

LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA: ¿CONTINUIDAD O RUPTURA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL?

Solari Adriana
Universidad Nacional de Río Cuarto
adrysolari@yahoo.com.ar

Introducción

En esta ponencia se presentan algunos resultados que relacionan la investigación “*Representaciones sociales acerca del saber pedagógico y de la práctica docente de los estudiantes de educación especial en la U.N.R.C.*” y el Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIMEG) “*Los relatos como dispositivos de análisis de la prácticas de residencia*”¹

El objetivo de este trabajo se centra en describir y analizar las representaciones que sobre las “*prácticas de residencia*” construyen los alumnos practicantes del Profesorado en Educación Especial de la UNRC, ya que el proceso de hacer conscientes dichas representaciones durante la formación docente, para someterlas a análisis y a crítica reflexiva. El investigar los problemas de la formación inicial de los futuros profesores es necesario para buscar vías alternativas para que puedan convertirse en profesionales reflexivos capaces “*de actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a los complejos problemas que la práctica de enseñar les deparará en el futuro*” (Pagés. 1997a, : 97).

Desarrollo

Marco referencial

Antes de analizar la producción de los alumnos, es necesario definir tres conceptos centrales: *representaciones sociales, formación inicial y práctica de residencia en educación especial.*

Al hablar de *representaciones sociales*, hacemos referencia a las imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes (explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes) y que pasan a formar parte del bagaje con el que mira, comprende y analiza la realidad (Sanjurjo 1994)

Las representaciones, producto de la historia individual del sujeto y de su grupo social de pertenencia, designan un saber del sentido común, que trasciende las simples opiniones, imágenes y actitudes.

Asimismo, dichas representaciones se constituyen en sistemas cognitivos, “teorías” que poseen una lógica y un lenguaje particulares, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla. Además, permiten a los individuos orientarse y dominar su entorno social y material.

¹ Directora: Esp. Adriana Solari. Proyectos aprobados y subsidiados por SCyT. UNRC.

“La representación social puede ser caracterizada como el modo de producción cognitiva que corresponde a una persona y grupo en un contexto socio-histórico determinado” (Gutierrez Alberoni, 1998: 213)

En esta instancia se hace necesario definir la *formación inicial*, como un proceso, como una construcción que como tal presenta momentos de conflicto, quietud, saltos cualitativos, reorganizaciones y coordinaciones, es decir toda la complejidad de un proceso de aprendizaje.

Respecto al espacio y el tiempo de la *formación docente*, Ferry (1997), afirma que no se trabaja sobre la realidad sino sobre representaciones de la misma. Entonces son las representaciones de los hechos las que permiten al sujeto en formación anticipar las situaciones reales, por lo que es necesario instrumentar al estudiante para la reflexión y el análisis con el fin que pueda representarse la complejidad de la realidad con la que va a trabajar y comprenderla en su singularidad.

Respecto al segundo concepto eje de este trabajo, y en relación con lo dicho anteriormente, diversos autores (Sacristán, Andreosi, etc.) consideran a *la práctica de residencia* como una etapa fundamental y de fuerte impacto en la socialización profesional de los futuros docentes.

Asimismo, esta práctica se concibe, teóricamente, como una instancia que atraviesa toda la formación de grado de los sujetos, aunque en realidad suele vivenciarse como una etapa final, de aplicación de lo aprendido en las restantes disciplinas que componen el plan de estudios del profesorado.

En relación con lo anterior, en la propuesta curricular para la formación pedagógica de los profesorado (1997) se pone de manifiesto la necesidad de que las diferentes disciplinas que conforman el currículo, se articulen en problemas de la práctica profesional, la que se constituye en disparadora de nuevos problemas, que se analizarán en sus diferentes dimensiones para volver luego sobre la realidad.

Gimeno Sacristán (1997) hace referencia a las prácticas institucionales como constitutivas del proceso de socialización profesional que se desarrolla en tres etapas sucesivas: 1- *experiencia* que *como alumnos* tienen los futuros profesores, con el consecuente impacto de las vivencias escolares que funcionan como un “fondo de saber” orientador de las formas de asumir el papel como docente. 2- *formación inicial*, de grado, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno y donde las prácticas en instituciones escolares desempeñan un papel fundamental y brindan una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos. 3- *inserción profesional* en el contexto real. Este es el momento más decisivo, en él se da el acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución en la que se desempeña.

En concordancia con lo descripto, Devalle de Rendo define a la residencia docente como “la permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clases con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional...”*“Es una práctica donde se evalúan de manera inmediata los conocimientos acerca de cómo planificar y poner en acto una clase”* (1996: 25)

Asimismo, y a los fines de diferenciar la práctica docente de las prácticas de residencia, Sanjurjo (2002) expresa que la práctica es el ejercicio profesional y es una fuente importante de aprendizajes profesionales, mientras que las prácticas de residencia son sólo una simulación de la práctica y no se puede esperar que generen el conocimiento práctico. Las prácticas son un proceso por el cuál el alumno se inserta en el aula para comprender la situación de enseñanza, por medio de la observación y de la implicación cognitiva y afectiva en la acción. Son *“una situación para aprender cómo manejar la práctica”* (Zabalza 1989 en Sanjurjo 2002)

En la actualidad cursar las Prácticas de residencia durante la carrera docente es para los estudiantes una condición indispensable en el trayecto de formación inicial. Los involucrados en este proceso, en este caso profesores de Prácticas, suscriben la conveniencia que los futuros docentes realicen actividades didácticas y pedagógicas en los escenarios escolares que les permita interactuar con lo que de ahí en adelante, constituirá su lugar natural de trabajo y desarrollo profesional.

Sin embargo, no todos los aspectos de las Prácticas de residencia están claros para el los docentes y estudiantes implicados. En esta dirección vale la pena plantearse algunos interrogantes:

¿Tienen las Prácticas de residencia un modelo de sustentación teórica?

¿Están las Prácticas de residencia desarticuladas del resto de las asignaturas del currículo? ¿Cuáles son sus repercusiones?

¿Qué perciben los alumnos residentes en relación con la formación académica recibida en las cátedras del profesorado y la complejidad de la práctica educativa en las aulas de las instituciones especiales?

En este sentido se transforma en una necesidad el análisis de las representaciones de los alumnos sobre la práctica de la educación especial, ya que hacer concientes las teorías implícitas, someterlas a análisis y crítica reflexiva, puede constituir una actividad tendiente a vencer los obstáculos que oponen los conocimientos previos de los alumnos a las propuestas didácticas que promueven el cambio conceptual

Metodología

El análisis realizado se enmarca en el paradigma interpretativo. Los datos que se presentan se obtuvieron a partir de actividades práctico-reflexivas orientadas por preguntas y por frases incompletas, así como por la redacción de las biografías escolares.

Nos interesa saber si el problema está centrado en la falta de reflexión sobre la práctica o en las formas de promoverla, socializarla y de hacer que ésta sea aprovechable para revisar las propias teorías. Es desde ese lugar que proponemos pensar en la escritura de las biografías escolares y diarios de práctica, como forma de promover la reflexión.

Se aborda la práctica de residencia en general, la práctica como asignatura en particular, lo que necesitan los alumnos en las prácticas, lo que van a hacer y las expectativas sobre la pareja de práctica, la cátedra, la institución, la docente tutora y el equipo de práctica.

Sobre los datos...

Los datos analizados se obtuvieron a partir de la consulta a un grupo de veinte alumnos de la asignatura "*Práctica de la Educación Especial*", que en el año en curso (2006) desarrolló su residencia docente.

Las expresiones de los alumnos pueden agruparse para su análisis en tres bloques de representaciones referidos a:

- *la biografía escolar*
- *los saberes y conocimientos en la formación inicial*
- *la cátedra y las instituciones de práctica*

En las biografías, podemos observar que todos los alumnos parten de la descripción del *nivel inicial* expresando recuerdos vinculados principalmente con:

- ✓ Sus propias dificultades de adaptación al lugar y a las personas.
- ✓ Características o actitudes de la maestra: comprensiva, tolerante, afectiva, paciente, joven
- ✓ Características de los compañeros: solidarios, tranquilos, peleadores
- ✓ Características del lugar: clima de respeto y contención.

En relación a la etapa de *escolaridad primaria*, continúan apareciendo recuerdos relacionados con los atributos positivos o negativos de las docentes. Son significativas las reflexiones en torno a:

- ✓ Dinámica de grupo propuesta por la docente: "*en 6º y 7º grado hacíamos trabajos en grupo*"
- ✓ Distribución de los alumnos: "*todos sentaditos en fila, casi inmóviles*"
- ✓ Materiales que se utilizaban para la enseñanza: *el libro "semillitas", el "contador"*
- ✓ Modalidades de corrección enfocadas en remarcar el error y a la repetición mecánica de lo correcto: "*siempre escribía mal la palabra escuela y la maestra me la marcaba con rojo y me la hacía escribir 100 veces*"

Es muy significativo, que en el nivel medio y superior ninguna de las alumnas hace relación a las actitudes o a las características de personalidad de los profesores. Si realizan comentarios relacionados con su condición de “*buenas alumnas*” o “*alumnas responsables*”. Así como a las características de los exámenes “orales”, “repetitivos de lo visto en clases” y de las clases “teóricas”, “teórico-prácticas” y del sentido dado a las actividades propuestas en estas etapas.

Al caracterizar la *práctica de residencia en las instituciones especiales*, la mayoría de las alumnas la definen como una etapa importante de formación y aprendizaje, donde podrán ejercer por primera vez el rol docente y acercarse al rol profesional, pero expresan que llegan a este tramo final de la carrera con dudas e incertidumbre.

Los estudiantes valorizan como incompleta y escasa la relación de la teoría aportada en las asignaturas, especialmente del área pedagógico-didáctica, con la realidad escolar, lo que en situaciones extremas los lleva a considerar que lo que reciben desde la teoría es algo que no podrían aplicar en sus prácticas de residencia.

Por otra parte, jerarquizan los aspectos afectivos, cuando señalan la necesidad de una actitud de entrega en esta etapa. En este sentido una estudiante escribe: “*necesito dar todo de mí*”.

Al referirse a los *saberes* necesarios para realizar sus prácticas aparecen múltiples aspectos que abarcan contenidos conceptuales, actitudinales desarrollados en la carrera, tanto como características de personalidad (que van desde el esfuerzo, la dedicación, la voluntad, las ganas, hasta la imaginación y la creatividad).

Asimismo, aparece la necesidad de desarrollar procesos metacognitivos, cuando aluden a la necesidad de evaluar sus fortalezas y debilidades. Es importante recordar que estos alumnos han transitado gran parte de la carrera y esto les brinda una formación teórica que les permite participar críticamente y a su vez ser críticos de sus propias experiencias escolares.

En este sentido, coincidimos con Mc Ewan (1998) quien afirma que el compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas.

En las frases de nuestras alumnas están implícitas conceptos de Schön (1983) que interesa recuperar en esta instancia, acerca de las peculiaridades del pensamiento práctico del profesional, es decir, el pensamiento que se activa frente a los problemas de la práctica: conocimiento en la acción: manifestado en el saber hacer, reflexión en la acción: proceso de reflexión de la situación problemática. Es el primer el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas y, por último, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción: análisis sobre las características y procesos de su propia acción. Es un

componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional.

Con respecto a las *expectativas* sobre esta etapa se atribuyen como necesarias en la compañera de práctica una infinidad de características positivas (compañerismo, compromiso, comprensión, capacidad de diálogo, apertura, actitud crítica) que superan a las que consideran para su propio desempeño. Parecería que el otro tiene que ser el complemento ideal y brindar una fuerte ayuda frente a lo nuevo y desconocido.

También son significativas las *demandas* sobre las instituciones en las que se insertarán, pero estas expectativas no refieren a saberes y conocimientos de los docentes en ejercicio, sino más bien a aspectos afectivos que aluden a: comprensión, escucha, respeto, confianza, etc.

Las expectativas relativas a la cátedra y al rol de la docente tutora de la universidad son ajustadas e incorporan tanto la contención afectiva como la formación académica.

Finalmente, cuando se posicionan en el cierre de esta etapa algunas alumnas jerarquizan los sentimientos "*estar muy feliz*" "*sentirme alegre*", y otras los saberes adquiridos en la formación. Una síntesis de ambos aspectos la escribe una alumna que expresa que cuando finalice la práctica de residencia podrá:

" *saber el docente que quiero ser...*"

Algunas reflexiones finales

Consideramos que el análisis de las representaciones con las que los alumnos del profesorado inician el cursado de la práctica de la Educación Especial, permite enfatizar el significado de las acciones y contribuye a construir el "ser profesor". La reconstrucción teórica de la práctica y el análisis práctico de la teoría, facilitarán la capacitación de los estudiantes para enfrentarse a situaciones de enseñanza y aprendizaje complejas, abiertas e imprevisibles vinculadas con su futuro rol docente.

El ser profesor, implica no sólo adquirir conocimientos y destrezas, sino que se construye a partir de la práctica, la reflexión y las tradiciones. Por esto además de dominar los conocimientos pedagógicos y de tener pericia metodológica es necesario conocer e interiorizar las reglas del oficio, los intereses, valores y actitudes de los profesores, e iniciarse en la subcultura de la escuela. Es aquí, donde las prácticas de residencia, juegan un papel fundamental.

No hay prácticas sin marcos de referencias, ni teorías sin correlatos con realidades concretas. El modo en que la capacitación plantee estos aspectos, permitirá abordar tanto la formación teórica como la formación práctica, que no deben constituir dos realidades dicotómicas, sino que aún siendo dos actividades humanas de naturaleza distinta, la mirada de la teoría en relación con la práctica, requiere superar tendencias "aplicacionistas", y constituirse en un marco para sustentar la acción.

La situación presentada lleva a sostener algunas consideraciones:

- Para que la práctica se conciba como una etapa de continuidad en la formación inicial, es necesario que se vinculen más estrechamente la teoría y la práctica a través de las didácticas específicas.
- Es importante que en las diferentes materias se ayude al alumnado a indagar, analizar y valorar el origen de su pensamiento pedagógico y de sus representaciones, aspecto que debiera ser un referente continuo a lo largo de la formación teórico-práctica, para leer críticamente el accionar de los docentes en ejercicio y el propio accionar como practicantes y de esta manera contribuir a la instalación de nuevos estilos pedagógicos.
- Los primeros que hemos de cuestionar nuestras propias subjetividades somos los profesores universitarios que nos dedicamos a la formación inicial para intentar que nuestros alumnos a su vez, aprendan a cuestionarse las suyas.

Bibliografía

ANDREOZZI, M. (1996) *El impacto formativo de la Práctica*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V. N° 9.

DAVINI, M. Coord. (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Ed. Educación papers editores. Argentina.

DEVALLE DE RENDO, (1996) *La residencia docente una alternativa de profesionalización*. Aique. Bs. As.

GIMENO SACRISTÁN J. (1992) *Profesionalización docente y cambio educativo*, en Allaud y Duschatsky Maestros, Formación, práctica y transformación escolar. Edit. Miño y Dávila. Bs. As.

GUTIERREZ ALBERTONI, J. (1998) La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial. *Rev. Psiquiatría Pública*. Edición Especial.

JODELET, D. (1988) *La representación social, fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. Psicología Social II. Edit. Paidós. Bs. As.

MC EWAN, H. y EGAN, H. (1.998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Bs As.

PAGÉS, J. (1997a): "La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio". *Investigación en la Escuela.*, 31, pp. 89-98.

SANJURJO, L. y M VERA (1994) *Aprendizaje significativo y Enseñanza en los niveles medio y superior*. Edit. Homo Sapiens. Rosario.

SANJURJO, L. (2002) *La formación práctica de los docentes*. Edit. Homo Sapiens. Rosario.