

LA PRÁCTICA DOCENTE: UN ESPACIO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ

PRÁCTICA DOCENTE: ESPACIO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

AUTORA: Beatriz Moreira Macías¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: beatrizmoreiram27@gmail.com

Fecha de recepción: 30-08-2015

Fecha de aceptación: 11-10-2015

RESUMEN

La formación de docentes en el Ecuador, exige de las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, la preparación de profesionales que posean una formación sólida, científica, pedagógica, práctica y axiológica; es de decir un docente que deje atrás las prácticas deductivas y asuma lo inductivo como válido, con el propósito de ser mejores docentes, investigadores cognitivos, productores del pensamiento tácito que es aquel que se construye con la experiencia, del análisis a partir del conocimiento individual y colectivo. En definitiva, docentes con capacidad de producir mediante el desarrollo de conocimiento y la práctica profesional una educación de calidad y con calidez. Los futuros profesionales en educación también deben tener conocimientos tecnológicos; que sobrepasen el nivel del simple empirismo de modo tal que en su práctica profesional puedan demostrar creatividad y autonomía para insertarse en una perspectiva moderna. Las prácticas docentes que realizan los estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM tienen como propósito mejorar la enseñanza y el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, fortaleciendo así su preparación docente. Estas prácticas aseguran formar docentes de calidad, éticos, proactivos, verdaderos ejemplos de vida y valores.

PALABRAS CLAVE: formación docente; práctica docente; práctica pedagógica; enseñanza-aprendizaje.

TEACHING PRACTICE: A SPACE FOR THE IMPROVEMENT OF VOCATIONAL TRAINING STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION OF LAY UNIVERSITY ELOY ALFARO FROM MANABÍ

¹ Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manta, Ecuador.

ABSTRACT

Teacher training in Ecuador, requires the Faculties of Philosophy, Literature and Science Education, preparing professionals with a solid, scientific, educational, practical and axiological training; that is to say a teacher who leaves behind deductive practices and assume the inductive as valid, in order to be better teachers, cognitive researchers, producers of tacit thought is one that is built with the experience, the analysis from individual knowledge and collective. In short, teachers are capable of producing by developing knowledge and practice quality education and warmth. Future professionals in education must also have technological knowledge; exceeding the level of mere empiricism so that in their practice can demonstrate creativity and autonomy for insertion into a modern perspective. Teaching practices carried out by students in the Faculty of Education at the ULEAM, are intended to improve teaching and learning in all areas of knowledge, strengthening its teacher preparation. These practices ensure training quality teachers, ethical, proactive, real life examples and values.

KEYWORDS: teacher training; teaching practice; pedagogic practice; teaching and learning.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en educación, implica un proceso integral de construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño docente. La docencia es una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y producción de conocimientos en torno a la enseñanza que tiene como propósito la formación crítica de los sujetos con los que interactúa el profesor. La enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, y según los contextos en los que se sitúa; por lo que se requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

La formación docente actualmente se ha convertido, sin lugar a dudas, en un tema de interés y preocupación para la comunidad pedagógica universitaria, ya que constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, especialmente si aún se tiene en cuenta el impacto de la información, de la tecnología y de la mundialización de las relaciones sociales (UNESCO, 1998).

Desde esa mirada, la formación permanente tiene relevancia en el contexto internacional, puesto que se deben plantear programas de formación que

respondan a las necesidades, no sólo de los docentes en formación, sino también a los diferentes entornos educativos, de tal manera que los esfuerzos permitan replantear nuevas propuestas que respondan a los retos que tiene actualmente la educación superior.

DESARROLLO

1.- Alcance de la práctica docente en la formación de los profesionales

Para abordar este aspecto es importante tener claridad del término formación, el cual ha llegado a tener un uso común, especialmente en toda propuesta educativa. Formación proviene del latín "*formatio*", que significa acción de formarse, de crecer. La palabra formación se define como la acción y efecto de formar o formarse (Diccionario de la Real Academia).

Generalmente, la formación hace referencia a un programa o plan de estudios que se le ofrece a las personas, desde una instancia totalmente externa a ellas y una vez acreditados los cursos correspondientes, la formación se ha consumado, por lo tanto, las personas están listas para desarrollar una determinada tarea en la sociedad.

La formación también es definida como el objetivo de la educación que conduce al desarrollo de las facultades humanas, así como a la adquisición de hábitos y técnicas de actuación que permiten el aprendizaje de contenidos intelectuales y la práctica de profesiones concretas (Diccionario Enciclopédico de Educación, 2003, p. 206).

Cuando se habla de formación docente, se hace referencia a aquella que tiene como objetivo formar a los futuros docentes. Esta formación implica cuatro áreas fundamentales que son: la formación científica, que proporciona los conocimientos que el profesor ha de transmitir a sus alumnos; la formación pedagógica, que abarca estudios de pedagogía, psicología y didáctica; la formación práctica, mediante la que se adquieren las técnicas y habilidades de la enseñanza; y la formación actitudinal, que incide sobre la actitud del profesor hacia el proceso educativo.

La formación práctica se la identifica como la práctica docente que debe realizar el estudiante durante el proceso de su formación. Práctica proviene del latín "*practicus*" y se la define como los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo (Diccionario de la Real Academia). En la enseñanza, práctica hace referencia a la aplicación de los conocimientos teóricos que se han adquirido; mientras que prácticas es el conjunto de ejercicios que se realizan generalmente en un laboratorio bajo la supervisión de un profesor o monitor, y cuya finalidad es la de aplicar o ampliar los conocimientos teóricos. También se dice que es el período de formación práctica que se realiza para completar los conocimientos teóricos adquiridos o para reciclarse. (Diccionario Enciclopédico de Educación, 2003, p. 349).

Cuando se habla de práctica docente, ésta ha recibido distintas denominaciones en las últimas décadas en los currículos de formación docente, que guardan estrecha relación con las tendencias pedagógicas. Por ello, no sólo el concepto ha sufrido transformaciones, sino también las diversas maneras de nombrarlos. Términos como práctica docente, práctica pedagógica, práctica educativa, investigación y práctica, práctica pedagógica integral, práctica docente y supervisada, práctica profesional, entre otras, son algunas de las denominaciones comunes con las que se las nombra o se les ha nombrado en los currículos y planes de estudio en las diferentes universidades e instituciones dedicadas a la formación docente.

Esta variedad de nombres revela la dinámica de conceptualizar los espacios académicos de la práctica en función de la formación pedagógica y profesional, así como también considerar la evolución de las teorías pedagógicas y curriculares para la formación de maestros.

La práctica pedagógica es el período de formación práctica, en centros educativos, con el fin de que los futuros profesores completen y perfeccionen sus conocimientos y se inicien de modo directo y real en la actividad profesional. (Diagonal Santillana. (2000) Diccionario de las Ciencias de la Educación).

La práctica docente se la concibe como la actividad de enseñanza y aprendizaje práctico, que se realiza durante el período de formación, en un centro educativo, durante un tiempo determinado, con el fin de adquirir las capacidades específicas de la actividad docente.

Las prácticas supervisadas son actividades de enseñanza práctica, en situaciones reales, que, bajo la supervisión de un profesional, realizan durante un tiempo determinado los alumnos de una institución docente, con el fin de adquirir capacidades en la realización de tareas profesionales específicas. Se trata de una forma de capacitación profesional en la que los alumnos aplican los conocimientos aprendidos en las clases y, al mismo tiempo, van conociendo cómo es realmente la práctica profesional. Esta posibilidad de aplicar los conocimientos aprendidos en las clases suele tener algún desajuste con las prácticas concretas que realiza. Esta situación, a veces, produce en el estudiante algún descontento respecto de lo que debe ser el ejercicio de la profesión. (Ander Egg, Ezequiel. (1999) Diccionario de Pedagogía.

La práctica pedagógica es el lugar donde interactúa el docente en formación, los alumnos, el asesor, la institución educativa y, por supuesto, la universidad, quien define las directrices para llevarla a cabo en su plenitud, acercando a los universitarios a su campo de acción específica, confrontando la teoría con la práctica, que en muchos casos está separada, así como nuestros antepasados separaban el cuerpo y el alma, volviendo a una disyuntiva del discurso pedagógico y su intervención con los educandos.

En estas conceptualizaciones se resaltan algunos aspectos importantes, tales como:

- Período de formación práctica en centros educativos.
- Actividad de enseñanza y aprendizaje práctico.
- Posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en prácticas concretas.
- Lugar donde interactúa el docente en formación y confronta la teoría con la práctica.

En la literatura consultada aparecen diferentes criterios con relación a los propósitos de la práctica docente (Gimeno y Fernández. 1980; Benejan. 1986; Maña y Villanueva. 1987; Montero.1990; Blanco.1988) que obedece a la concepción que se tenga de ella; tales como:

- Proporcionar una base experimental para hacer más significativo los conocimientos teóricos.
- Conocer el funcionamiento de un centro escolar y de una clase.
- Identificar y analizar los aspectos psicopedagógicos implicados en la enseñanza: técnicas de observación, empleo de técnicas y recursos, vinculación teórico - práctica, etc.
- Facilitar la traslación de conocimientos aprendidos a situaciones reales de aula.
- Integrar la teoría con la práctica. Esto implica saber llevar a la práctica, los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y saber extraer de la realidad y de la práctica, consideraciones teóricas.

Considero que todos los propósitos presentados por los autores antes mencionados son importantes para este trabajo de investigación; sin embargo, coincido con Blanco, ya que la práctica docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM, tiene como finalidad que los estudiantes lleven a la práctica todos los conocimientos teóricos recibidos en las diferentes asignaturas e ir fortaleciendo su formación y vocación docente.

Si la práctica docente es la relación entre la teoría y la práctica, para Schleiermacher, esta relación se define por una dialéctica en dos niveles: 1) la práctica es siempre previa a cada teoría y 2) la teoría se basa siempre en la realidad histórico-social. "Cada teoría tiene necesidad de estar unida a los hechos sin los cuales no habría teoría. La teoría de la educación es la aplicación del principio especulativo de la educación a ciertos hechos dados" (Wulf, 1999 p. 60).

Definitivamente, cada práctica educativa necesita de una teoría, que se apropia de las pretensiones normativas y éticas de la sociedad, ya que a

través de esta apropiación, se desarrolla el acto educativo. Tal responsabilidad afirma, Schleiermacher "descansa en la concepción de una moral que hace parte de un conjunto de vida que incluye la pedagogía... Por ello, se debe dar a la vida misma la responsabilidad de aquello que debe ser hecho a cada instante.

Para Weniger un estudio de la relación teoría/práctica debe servir para comprender mejor la acción educativa, sus condiciones teóricas y políticas, y la realización práctica de la educación. Se trata de construir una teoría pedagógica que incluya la práctica y su desarrollo. Weniger (Citado en: Wulf, s.f. p. 63) ve esta relación en tres niveles:

- 1) define una teoría de primer grado que describe la teoría implícita en la práctica, que no es conceptualizable por el docente, pues opera en su inconsciente con ideas acerca de la educación y sobre las tareas a desempeñar,
- 2) postula una teoría de segundo grado que comprende el saber - hacer del maestro y que no siempre es explícita, y
- 3) propone una teoría de tercer grado que tiene por objeto la relación teoría/práctica en el contexto de la acción pedagógica, de la práctica misma *"en tanto conciencia activa, clarificación de teorías inherentes a la práctica, preconocimiento consciente y concientización ulterior"*.

Por lo expuesto, la práctica docente no puede ser vista sólo como una actividad que se ha de perfeccionar para actuar mejor, ya que eso impedirá visualizar de mejor manera cómo la práctica y la teoría se vinculan y se corresponden entre sí. Por ello, Carr y Kemmis (1990) afirman que "no existe práctica sin teoría y teoría sin práctica", puesto que ambas están imbricadas, ya que a cada acción práctica le antecede una noción teórica.

Entonces, se puede afirmar que la teoría y la práctica son constitutivas de un mismo proceso, por lo que no se puede pensar que sólo los teóricos pueden teorizar y sólo los prácticos o docentes pueden ser practicantes de la educación, sino que ahora se visualiza a un mismo sujeto realizando las dos actividades al mismo tiempo.

Por todo lo expuesto, comparto la idea de que la práctica docente debe ser una praxis pedagógica, porque es creación, es transformación y es posicionamiento del sujeto frente a la labor docente; por lo tanto a través de la práctica el maestro tiene la posibilidad de reorientar y dar otro sentido a la práctica cotidiana que observa, que analiza y en la que se encuentra inmerso.

En el Ecuador las prácticas pedagógicas, constituye una experiencia concreta en la que participan los futuros profesionales en educación, posicionados del sustento científico - teórico, proporcionado a través de cada una de las

asignaturas que constan en la malla curricular, de tal manera que puedan poner en práctica su accionar en el campo de la planificación y operativización de un período pedagógico de clase.

2.- Antecedentes históricos relacionados con la práctica docente en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM

Desde inicios del siglo XX en el Ecuador, la formación docente estuvo en manos exclusivas de los Institutos Pedagógicos o Normales, que desde sus orígenes recibieron el influjo del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, Fröebel y Herbart, a través de los educadores que integraron las dos misiones pedagógicas alemanas que llegaron en 1.914 y 1.922 a fortalecer y a ampliar los colegios normales del Ecuador (Gómez, 1993). Estas corrientes pedagógicas promovían una educación laica, crítica, científica y humanista, lo que perfiló la educación ecuatoriana de la primera mitad del siglo XX.

En la actualidad, aproximadamente 40 instituciones universitarias ofrecen títulos en educación sin un proyecto educativo común basado en estándares de calidad, lo que ha traído como consecuencia bajos promedios en las pruebas tomadas por el Ministerio de Educación en los últimos años para el ingreso al Magisterio. Muestra de ello es que en las pruebas de pedagogía para ingreso al magisterio, las universidades politécnicas, que no ofrecen carreras del campo de la educación, obtuvieron mejores puntajes que los institutos pedagógicos y que algunas universidades del país con carreras de formación docente. Si bien es cierto que los sistemas de evaluación son perfectibles, son un indicador que nos impulsa a tomar acciones y buscar nuevas soluciones innovadoras para mejorar la oferta educativa en formación inicial.

La misma Ley de Educación Superior ha establecido la articulación académica de los institutos a la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Ésta será dirigida por el Ministerio de Educación en lo académico, administrativo y financiero, por mandato constitucional. La UNAE será un espacio para apoyar al mejoramiento de los procesos pedagógicos y de gestión académica de los institutos, y para promover la construcción de perfiles de salida y estándares curriculares de carreras de formación docente que servirán al Ministerio para alinear sus procesos de ingreso al magisterio con dichos perfiles y estándares. Con ello esperamos un proceso de reestructuración no solo en los institutos pedagógicos sino en las carreras universitarias que forman docentes, a fin de que sus graduados logren el estándar de desempeño que está estableciendo el Ministerio para quienes deseen entrar al magisterio fiscal.

La Facultad de Ciencias de la Educación, se inició como una escuela de la Universidad Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Extensión Manta, el 16 de mayo de 1968 con 275 estudiantes en la especialidad de Psicopedagogía y

Técnicas de la Enseñanza y Físico Matemáticas, siendo su primer Director el Dr. Miguel Morán Lucio.

La Escuela tuvo un crecimiento muy importante en los años siguientes y el 19 de junio de 1986 fue elevada a la categoría de Facultad con las especialidades de Psicopedagogía y Técnicas de la Enseñanza, Historia y Geografía, Castellano y Literatura, Físico Matemáticas, Ciencias Naturales, Comercio y Administración, Educación Parvularia y Educación Física y Deportes.

La misión de la Facultad de Ciencias de la Educación es formar docentes éticos, con pensamiento pedagógico, crítico y competitivos, al servicio de la educación, líderes en la valoración social de la formación docente y en la investigación, producción y difusión de conocimientos educativos y pedagógicos, coherentes con las condiciones históricas, políticas, sociales, culturales, ambientales del país y el mundo. Esta misión tiene coherencia con el propósito que tiene la educación ecuatoriana, como es formar ciudadanos, hombres y mujeres creativos, críticos, solidarios y profundamente comprometidos con el cambio social; que desarrollen sus valores cívicos y morales; que participen activamente en las transformaciones que el país requiere para su desarrollo y para su inserción en la comunidad internacional; y, que aporten a la consolidación de una democracia no dependiente, en la cual imperen la paz, la equidad de género, la justicia social y el respeto a los derechos humanos y colectivos.

La formación de docentes para la Educación Básica (primero a décimo) y el bachillerato (primero a tercero) está bajo la responsabilidad de las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. La carrera tiene una duración de 9 períodos académicos y dentro de los requisitos de graduación, además de aprobar todos los créditos de la malla curricular, debe cumplir, al menos, 400 horas de prácticas pre profesionales y optar por alguna de las modalidades de titulación que tiene la Facultad.

En el Art. 14 del marco operativo del Reglamento General de Evaluación por créditos de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, se establece que las pasantías o prácticas pre-profesionales serán tutoradas por profesores titulares de cada unidad académica y acreditadas mediante un certificado emitido por la autoridad competente, su presentación será requisito para el proceso de titulación.

Las Prácticas docentes se las realiza en cuatro etapas, en el primer período académico los estudiantes deben cumplir 4 créditos de prácticas de observación, las cuales consisten en conocer la estructura física, administrativa y académica de la institución y observar clases; en el tercer período académico son 4 créditos de prácticas de inspección y ayudantía, éstas se realizan primero en el departamentos e inspección, posteriormente ayudan a los docentes en sus actividades académicas; en el quinto y séptimo

período académico se ejecutan las prácticas parciales e integrales respectivamente. Las prácticas de los dos últimos períodos constan de dos partes: la planificación escrita y la ejecución de la misma.

La práctica docente constituye una parte esencial en la estructura académica e integral de la Facultad de Ciencias de la Educación, ya que a través de éstas se fortalece la formación profesional de los estudiantes, es la oportunidad para situarlo en los contextos educativos y familiarizarlos con el entorno de trabajo y los procesos metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por ello, es necesario puntualizar que el currículum tiene como función fundamental la organización de la práctica docente, para dejar atrás viejos paradigmas vinculados con la práctica de la enseñanza tradicional caracterizada por la rutina, la arbitrariedad, la memorización, la repetición mecánica, sin una planificación definida y sin objetivos coherentes con la realidad.

La práctica docente considerada como un ejercicio profesional es un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca del qué, cómo y para qué enseñar, según los contextos en el que se sitúa el acto educativo; por ello requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de este proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

3.- Consideraciones teóricas y metodológicas sobre la Práctica Docente o Pedagógica

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

Los investigadores García y Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todas las actividades que ocurren dentro del aula, la complejidad de los procesos y las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, mientras que los factores

institucionales ajenos al proceso de enseñanza y de aprendizaje, son parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos, puesto que ésta es considerada como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula; es decir que abarca los procesos de planeación docente y la evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Coll & Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo *cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor*. El concepto de *interactividad* que proponen estos autores, hace referencia a las acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y al conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido.

Doyle (1986) señala que la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En definitiva, este autor resalta la complejidad que tiene el análisis de la práctica docente que realiza el profesor en el aula de clase.

Considero que es importante mencionar con todo lo expuesto, que la diferencia entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente.

Según el psicólogo educativo estadounidense, Lee Shulman (1986) los docentes en formación requieren dominar dos tipos de conocimiento:

- 1) el conocimiento del contenido de la asignatura,
- 2) el conocimiento pedagógico general.

Además, señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la

asignatura, es decir a las formas específicas de enseñar una asignatura en particular.

El término conocimiento del contenido, hace referencia al conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o asignatura, mientras el conocimiento pedagógico general, alude al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico, incluye "(...) las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás" (Putnam y Borko, 2000, p: 232).

El dominio de este tipo de contenido comprende:

- a) la concepción global de la docencia de una asignatura;
- b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción;
- c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y
- d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en práctica en los distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y el docente le imprime un sello particular.

Por lo expuesto y al considerar que las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, son las encargadas de preparar a los profesionales en educación, es fundamental una concepción holística de la práctica docente.

En el caso de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM, que tiene la responsabilidad de formar profesionales en la docencia para que asuman un rol protagónico en la sociedad y desarrollen experiencias que trasciendan las aulas universitarias, es precisamente en la práctica docente donde ponen en juego el pensamiento, el desarrollo conceptual, metódico y actitudinal adquirido durante todo su proceso de formación, por lo que se propone considerar los siguientes aspectos para mejorar la práctica docente:

- Dominio de procesos didácticos.
- Fundamentación teórica de la práctica docente que defina la concepción de interaprendizaje, el nuevo papel del docente y los procesos que conllevan el acto educativo, para que con idoneidad y rigor científico los estudiantes puedan enfrentar la tarea docente.
- Conocimiento de aspectos didácticos básicos para preparar y ejecutar una clase.

- Actualización didáctica y pedagógica de los profesores orientadores, para que realicen las observaciones y sugerencias metodológicas a los estudiantes en el desarrollo de la práctica docente.
- Interacción entre la Facultad y las instituciones de apoyo, a través de una planificación de visitas y capacitaciones al personal docente sobre cómo orientar las prácticas docentes de los estudiantes en formación.
- Docentes y supervisores de práctica docente con una misma concepción metodológica que favorezca la oportuna orientación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La práctica docente de la Facultad debe considerar la nueva concepción de ínter aprendizaje, el nuevo papel del docente y los procesos que conllevan el acto cognitivo, para que los futuros profesionales en la docencia puedan enfrentar con idoneidad y rigor científico la labor docente.

Los informes y observación de la práctica docente, revelan la necesidad de trabajar aspectos didácticos como: formulación de objetivos formativos, selección de contenidos, métodos, recursos didácticos y evaluación para fortalecer la práctica docente.

La educación superior exige la profesionalización de los docentes universitarios para elevar la calidad educativa, esto permitirá fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje y por ende la formación de los futuros profesionales, específicamente en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander, E. (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Magisterio Río de la Plata. Argentina.
- Benejan, P (1986). "La formación de maestros: una propuesta alternativa". Barcelona.
- Blanco Nieto, L (1998). "Nuevo marco curricular en la formación de los profesores de primaria". Abraira C. y Francisco A., editores. España. Págs. 83-96.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado". Editorial Martínez Roca. Barcelona.
- Diagonal/Santillana. (1983). *Diccionario de la Ciencias de la Educación*. Editorial SANTILLANA S.A. Madrid.
- Gimeno, J & Fernández, M. (1980). "La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española". Publicaciones MEC. Madrid.
- Maña, T.; Villanueva, M. (1987). "Las prácticas en la escuela de maestros". Universidad Autónoma de Barcelona, San Cugat.
- Putnam, R. & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Wulf, E. (1999). "Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica". Asociación Nacional de Escuelas Normales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía.