

PRACTICUM: COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UMSS

Marco Antonio Alcalá Cuba¹

El actual Rediseño Curricular de la carrera de Ciencias de la Educación necesariamente requeriría una nueva perspectiva curricular, en la que la práctica profesional se constituya en un eje de formación y, así, se asuma la construcción y reconstrucción del conocimiento en base al estudio de problemas socioeducativos “*desde y en la práctica*”, como OTRO espacio de aprendizaje, generando posibles alternativas de solución a los problemas educativos de la sociedad (Delgado, 2012).

Un planteamiento de esta naturaleza, según Delgado, implica:

[...] integrar lo social, cultural, ambiental y laboral a lo educativo, científico y tecnológico; pensar creativa, ética, crítica y reflexivamente y actuar de manera consciente orientado por lo axiológico. (2012, pág. 73)

En síntesis, de lo que se trata es que a través de la práctica profesional y laboral se integre la Universidad con la Sociedad y, asimismo, generar en los estudiantes universitarios un pensamiento creativo, crítico y ético y, en consecuencia, acciones basadas en valores.

La práctica profesional es el puente conector entre el mundo formativo y el mundo laboral (Tejada, 2006). Además, en un proceso formativo basado en competencias, la mejor forma de desarrollar competencias es articulando la formación profesional y la experiencia. Es importante mencionar que las competencias no se reducen al saber – hacer, sino más bien significa que éstas deben *ponerse en acción* (Tejada, 2006).

Para Bunk (1994, citado por Tejada, 2006), la transmisión de las competencias se debe basar en la acción, es decir, el desarrollo de las competencias profesionales requiere de una formación dirigida a la acción. En términos de

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de la carrera de Ciencias de la Educación – UMSS. E-mail: malcalac@gmail.com

Tejada, el desarrollo de las competencias profesionales “debe[n] relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global” (2006, pág. 130).

También, la práctica profesional implica, en cierta forma, formación en el contexto de trabajo, y este proceso formativo es superior a cualquier tipo de formación (Lévy-Leboyer, 1997), porque:

[...] las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar. (Lévy-Leboyer, 1997, pág. 27)

1. Las prácticas profesionales como experiencias de pasaje y tránsito identitario

Las prácticas profesionales mueven en los estudiantes universitarios procesos subjetivos, más allá de la aplicación de la teoría a la práctica (Andreozzi, 2011). Las prácticas profesionales, como experiencia, acercan a los universitarios al mundo material, simbólico e imaginario de la profesión que eligieron y, de esta forma, aprenden nuevos conocimientos que les van transformando en “otro” (Ibíd.). Por consiguiente, en este pasaje identitario de estudiante a profesional, las prácticas profesionales dejan huellas profundas, las cuales se constituyen en hitos fundamentales de la propia historia de formación, ya que, además, son el inicio de las próximas adscripciones profesionales.

Las prácticas, como señala Andreozzi (2011, pág. 101), terminan siendo como viajes en los que “los estudiantes dejan atrás [...] disposiciones y hábitos forjados al interior de las propias prácticas académicas”. En otras palabras, las prácticas profesionales estimulan a pensar la formación como aventura, como cuando uno viaja a un lugar extraño y sale al encuentro de lo desconocido. En este sentido, la práctica profesional, en tanto relación entre el mundo académico y el mundo laboral, representa una oportunidad de incalculable valor.

2. ¿Práctica profesional y laboral?

Las terminologías, que hacen referencia a la práctica profesional y laboral (también denominada Practicum), podrían ser varias, aunque las que prevalecen son “práctica”, “inducción” y “pasantía” (Zabalza, 2011). En síntesis, en el

Practicum convergen los mundos formativo y laboral (Rodicio & Iglesias, 2011). El Practicum se ha añadido al aprendizaje académico, es decir, “prácticas que complementen los aprendizajes de los estudiantes y los acercan al mundo laboral en el que se van a desarrollar como profesionales” (González & Hevia, 2011, pág. 211). Con el paso del tiempo se va evidenciando la necesidad de incluir el Practicum en el curriculum universitario para así formar profesionales acordes con las exigencias del contexto real de cada trabajo (Ibíd.).

Sayago & Chacón (2006) diferencian las “prácticas” de las “prácticas profesionales”. Para estas autoras, las “prácticas” son “situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las prácticas profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o extra aula, en laboratorios, taller [...]. Son de carácter eminentemente práctico [...], están ligadas a un conjunto instrumental de actividades, a saberes concretos” (pág. 57). Sin embargo, la práctica profesional trasciende de la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, para adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan a la profesión” (Ibíd.).

Esta diferenciación es oportuna, porque en la carrera de Ciencias de la Educación existen talleres y laboratorios donde se supone que son predominantemente prácticos. No obstante, existe un Laboratorio y un Proyecto de Práctica Profesional y Laboral, a través del cual, en coordinación con las asignaturas y en una institución socioeducativa, se supone que los universitarios deben adquirir y consolidar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que hacen a la profesión del cientista de la educación.

3. La práctica profesional como espacio de aprendizaje

¿La práctica profesional?

La práctica profesional, según Delgado (2012, pág. 79), “es un sistema social complejo que influye sobre la actuación del sujeto y éste, a su vez, la aprehende, la hace suya, la configura y la dinamiza para afectar también y enfrentar al propio sistema”. Es decir, es un entramado social o realidad social que influye en la forma de ser y hacer, en nuestro caso, de los estudiantes universitarios, quienes “la hacen suya” y, a partir de ello, actúan, dando cuenta de su ser y pensar.

¿La práctica profesional como espacio de aprendizaje?

Para Delgado (2012, pág. 79), la práctica profesional, como espacio de aprendizaje:

[...] favorece al desarrollo de sólidas competencias intelectuales, cognitivas, afectivas, psicomotoras, éticas, sociales y prácticas que le permitan al futuro [profesional] trabajar bajo continua transformación, incertidumbre y complejidad.

Entonces, los estudiantes universitarios, a través de la práctica profesional y laboral, debieran desarrollar sólidas competencias profesionales y laborales, en su conocer, en su hacer y, fundamentalmente, en su ser y en su convivencia con los demás. Asimismo, desarrollar prácticas que les permitan trabajar en una realidad social en permanente “transformación, incertidumbre y complejidad”, integrando la teoría con la práctica y construyendo, reconstruyendo y aplicando conocimiento en la resolución de problemas.

4. Beneficios de la práctica profesional

Los beneficios de la práctica profesional son muchos, ya que, a través de ésta, los estudiantes universitarios adquieren experiencia profesional, desarrollan aprendizajes complementarios a los del aula, conocen puestos de trabajo y experimentan responsabilidad profesional (Robles, María Guadalupe, & Victor Manuel, 2012). Más aún, si es que el estudio o carrera universitaria, como ocurre en varias asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación, es de excesiva teoricidad. Por consiguiente, la práctica profesional y laboral se convierte en la oportunidad que tiene el universitario de poner en práctica su formación, conocer de cerca el funcionamiento de las instituciones sociales, contrastar sus conocimientos y habilidades con el perfil que demandan las instituciones sociales e, incluso, definir sus aspiraciones profesionales (Ibíd.). En términos de Rodicio & Iglesias (2011, pág. 103):

[...] las prácticas permiten al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera que posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (frente a la fragmentación y descontextualización de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario).

Permite al estudiante universitario integrarse en un contexto nuevo, culturalmente distinto a la universidad, posibilitando un proceso de socialización y adaptación al mismo (García, 2009, citado por Rodicio & Iglesias, 2011).

Además, otro de los beneficios del Practicum es que cuenta con la supervisión y apoyo del profesorado, tanto en la institución en la que se realiza la práctica como en el centro de formación (Rodicio & Iglesias, 2011).

Según Molina (2007, pág. 23), las ventajas del Practicum en la formación de los estudiantes universitarios, puntualmente, son:

- a) Da una visión del mundo del trabajo.
- b) Desarrolla habilidades profesionales y de interrelación social.
- c) Incrementa las posibilidades de empleo.
- d) Incrementa la madurez de los estudiantes.
- e) Desarrolla actitudes positivas hacia la supervisión, autoconfianza, razonamiento práctico, etc.

Por su parte, Robles et al (2012, págs. 4-5) señala que las ventajas del Practicum, para los universitarios, son:

- a) *Adquisición de conocimientos*: Las prácticas permiten a los universitarios adquirir conocimientos prácticos y habilidades propias del mundo profesional al cual desean dedicarse, a la vez que les permiten enriquecer cuantitativamente su currículum vitae.
- b) *Experiencia profesional*: El participante tiene la oportunidad de poder aplicar a la realidad laboral los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, añadiendo una nueva experiencia profesional en su currículum vitae.
- c) *Obtención de ayuda económica*: Durante el período de prácticas el participante puede recibir una ayuda económica.
- d) *Incorporación al mundo laboral*: El participante tiene la posibilidad de demostrar a la entidad su potencial profesional de cara a una futura incorporación.

Molina (2007) y Robles et al (2012) coinciden y/o complementan en sus afirmaciones respecto a las ventajas de la práctica profesional, que se sintetizarían en que los universitarios empiezan a conocer el mundo laboral y despliegan habilidades profesionales, laborales y hasta sociales. También, tienen la oportunidad de aplicar, consolidar y demostrar lo aprendido en las aulas universitarias y, por consiguiente, incrementar sus posibilidades de incorporación al mundo laboral.

5. El fundamento teórico de la práctica profesional y laboral

Es evidente que la forma de aprender en contextos profesionales reales, como sucede en la práctica profesional y laboral, es diferente de la que prevalece en el contexto académico universitario. Según Zeichner (2010, citado por Zabalza, 2011), las universidades favorecen un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los “centros” de práctica (como las instituciones educativas y sociales) son más abiertos y flexibles. En este marco, “el Practicum [la práctica profesional y laboral] se justifica por los aprendizajes que propicia” (Zabalza, 2011, pág. 27). Por consiguiente, se debe resaltar, primero, la importancia de buscar escenarios de prácticas que estimulen *aprendizajes profundos*; segundo, que respondan a las necesidades de las instituciones sociales y, por último, que estén relacionados a la investigación bajo planteamientos colaborativos que impliquen la solución creativa de problemas socioeducativos.

En síntesis, los aprendizajes del Practicum están inevitablemente relacionados a la experiencia directa, al contacto con la realidad. Por tanto, la fundamentación teórica de la práctica profesional y laboral debe enmarcarse en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y el contexto (Zabalza, 2011). Zabalza (2011) sostiene que uno de esos modelos de aprendizaje es el del *aprendizaje experiencial* de Kolb (1984), que:

[...] conjuga y complementa [...]: el valor de la actividad directa (la práctica) y el valor de la reflexión. El punto de partida de este modelo es una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. (Zabalza, 2011, pág. 28).

La experiencia está constituida, por tanto, por un proceso de acción y, asimismo, de reflexión. Según Zabalza (2011, pág. 28), el aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos:

[...] la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. (Ibíd.)

En términos del propio Kolb (1984, pág. 21):

Esta perspectiva del aprendizaje es llamada experiencial [...] para enfatizar el papel central que posee la experiencia en el proceso de aprendizaje. Esto diferencia la teoría del aprendizaje experiencial de la del aprendizaje racional y de las otras perspectivas cognitivistas del aprendizaje que tienden a otorgar un papel prioritario a la adquisición, manipulación y recuperación de símbolos abstractos. La diferencia igualmente de las teorías del aprendizaje conductual que niegan cualquier papel a la conciencia y a la experiencia subjetiva en el proceso de aprendizaje. He de enfatizar, sin embargo, que no es el objetivo de este trabajo el de proponer el aprendizaje experiencial como una tercera vía alternativa a la cognitiva y conductual, sino el de sugerir, a través de la teoría del aprendizaje experiencial, una perspectiva holística e integrativa del aprendizaje que combina la experiencia, la percepción, la cognición y la conducta. (Kolb, 1984, p. 21).

Y con respecto al aprendizaje, Kolb sostiene que:

[...] es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Esta definición enfatiza algunos aspectos críticos del proceso de aprendizaje, tal y como éste es analizado desde la perspectiva experiencial. En primer lugar está el énfasis en el proceso de adaptación y aprendizaje como algo opuesto al contenido o a los resultados. En segundo lugar está la idea de que el conocimiento es un proceso de transformación, que está en continua creación y recreación, y no una entidad independiente que debe ser adquirida o transmitida. En tercer lugar, se considera que el aprendizaje transforma la experiencia tanto en su forma objetiva como en la subjetiva. Finalmente se insiste en que para entender el aprendizaje debemos entender la naturaleza del conocimiento y viceversa. (Kolb, 1984, p. 38).

6. ¿La teoría superior a la práctica?

Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012) insisten en investigar “la práctica”, porque, si bien se habla mucho de ella, se la conoce muy poco. Para estos autores, algunos estudiosos, influidos por el funcionalismo, terminaron dividiendo analíticamente lo que era supuestamente de diferente naturaleza: la teoría y la práctica.

La teoría, [para los funcionalistas], es más fecunda, por varias razones, entre ellas porque la práctica representa una entidad menor frente a la teoría; también debido a que, cuando se aplican los conocimientos abstractos, pierden “su pureza” y su “generalidad”, y se deforman en cada

caso particular; o también, debido a que la práctica es poco significativa para explicar la naturaleza de la profesión. (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012, pág. 2).

En la actualidad, se puede evidenciar que muchos docentes universitarios e investigadores, particularmente de la Carrera de Ciencias de la Educación - UMSS, todavía creen en este supuesto dominante. Sin embargo, como señalan Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012, pág. 2), apoyándose en Abbott (1988), “nada más erróneo que este tipo de formulaciones y actitudes”, ya que la “práctica” sería el eje de la profesión, porque sin ella no se podrían explicar los procesos de profesionalización que persiguen las profesiones y, además, no tendría sentido referirse a las “competencias” o “destrezas” sino se piensa en la acción donde pueden recrearse (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012).

Donald Schön estudió y vio la importancia de la reflexión de la práctica, tanto para las instituciones formativas como para los profesionales (Ibíd.). A continuación, se presentan algunas de sus reflexiones o pensamientos.

El enfoque positivista y la práctica profesional: la práctica como técnica

Al igual que muchos estudiosos, Schön sostiene que la epistemología positivista y tecnocrática predomina en la mayoría de los escritos sobre las profesiones y, en consecuencia, también guía las acciones en las instituciones educativas o de profesionales. Esta racionalidad concibe la práctica profesional como la aplicación de conocimiento, producto de la investigación científica, a la solución de los problemas instrumentales.

De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y la técnica. (Schön, 1998, pág. 31).

La racionalidad técnica concibe la práctica profesional, sobre todo, como la aplicación y, por ende, como una actividad instrumental en la que el conocimiento “científico”, “objetivo” y “generalizable” (de mayor jerarquía) es por demás suficiente para la solución de problemas prácticos y concretos (de menor jerarquía). No obstante, la práctica profesional, concebida en la racionalidad tecnocrática, es de difícil aplicación en profesiones como la Educación, el Trabajo Social, la Psicología, etc., excepto en actividades aisladas de tipo gerencial y/o burocrático, donde no existe relación interactiva

o educativa (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012). Estas profesiones se aplican en contextos inestables, buscando finalidades complejas y ambiguas. Así lo manifiestan enfáticamente Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012, pág. 8):

En estas profesiones, la conciencia de la incertidumbre, la complejidad, la variedad de intereses en juego, el carácter dinámico y único (no estadístico ni universalizable) de los problemas, el conflicto de valores a la hora de identificar los problemas como a la de buscar su solución, la interconexión de unos problemas que llevan a otros, la indeterminación de las situaciones, la diversidad de perspectivas que entran en colisión, crean zonas de una complejidad e incertidumbre tal que son difíciles de abordar por los profesionales con una concepción estandarizada de la práctica (Sáez, 2004, 2007). Estas complejidades y dificultades se resisten a las técnicas tecnocráticas tan propias de la pericia tradicional.

Por consiguiente, se debe asumir que en la práctica se manifiestan hechos o procesos llenos de incertidumbre e imprevisibilidad y, también, de valores, percepciones y sentimientos. Es decir, se presentan interacciones y dinámicas dialógicas, donde más que aplicar conocimiento “científico” se recrean saberes y conocimientos plurales, acordes a contextos específicos.

En suma, la racionalidad técnica, como epistemología de la práctica, no es muy adecuada para tratar los problemas sociales, en general, ni los problemas educativos, en particular. Es decir, los problemas socioeducativos no pueden reducirse a problemas instrumentales, porque en ellos se entrecruzan valores, intereses y, en síntesis, variables no predecibles. Entonces, la racionalidad técnica es “una racionalidad limitada” (Usher, 1991, citado por Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012, pág. 10).

Entonces, la práctica educativa tendría que tratarse como una actividad eminentemente reflexiva y, también, aunque secundariamente, cuando sea necesario, algunas tareas concretas de carácter técnico (Campillo, Carreras, & Del Cerro, 2012). En este mismo sentido, Schön realiza, también, reconsideraciones profundas a lo predominantemente establecido y, en consecuencia, propone un cambio profundo de la práctica profesional y de la formación que reciben los estudiantes. A este cambio, lo denomina: “epistemología de la reflexión en la acción”.

La práctica como construcción

Para Campillo, Carreras, & Del Cerro (2012), los fenómenos o procesos a los que se enfrentan los profesionales de las ciencias sociales, como se argumentaba anteriormente, no “encajan” con la racionalidad técnica, porque las situaciones sociales presentan las siguientes características:

- ✓ Complejidad
- ✓ Incertidumbre
- ✓ Inestabilidad
- ✓ Carácter único
- ✓ Conflicto de valores

A modo de cierre: ¿qué se aprende y cómo se aprende en la práctica profesional y laboral?

Gonzáles & Fuentes (2011), luego de revisar varios estudios, señalan tres fuentes de influencia en el aprendizaje de los educadores: personales (creencias, capacidades), del programa (currículum de formación) y del campo (durante las prácticas). Y las prácticas son consideradas como el momento de “poner todo junto y usar lo que han aprendido” (Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, 1986, pág. 10, citado por Gonzáles & Fuentes, 2011, pág. 55).

Aunque, por lo general, la preparación formal universitaria que han recibido los estudiantes, en los cursos de formación, no corresponde con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que se dan las prácticas, lo que, muchas veces, les lleva a despreciar la formación universitaria (particularmente la teoría). Al respecto, Gonzáles & Fuentes, señalan:

Se forja así una visión degenerada del modelo formativo: el conocimiento teórico, inicialmente concebido como de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos [...], y el conocimiento práctico, cuyo estatus, originariamente inferior por su origen situacional, experiencial, asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para [la práctica]. (2011, pág. 57).

Por tanto, la teoría (de la preparación formal) y la práctica (en las instituciones sociales) en el Practicum son de vital importancia en las vivencias de los futuros profesionales en educación, quiénes ya en acción pretenderán achicar la distancia entre lo que conocen y lo que deberían conocer.

BIBLIOGRAFÍA

ANDREOZZI, M.

- (2011) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.

CAMPILLO, M., CARRERAS, J. S., & DEL CERRO, F.

- (2012) El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*(6), 1-23.

DELGADO, R.

- (2012) La práctica profesional como espacio de aprendizaje. Una perspectiva desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria. *CONHISREMI. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 8(2), 71-104.

GONZÁLES, M., & FUENTES, E. J.

- (2011) El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*(354), 47-70.

GONZÁLES, X. A., & HEVIA, I.

- (2011) El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*(354), 209-236.

KOLB, D.

- (1984) *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

LÉVY-LEBOYER

- (1997) *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

MOLINA, E.

- (2007) La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. *Investigación Educativa*, 11(19), 19-34.

ROBLES, N., MARÍA GUADALUPE, M., & VÍCTOR MANUEL, G.

- (2012) Las prácticas profesionales como estrategia para contribuir al desarrollo de la formación académica. *Formación integral de los alumnos* (págs. 1-13). Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

RODICIO, M. L., & IGLESIAS, M.

- (2011) La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación* (354), 99-124.

SAYAGO, Z., & CHACÓN, M.

(2006) Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.

SCHÖN, D.

(1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

TEJADA, J.

(2006) El Practicum por competencia: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139.

ZABALZA, M.

(2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*(354), 21-43.