para cumplir el objetivo del presente trabajo se realizó un diagnóstico socio-educativo a la práctica de 19 docentes en formación de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA). Estos docentes desempeñaron sus funciones como pasantes en la unidad educativa “Javier Alcalá Vásquez” en el período 2012–2013.

Se aplicaron técnicas y procedimientos de la investigación cualitativa como observaciones, entrevistas y revisión de la planificación de los proyectos de aprendizaje. Los datos obtenidos se complementaron con la revisión documental de las orientaciones metodológicas que guían la práctica pedagógica.

Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Políticas educativas y su aplicación a través de programas, sistema de acciones y recursos educativos.
- Vínculo de la teoría con la práctica.
- Uso de recursos ejecutivos para dinamizar el proceso formativo y la gestión educativa.
- Contextualización de la práctica educativa y aprendizaje escolar.
- Reflexión sobre las experiencias formativas y procesos de autoformación.
- Comprensión del desarrollo y sistematización del contenido.

Resultados

En la última década el sistema educativo venezolano ha venido experimentando cambios significativos y positivos, particularmente en el subsistema de educación primaria. Esta situación responde a políticas educativas que se concretan en programas socio-educativos para la introducción de nuevos medios didácticos. Su propósito es el de estimular en los estudiantes sus potencialidades y brindarles una experiencia directa con el manejo de las TIC, a través de actividades lúdicas.

Un ejemplo de esta intencionalidad lo constituye el Proyecto *Canaima Educativo*, que viabiliza la incorporación de computadoras portátiles como medio para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. A cada educando se le entrega este medio de manera gratuita, como un recurso para el aprendizaje y desarrollo de habilidades en el uso de las TIC desde edades tempranas.

También se suma a este proyecto la dotación de los libros de la Colección Bicentenario, que promueve el pensamiento crítico, analítico y creativo para la transformación de la realidad, y un conocimiento de la historia regional y local como vía para la formación de la identidad nacional.

Para generalizar este proyecto a todo el país se han invertido grandes recursos materiales y humanos. No obstante, en la Unidad Educativa “Javier Alcalá Vásquez” no se ha producido el impacto esperado, ya que la gran mayoría de los docentes en formación, que representan la muestra de este diagnóstico, no están familiarizados con el uso de estos recursos y no los utilizan de manera creativa; tampoco cuentan con la asesoría de especialistas desde el punto de vista didáctico-metodológico para revertir esta situación.

Es evidente que los docentes tienen necesidades formativas emergentes que no se solucionan a través de la gestión institucional, ni de su autogestión. Como consecuencia, los aprendices no aprovechan estos medios de forma óptima para desarrollar habilidades en el manejo de las TIC, conocer de manera más amena la historia regional y local, ganar en valores morales y desarrollar su identidad.

Para insertar de manera efectiva el progreso científico-tecnológico al proceso educativo se deben llevar a cabo prácticas pedagógicas innovadoras, que faciliten la aplicación de los contenidos académicos a la comprensión e intervención de las situaciones profesionales que enfrenta la escuela en la práctica real.

Al respecto, los docentes en formación que llegan a la unidad educativa “Javier Alcalá Vásquez”, en Cumaná, estado Sucre, cuentan con escasos recursos para vincular la teoría con la práctica; en las asesorías por parte de los docentes de apoyo en la escuela no siempre se les brindan los recursos investigativos que pueden ser mediadores en la solución de esta situación.

Las prácticas educativas de estos docentes presentan debilidades. Estas se han venido implementando a partir del sexto semestre de la carrera de Educación Integral y no logran consolidarse en su totalidad, pues se desarrollan tardíamente.

Cuando se entrevista a estos docentes en formación manifiestan estar inseguros, presentan dificultad para tomar decisiones y de esta manera no logran dar respuesta a las necesidades educativas fundamentales del educando. Como consecuencia, los educandos tienen deficiencias para sistematizar el contenido de aprendizaje y utilizarlo de manera funcional.

El proyecto curricular reseña la caracterización de la carrera y su plan de estudio, contenido de los aspectos esenciales para la formación docente. Sin embargo, algunas

áreas de los programas de las asignaturas no contemplan las metodologías, estrategias y recursos ejecutivos que le permitan a este docente en formación, orientar, planificar, controlar y evaluar el proceso educativo y de esta forma desarrollar los objetivos y contenidos. Al presentar estas áreas deficiencias, cuando los docentes realizan sus prácticas educativas tienen dificultades para que sus educandos alcancen los objetivos formativos, y se ve afectada su propia formación.

El currículo no está actualizado o ajustado a los nuevos cambios y políticas educativas existentes en el país, los objetivos y contenidos están descontextualizados y los programas no siempre garantizan que el docente en formación pueda aplicar lo aprendido en sus prácticas pedagógicas. Todo ello provoca que el docente, en ocasiones, no pueda redefinir su rol como estrategia en su labor pedagógica.

Es conveniente que exista una correspondencia entre los procesos de adquisición de conocimientos y la puesta en práctica de los mismos, entre la construcción del saber pedagógico de los docentes, desde las referencias de su formación inicial y su experiencia pedagógica. Si estos aspectos tienen insuficiencias, las acciones educativas que llevan a cabo son poco estratégicas y no siempre garantizan la calidad educativa referida a la necesidad socioeducativa de lograr un aprendizaje desarrollador en los aprendices.

Se reconoce que este docente en formación necesita apoyo para sistematizar sus experiencias y aprender de ellas, pero los espacios de aprendizaje deben ser múltiples y deben combinar los encuentros entre el grupo de docentes en formación que sistematiza sus experiencias individuales bajo la guía de un tutor, con las asesorías individuales del docente. Todo este proceso debe conducir al autoaprendizaje del propio docente en formación.

El docente tutor, como facilitador y mediador del aprendizaje del practicante, debe proporcionar herramientas que le permitan avanzar en el proceso de perfeccionamiento de la práctica pedagógica, a través de un proceso reflexivo.

Es necesario crear un ambiente propicio entre los maestros en formación, en aras de facilitar y fortalecer su acción pedagógica, a través de un proceso reflexivo de sus prácticas, que contribuya al fortalecimiento y apropiación de los fundamentos teóricos y

metodológicos del proceso de enseñanza aprendizaje, para que su accionar pedagógico tenga un sentido desarrollador desde un plano conceptual, reflexivo y práctico.

Los maestros en formación, cuyas prácticas profesionales han sido valoradas, pocas veces aprovechan las particularidades de motivación, necesidades e intereses de los aprendices, según las etapas de su desarrollo, para orientar el aprendizaje. De esta manera, su accionar no siempre contribuye a la sistematización del contenido formativo, con las dificultades que esto ocasiona en la generalización, aplicación y transferencia de los aprendizajes por parte de los educandos, para la solución de los problemas de la vida cotidiana.

El nivel de educación primaria se reconoce como etapa de formación básica para los estudiantes, en el cual se incentiva el desarrollo de sus capacidades individuales motrices, de equilibrio personal, de relación y actuación social para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la realización de cálculos básicos. También se fomentan hábitos que le permitan una progresiva autonomía, característica que distingue este trayecto de formación.

En el nivel primario, el docente debe atender a estudiantes en edades comprendidas entre los seis y doce años. Es por ello que debe conocer y manejar las metodologías para el nivel básico, saber diseñar y evaluar la programación curricular contextualizando el contenido de acuerdo a la edad de los educandos y elaborar materiales educativos para las diferentes áreas del desarrollo de la formación integral del estudiante de educación primaria, aspectos que no fueron identificados por los docentes en formación como vía para la solución de los problemas educativos del grupo escolar.

En resumen, las prácticas pedagógicas de los docentes en formación no siempre están produciendo los cambios significativos en los educandos y respondiendo a sus necesidades educativas, de manera que se identifica una contradicción general entre su carácter formativo, que tiene su expresión en una praxis pedagógica como permanente proceso de reflexión, y el perfeccionamiento de sus recursos personales y profesionales.

La práctica profesional que tiene lugar está vinculada, esencialmente, al adiestramiento en técnicas y procedimientos propicios al didactismo, que no conducen al desarrollo integral de los educandos, ni al suyo propio.

Conclusiones

El análisis realizado evidencia que la relación ciencia-sociedad tiene diferentes ámbitos de expresión. En el caso particular examinado se identificó a través de las condicionantes económicas, culturales, políticas y socioeducativas que generan la necesidad de seguir desarrollando la práctica pedagógica del docente en formación.

En particular, se revelaron contradicciones sociales que inciden en la necesidad de hacer cambios en la práctica socio-educativa del docente en formación de educación primaria, en correspondencia con las exigencias actuales. En la presente investigación la propuesta de dar solución a estas contradicciones, especialmente en el ámbito educativo, se potencia a través del perfeccionamiento de la formación inicial del docente en su práctica pedagógica desde una perspectiva estratégica.

En tal sentido es necesario formar un profesional estratégico en educación primaria que impulse suficientemente un desarrollo pedagógico pertinente, sustentado en el uso de estrategias adecuadas y particularizadas, que se fundamenten en las esencialidades de este complejo nivel educativo. La práctica socio-educativa del docente en formación debe permitir la reflexión sobre la realidad del contexto y su expresión en conocimientos y acciones.

Todo el proceso reflexivo debe integrar diferentes trayectos formativos de manera que el docente aprenda de la reflexión de su propia experiencia práctica y en el grupo de docentes bajo la guía del tutor; dichos aspectos generarán nuevas fuentes de autoaprendizaje.

En la labor educativa del docente en formación deben concretarse proyectos que generen una práctica pedagógica eficaz, con rigurosos diagnósticos, que manifiesten verdaderamente las necesidades fundamentales y contextualizadas de los aprendices, lo cual garantizará soluciones acordes al momento histórico.

Un desarrollo exitoso de las prácticas de los docentes en formación repercutiría de manera favorable, tanto en su propia formación, como en la de los educandos. Sin embargo, a partir de las dificultades y contradicciones identificadas en el caso particular de los docentes en formación de la UNEFA, se ha señalado un impacto de su práctica pedagógica poco eficaz que puede influir negativamente en el desarrollo de los educandos y en su propia formación.

Referencias bibliográficas

1. Achilli, E. L. (2009). Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates. *Cuadernos de educación*, 7, 58-70.
2. Balmaceda, M., Malmud, A. y Díaz, V. (2006). Uso Pedagógico de las Nuevas Tecnologías: Indagación en el Potencial de la Multimedia como Herramienta Formativa. *Congreso Internacional de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación* (pp. 34-40). Temuco, Chile.
3. Castro, F. (1992). Informe presentado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo. La Habana: Ed. Granma.
4. Dewey, J. (1933) *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
5. Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
6. Marcelo, C. (2001). La profesión docente en los momentos de cambios ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Revista participación educativa*, 3, 49 - 68.
7. Monereo, C. (1999). *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.
8. Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.