

# 7

---

## La formación práctica en educación superior: el caso de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán

María de los Angeles De la Rosa Reyes

### Resumen:

La necesidad de articular teoría y práctica, particularmente en procesos de formación profesional, no es nueva. Sin embargo, en los últimos tiempos esta exigencia se ha intensificado dadas las condiciones actuales del nuevo orden mundial, en el cual aún tenemos viejas necesidades no resueltas, pero contamos también con infinidad de demandas en contextos inéditos. Características de estas condiciones en el campo de la educación superior y el desarrollo profesional son la colaboración interinstitucional, el intercambio de conocimientos y la movilidad profesional, las cuales requieren que el profesional se forme y aprenda a trabajar a partir de enfoques desde la complejidad y la interdisciplina, así como el desarrollo de habilidades y conocimientos de los profesionistas para poder participar en novedosos campos de acción donde se ponga en juego la colaboración multiprofesional. Esta ponencia presenta la propuesta de formación de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán (FES Acatlán) de la UNAM, que incluye el trabajo en proyectos situados para llevar a cabo prácticas educativas auténticas. Analiza las implicaciones en la formación del estudiantado, en el trabajo del equipo docente, para la comunidad beneficiaria de las prácticas, así como para la universidad.

### Palabras clave:

Formación profesional; prácticas profesionales; mediación; asesoramiento pedagógico; experiencia.

Reyes, M de los A. de la R. (2024). La formación práctica en educación superior: el caso de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 132-148). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c312>



## **Introducción**

La necesidad de articular teoría y práctica, particularmente en procesos de formación profesional no es nueva. Sin embargo, en los últimos tiempos esta exigencia se ha intensificado dadas las condiciones actuales del nuevo orden mundial, en el cual aún se tienen viejas necesidades no resueltas, pero contamos también con infinidad de demandas en contextos inéditos. En este contexto juega un papel muy importante el conocimiento como el insumo básico dentro de los procesos productivos, pero también dentro de la economía de mercado. Características de estas condiciones son igualmente la colaboración interinstitucional – a nivel local e internacional –, el intercambio de conocimientos y la movilidad profesional. Por esta razón, los modelos de formación en educación superior deben propiciar en el estudiantado el trabajo a partir de enfoques desde la complejidad y la interdisciplina, con capacidad para la colaboración multiprofesional, así como el desarrollo de habilidades y conocimientos que les permitan participar en novedosos campos de acción.

Esta ponencia presenta la propuesta de prácticas profesionales en el marco de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán/UNAM, desde el trabajo en proyectos situados para llevar a cabo prácticas educativas auténticas. El trabajo es producto de la sistematización de la experiencia del trabajo realizado como docente dentro de la licenciatura, así como miembro de la Comisión Revisora del Plan de Estudios.

Primero se presenta la forma en que se lleva a cabo la planeación y el abordaje de los proyectos de prácticas profesionales para los estudiantes de 7º y 8º semestre; posteriormente se describen los fundamentos que orientan el seguimiento y acompañamiento de las prácticas desde su inicio hasta el fin de la experiencia; después se expone brevemente el proceso de evaluación y a continuación se hace una reflexión sobre las implicaciones de las prácticas situadas en la relación universidad-sociedad.

## **La formación profesional**

En estos momentos es arduo el trabajo que se está haciendo en las Instituciones de Educación Superior por desarrollar modelos curriculares de formación profesional que dejen atrás la transmisión de contenidos teórico-disciplinarios aislados de prácticas concretas, y que ofrezcan al estudiantado la aproximación necesaria a los escenarios profesionales donde tendrán que desplegar sus servicios. Esto está significando acudir a aquellos modelos de producción y transmisión de conocimientos desde los cuales la selección y organización de los contenidos de los planes de estudio estén estrechamente vinculados con los complejos contextos de aplicación en escenarios concretos, y donde

los procesos educativos estén centrados en la generación de experiencias que promuevan la participación del estudiantado para la atención de problemas reales y en colaboración dentro de equipos multiprofesionales.

Este es un compromiso particularmente importante para las universidades públicas, desde donde se mira a la educación como un derecho y, por lo tanto, parte de las responsabilidades de estas instituciones es procurar en la formación del estudiantado el desarrollo del sentido ético del servicio a través de la profesión.

Siguiendo estas directrices, el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía está organizado en dos fases: la de formación básica y la fase de formación profesional. Dentro de esta última hay dos áreas que se consideran fundamentales: la de Preespecialidades (en el plan de estudios que se encuentra en proceso de aprobación, esta área se denomina *Campos de Formación para el Desarrollo Profesional*) y el Área de Intervención Profesional (para el nuevo plan de estudios se contempla como *Área de Práctica Profesional*). Esta última está compuesta por tres asignaturas: *Fundamentos para la Intervención Pedagógica*, *Intervención Pedagógica Profesional I* (IPP-I) e *Intervención Pedagógica Profesional II* (IPP-2); se ha venido trabajando desde los años 80, aunque con el tiempo se han realizado modificaciones sustanciales y, gracias al trabajo de sistematización, se han logrado avances importantes en su fundamentación teórica, su organización y estructuración dentro del currículum, así como en su operación.

En el momento actual, este plan de estudios se encuentra en fase de reestructuración y el propósito que se ha planteado para esta área está orientado a que el estudiantado tenga acceso a experiencias de mediación, socialización y transmisión profesional en entornos reales e institucionalizados de actuación profesional, para que pueda utilizar, resignificar y complementar los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación.

Es imprescindible pensar la acción educativa no sólo desde el punto de vista técnico, sino dentro de contextos sociales, culturales y políticos concretos. El conocimiento no es neutro, su producción y uso están entramados dentro de la complejidad en que se desarrollan las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esto hace que toda acción de formación profesional tenga consecuencias éticas, políticas y pedagógicas. Así, generar oportunidades reales de actuación ante problemáticas concretas permite que las y los estudiantes se sienten interpelados por el proyecto en que participan, tanto desde el punto de vista disciplinar y desde lo personal pues, como señala Ferry (1990), formarse es un trabajo sobre sí mismo, tanto a través de los medios que nos han sido ofrecidos como aquellos que uno mismo se procura en el trayecto.

Actuar desde esta óptica no se reduce a llevar a cabo un gran conjunto de actividades inconexas. La práctica debe ser reflexiva, es decir, tomar la propia experiencia como objeto

de análisis y reflexión como vía privilegiada para el aprendizaje y mejora de esa práctica, debe permitir la generación de preguntas atentas y conscientes sobre el proyecto específico que se está llevando a cabo, pero también sobre el proyecto profesional en general.

## **Fundamentos para la planeación y el abordaje de los proyectos de prácticas**

Podemos mencionar a varios autores que han servido como orientación, pero algunos de los principales son: Frida Díaz Barriga (2003 y 2006), desde sus conceptos de *cognición situada* y *proyectos situados*; Sergio Tobón (2019), y Luis Equihua (2019), con sus respectivas propuestas metodológicas de educación por proyectos; Michael Gibbons, *et al.*, sobre sus análisis en torno a las nuevas formas de producción y uso del conocimiento; y a Donald Schön (1992), acerca de la formación de profesionales reflexivos. Igualmente se trabaja en torno a la necesidad de llevar a cabo trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, así como para que la institución donde se realizan las prácticas y la comunidad meta se vean realmente beneficiadas con las acciones que se llevan a cabo.

Las prácticas profesionales se desarrollan en los dos últimos semestres de la carrera. El equipo docente establece acuerdos de colaboración con instituciones educativas o con instituciones que aborden problemas sociales cuyo punto nodal no necesariamente esté en la educación, pero en los que lo educativo se presente como una de las estrategias para su abordaje; por ejemplo: medio ambiente, niños en situación de riesgo social, derechos humanos, etc. Esto le permite al estudiantado atender una problemática educativa particular, problematizar, integrar y resignificar conocimientos, habilidades y actitudes, identificar algunas lagunas en su formación, enfrentar una serie de dilemas éticos y reflexionar sobre su identidad profesional.

Se trabaja con instituciones públicas o con instituciones de la sociedad civil sin fines de lucro, para que los resultados de los proyectos no sean utilizados comercialmente. De la misma manera, debe de haber convergencia con las políticas y acciones de la UNAM en general y de la FES Acatlán en lo particular (horarios y calendarios). La condición más relevante es que el alumnado pueda realizar una problematización que ubique el problema a trabajar dentro de un contexto más amplio, para que el proyecto de práctica no se limite a una aplicación operativa de conocimientos y técnicas pedagógicas o de acciones predefinidas por la institución

Para definir los proyectos es indispensable establecer un diálogo con la institución colaboradora (en lo sucesivo IC) y determinar junto con ella el problema o necesidad educativa a atender y definir los productos centrales a lograr. Esto permitirá establecer los resultados de aprendizajes esperados, en términos de conocimientos, habilidades

y destrezas que se requieren para ello. Igualmente permitirá orientar toda la acción educativa en torno a los problemas del contexto profesional y sociocultural y no a partir de propósitos únicamente disciplinares. Los resultados de aprendizaje esperados se definen como desempeños concretos que se busca lograr desde el proyecto de práctica, relacionados con el perfil de egreso.

Por ejemplo: se tiene relación con una IC cuya misión es, según su página oficial, reducir “riesgos sociales asociados a la violencia, a través de espacios seguros que contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencias múltiples en niños, niñas, adolescentes y sus familias a fin de incidir en la justicia social y la promoción de los derechos humanos, contribuyendo así en la mejora del tejido social de las comunidades con las que trabajamos” (<https://fsanfelipe.org.mx>). Llevan a cabo actividades diversas con población infantil, adolescente y familias a través de espacios psicoeducativos, socioemocionales y psicoterapéuticos que les permitan mejorar sus relaciones consigo mismos y con sus entornos. A partir de esta misión institucional, el equipo docente y coordinadores de la IC seleccionamos y definimos conjuntamente las áreas y acciones a través de las cuales se puede establecer la colaboración, pues el estudiantado de nuestra licenciatura sólo puede participar en aquellas que tengan relación directa con la educación.

Los programas de las asignaturas IPP-1 e IPP-2 se hacen para 18 semanas cada uno, pues el proyecto se lleva a cabo durante dos semestres consecutivos. Las asignaturas tienen un carácter secuencial, entonces ambos programas se elaboran siguiendo el esquema de planeación para el aprendizaje basado en proyectos (Tobón, 2019), de manera que las acciones llevadas a cabo por el estudiantado cumplan con esas fases:

- **Diagnóstico de necesidades y definición del problema educativo a atender**, a partir de la demanda institucional. Según el ejemplo que se está utilizando, identifican la demanda de la IC para poder participar en la realización del diagnóstico en las escuelas donde se va a trabajar y específicamente en los grupos que se va a atender.
- **Planeación de las acciones pedagógicas**. Definen los objetivos del taller, contenidos, materiales didácticos (en función de los resultados del diagnóstico), evaluación.
- **Ejecución**. Imparten y evalúan los talleres.
- **Socialización de la experiencia**. Esto se lleva a cabo a través de la presentación del informe de actividades a la IC y la participación en un foro académico organizado de manera interna por parte de la Jefatura del Programa de Pedagogía, denominado *Muestra Pedagógica*, para lo cual tienen que hacer una sistematización de su experiencia.

Para el ciclo escolar que recién está por terminar (2024), el problema educativo a atender se estableció como la necesidad de contrarrestar la normalización de la violencia en los entornos escolares, especialmente en áreas de Tacubaya, a través de estrategias de educación para la paz y desarrollo de habilidades socioemocionales. Los productos se definieron como la planeación e impartición de un taller de seis sesiones y los materiales de apoyo respectivos para atender a grupos de 3° a 5° de primaria.

Para lograr esto, era necesario que las y los estudiantes de Pedagogía, entre otras cosas, problematizaran sobre las causas e implicaciones de la violencia que se expresa en los entornos escolares; se adentraran previamente en el contexto donde iban a trabajar a través de actividades de apoyo a los cursos de verano que lleva a cabo la IC, que les permitieran al mismo tiempo hacer recorridos de observación; conocieran y comprendieran los enfoques de educación para la paz, resolución no violenta de conflictos y alfabetización emocional. De la misma manera, antes de que iniciaran el trabajo con grupos, la IC trabajó con los y las pedagogas en formación en el desarrollo de habilidades para el autocuidado emocional, pues no podían llevar a cabo acciones de orientación sobre aspectos no trabajados sobre sí mismos. A partir de contenidos revisados a lo largo de la carrera, tuvieron que recuperar sus conocimientos para problematizar, internalizar el problema educativo a atender; llevar a cabo las planeaciones didácticas para los diferentes grupos que iban a atender tomando en cuenta no sólo los aprendizajes esperados, sino también el tipo de sujeto que pretendían formar, desde una perspectiva social y filosófica; desarrollar destrezas para la elaboración de material didáctico pertinente a dichas planeaciones y las condiciones de la población con que iban a trabajar. Se esperaba que adquirieran experiencia en el manejo de grupos de aprendizaje.

De este modo, trabajar con la demanda de la IC hace que se pueda llevar a cabo una auténtica acción profesional y no un ejercicio escolar definido desde los marcos disciplinares. Al trabajar con problemas concretos, se posibilita abordar a la educación desde el enfoque de la complejidad y la interdisciplina. En las IC regularmente trabajan personas con diversas formaciones, lo cual ofrece al estudiantado la oportunidad de adquirir experiencias, conocimientos y habilidades heterogéneas difícil de ser contempladas en un currículum escolar. Además, entran en contacto con otras disciplinas y profesiones y se enfrentan a otras formas de mirar a la educación, por lo que tienen que buscar la manera de ofrecer con pertinencia y adecuación los aportes desde la pedagogía. Trabajar en contextos de aplicación no puede hacerse de manera individual, hay que estar en procesos de negociación cognitiva e interpersonal de manera continua, lo cual ayuda también al desarrollo de actitudes éticas frente a la profesión

De la misma manera, las comunidades beneficiadas, el conjunto de profesionales con que se trabaja, la necesidad de ofrecer apoyos pertinentes al problema y al contexto

de manera simultánea, el no poder partir de afirmaciones apriorísticas derivadas de ejercicios escolares, generan otros referentes y criterios para evaluar la calidad del proceso desarrollado, de las propuestas y de los productos, promoviendo en el estudiantado un mayor sentido de responsabilidad social en el ejercicio de la profesión.

Si bien las líneas de prácticas se definen a partir de la experiencia docente en áreas específicas de la profesión, también se toman en cuenta las necesidades educativas de contextos profesionales diversos. Esto demanda la formación y el aprendizaje continuos del propio docente.

### **Seguimiento y acompañamiento de las prácticas**

Para esta fase de las prácticas profesionales, se retoman las ideas de Nicastro y Andreozzi (2003), Nicastro (2008) y de Carballada (2007), entre otros autores y autoras acerca del asesoramiento pedagógico y el acompañamiento de las prácticas desde la escucha y no desde la supervisión.

El docente funge como mediador entre el estudiante y el conocimiento y es quien potencializa u obstaculiza el desarrollo y organización de conocimientos y experiencias de los alumnos, de manera que estos elementos se conviertan en posibilidades de acción a futuro.

Generalmente, las prácticas en diversos proyectos de formación están sujetas a supervisión desde una perspectiva de verificación, de acuerdo con un plan técnico predefinido cuyos propósitos son corregir o mejorar una determinada forma de hacer o ejecutar la práctica para que responda a objetivos, actividades y acciones preestablecidas. En el caso del currículum de la Licenciatura en Pedagogía se ha desarrollado un esquema diferente de colaboración y acompañamiento desde el cual la tarea docente propicie en los estudiantes una revisión reflexiva de la práctica que se lleva a cabo y que permita abarcar la complejidad de los problemas sobre los cuales se trabaja. Este enfoque requiere de una no verticalidad en la relación. Así, las y los docentes tienen que desarrollar una constante actitud de escucha activa y lectura de las diferentes situaciones para dar pie a un espacio donde se promueva el hacer y devolver preguntas en torno a problemas diversos que se enfrentan en la práctica cotidiana, a partir de algunos puntos de seguridad momentáneos pero otros cambiantes, permanentes e inesperados desde los cuales es posible interrogar y revisar la práctica cotidiana.

Como acción dialógica, es muy importante que la asesoría se funde en una demanda específica del equipo de estudiantes o por lo menos de uno de sus miembros y no a partir de contenidos programáticos preestablecidos de manera rígida. La figura del docente es

fundamental para que se pueda enunciar. Es necesario clarificar la o las demandas (pues regularmente son múltiples, simultáneas y, a veces, contrapuestas) para saber desde dónde se va a dirigir el trabajo y ubicar dónde se encuentran las principales dificultades (teóricas, metodológicas, comunicativas, etc.) para establecer el encuadre del trabajo. Esto significa que la asesoría puede tener diferentes vías de entrada y por lo mismo debe contemplar la posibilidad de abarcar tanto los procesos grupales como a cada uno de los participantes del proceso en su singularidad. Por otro lado, estas demandas no aparecen únicamente en el primer momento de la práctica, tienen una presencia recurrente a lo largo del proceso.

La relación de asesoría se construye desde un principio de autoridad reconocida, en este caso, por las y los estudiantes. No se trata de la autoridad administrativa, sino de la autoridad académica del docente como conocedor y experto de una serie de estrategias que le permitirán llevar a cabo una mediación entre el estudiante y el conocimiento. Esta relación de autoridad debe posibilitar el establecimiento de acuerdos y posibles consensos en relación con la estrategia a construir y aplicar en la asesoría, de manera tal que a través de ésta se vaya desarrollando paulatinamente la autonomía profesional.

A continuación, se presenta lo que podría definirse como las fases que constituyen la asesoría. No se consideran etapas pues, como se verá, no se establecen necesariamente en orden secuencial, además de que todas forman parte de un mismo proceso. Se hace una separación formal sólo para fines de análisis y para facilitar su exposición.

### *La construcción del proyecto de práctica*

Uno de los primeros elementos a manejar dentro de la asesoría tiene que ser el encuadre de la relación grupal, de manera que ésta interfiera lo menos posible en sentido negativo en el desarrollo de la intervención y, por el contrario, potencialice el trabajo que se va a llevar a cabo. Éste es un tema que hay que tener presente a lo largo de todo el proceso, pues dadas las circunstancias en las que trabajan los estudiantes, puede presentarse con frecuencia como motivo de conflicto. Si bien ellos tienen la posibilidad de solicitar el proyecto en el cual desean participar, la asignación definitiva la hace el cuerpo docente; por lo tanto, no eligen a sus equipos de trabajo. Hay que agregar que tienen diferentes formas de responder ante el trabajo y la presión, diferentes estrategias de aprendizaje y organización; sus respectivas trayectorias escolares también imprimen su huella en la forma en que se posicionan ante sus proyectos de práctica, etc.

Es necesario presentar a las y los estudiantes la elaboración del proyecto no como una tarea meramente técnica, en la cual se llenan una serie de rubros como si se tratara de un formato administrativo. Tienen que asumirlo como un proceso de construcción en el que se ponen en juego no sólo los conocimientos teórico-metodológicos disciplinares, sino

también cosmovisiones, intereses, expectativas, demandas explícitas e implícitas tanto de los futuros beneficiarios como de las IC y de ellas y ellos mismos, por lo tanto, diversos e incluso a veces opuestos.

Como se mencionó anteriormente, el factor fundante de la asesoría es la demanda. En este caso, se da inicio con la planteada por la institución con la que se va a participar. Si bien el docente, como representante académico, ha establecido una primera negociación con la demanda formal, no puede pensarse que los estudiantes van a trabajar con ella a partir del sentido dado inicialmente. Es necesario ayudarlos a dilucidarla; es preciso orientarlos para que la piensen no desde una perspectiva estándar, donde la respuesta ya está preparada y codificada en un lenguaje universal, sino que puedan entenderla desde la singularidad de la situación específica para que establezcan una relación entre demanda y posibilidad real y pertinente de actuación, articulando desde aquí aspectos de la teoría para la interpretación. Esto requiere incorporar al proceso de negociación y diálogo a quienes llevan a cabo la coordinación dentro de las IC, pero también con los destinatarios finales de la intervención.

Esta clarificación de la demanda de asesoría está relacionada con la definición del problema que se va a atender. Formarse en una profesión implica asumir una determinada manera de ver el mundo y de esto depende la forma en que se perciben y definen los problemas. De acuerdo con Schön, éstos no necesariamente aparecen bien definidos, con todos sus elementos bien organizados, sino que los profesionales por lo regular se enfrentan con situaciones de incertidumbre, singularidades y conflictos de valores durante la intervención. Para este autor la definición del problema “es una forma de construir el mundo” (1992, p. 19).

Si bien la práctica profesional determina el horizonte desde el cual se mira el mundo, también condiciona el horizonte hacia el cual se dirige la mirada. Por eso también es importante la vinculación multiprofesional dentro de estas prácticas, ya que esto permite ampliar el espectro de la mirada. Por ejemplo, ante un programa de prevención de adicciones, a la pregunta quién es un drogadicto se puede contestar desde una perspectiva legal (*un infractor*), médica (*un enfermo*), moral (*una lacra social*), asistencialista (*una víctima*), sociológica (*un sujeto en circunstancias sociales de riesgo*) o psicopedagógica (*una persona que necesita orientación para reaprender a establecer vínculos con objetos internos y externos, sujetos y situaciones*).

Es igualmente importante conocer la trayectoria de la IC y de la acción que lleva a cabo por dos razones íntimamente relacionadas entre sí: la primera tiene que ver con el hecho de que el estudiantado va a pasar a formar parte de la situación en la que se actúa y por lo tanto no va a poder quedar al margen de ella, lo cual implica un compromiso

ético; además, si se busca un cambio en los contextos y/o en los individuos, estos cambios incluyen al interviniente. La segunda razón es que es necesario entender la forma de actuar de la institución y la lógica desde la cual se está demandando el apoyo de los estudiantes, para ubicar a su vez la magnitud de la acción que están solicitando. Es importante ayudar a los estudiantes a clarificar, en diálogo con la institución, el grado de autonomía que se les permitirá, tanto para la toma de decisiones como en relación con las profesiones que sean dominantes en el espacio institucional.

En esta fase la asesoría debe también evitar que se den explicaciones deterministas en una relación entre causas y efectos, pues esto puede llegar a simplificar la búsqueda de soluciones y conducir a una aplicación mecánica de acciones.

### *El desarrollo de la experiencia*

La asesoría a lo largo de la práctica es fundamental para que ésta pueda convertirse en una experiencia encaminada a la formación dentro de la profesión. Esto significa que no todas las acciones se convierten en experiencia, sino que cuando algo irrumpe en nuestra conciencia, sólo algunos conocimientos, afectos y deseos logran articularse para convertirse en tal. En este sentido, la asesoría debe proponerse la reflexión y la revisión constante de la trayectoria práctica para que el estudiantado haga conscientes aquellos elementos que pueden estructurar su experiencia como profesionales.

Una práctica carente de elementos teóricos está sustentada en una concepción simplista y mecanicista del mundo. Muchos estudiantes tienen una posición pragmática que los lleva a tener la expectativa de “aplicar” la teoría, y muchas veces afirman que en tal o cual situación ésta no les sirvió “porque la realidad no se parece a la teoría”. Es necesario que comprendan que la relación entre teoría y práctica es de diferencia, no de oposición. Al respecto, Sánchez nos dice que “es la conciencia ordinaria la que se ve a sí misma en oposición a la teoría, ya que la intromisión de ésta en el proceso práctico le parece perturbadora” (2003, p. 287).

Si bien es importante partir de los elementos empíricos que presentan los problemas definidos, es necesario enmarcar su estudio desde la teoría, y así regresar a la práctica empírica con reflexiones y elementos organizados y sistematizados para transformar la realidad. Por eso no se les debe solicitar un “marco teórico” acabado al inicio de su práctica, que sirva sólo para justificarla, para después olvidarse de toda teoría; hay que aprovechar las situaciones imprevistas, confusas e indefinidas y los obstáculos que se presentan cotidianamente en la realización del proyecto para mostrarles cómo la teoría puede cumplir la función de cuestionar la realidad, esclarecer y guiar la praxis, a la vez de fundamentarla y enriquecerla.

La asesoría como práctica dialógica exige aprender a escuchar las demandas, pues no siempre son claras y explícitas. Muchas veces son desordenadas, confusas y aparentemente desconectadas, pero dan cuenta del orden singular desde el cual están construyendo la lógica de interpretación de los acontecimientos. A partir del contacto empírico con una problemática específica, en un marco institucional y un contexto sociocultural concreto, se orienta al estudiantado para que cuestione sus preconcepciones y lleve a cabo un estudio sistemático sobre aspectos teóricos y metodológicos que le ayuden a construir y orientar su práctica de manera fundamentada, pero también cercana a la realidad con la que va a trabajar. Esto facilita esa articulación práctica-teoría-práctica, que a su vez permite la vinculación orgánica entre la universidad y la realidad social y educativa

Son muchos los temas cuya presencia en la asesoría es necesaria para transitar de la práctica a la experiencia, entre ellos: los aspectos éticos del quehacer profesional; la influencia de las políticas sociales e institucionales en la determinación del nivel de relevancia y selección de los problemas a atender; si la manera de trabajar por parte de las instituciones ayuda a recomponer el tejido social o contribuye a acentuar la exclusión; las relaciones de poder-colaboración-autonomía entre profesiones y disciplinas; la relación entre diferentes metodologías y tradiciones de pensamiento; la práctica profesional como el cruce entre lo micro y lo macrosocial; la transformación personal y profesional de las y los estudiantes como sujetos involucrados en la práctica. ¿Cómo determinar el o los temas a abordar en la asesoría, dada su diversidad y complejidad? El diálogo, la escucha activa, la sensibilidad como profesional práctico reflexivo y la experiencia docente permitirán identificar los temas más urgentes, significativos y/o trascendentales de ser abordados para la formación del estudiantado.

## **La evaluación**

Se evalúa de forma constante la participación del estudiantado en todas las fases de la práctica: diagnóstico, planeación, ejecución y socialización. Se toman en cuenta los elementos concretos de la práctica definidos en los aprendizajes esperados, pero también se toma en cuenta la visión de la institución para valorar la calidad del producto elaborado y del desempeño mostrado durante el proceso a partir de criterios como: puntualidad y asistencia; cumplimiento de las tareas asignadas, en las formas y plazos previstos; iniciativa y pertinencia en el desarrollo de acciones pedagógicas, o para presentar enfoques alternativos, adicionales a los manejados por la institución y compromiso general ante el trabajo. Se lleva a cabo también un proceso de auto y coevaluación con las y los integrantes de los equipos de trabajo.

Los instrumentos son diversos: ensayo académico que fundamente teórica y empíricamente el proyecto; el proyecto inicial de práctica, informes parciales y final (que incluye el producto), escalas Lickert sobre el desempeño.

### *La relación universidad-sociedad*

Las universidades tienen como funciones sustantivas la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, con el propósito de contribuir al desarrollo y mejoramiento del conjunto de la sociedad. Esto significa que tienen un rol ético y una responsabilidad en la identificación y atención de factores que afecten el bienestar de la diversidad de comunidades que nos constituyen como sociedad.

Tradicionalmente, la extensión se ha entendido como una actividad separada de la docencia y de la investigación, y más abocada a la dimensión estética de la cultura. Las tendencias pedagógicas y sociales recientes han ido modificando esta visión. Tenemos que entender que la formación de la ciudadanía implica una cultura de igualdad y democracia, la cual debe de ser incorporada en todo el proceso de formación profesional.

Por otro lado, el conocimiento producido y transmitido por la universidad, si bien debe de tener rigurosidad científica, no puede estar únicamente definido a partir de contenidos disciplinarios. La articulación teoría-práctica en los procesos de investigación y de formación tiene que contemplar la actividad práctica de las y los futuros profesionales en contextos de aplicación. Y no solamente en los más demandados por un mercado laboral, sino buscar también aquellos contextos que atañen a problemas que implican la inclusión social de la población. Extender a la población los beneficios de la cultura, en la que se incluya el saber profesional, a través de prácticas situadas contempladas en los planes de formación, es parte de la responsabilidad de las universidades: distribuir socialmente el conocimiento, que no se quede en *los templos del saber*.

Desde la definición de sus funciones sustantivas, según Lischetti (2013), las universidades tienen las siguientes responsabilidades: transmitir saberes (docencia), producirlos (investigación) y utilizarlos en diversas intervenciones transformadoras de la realidad social injusta (extensión).

## **Resultados y discusión**

Las prácticas profesionales desarrolladas bajo este modelo han tenido implicaciones importantes en la formación del estudiantado. A partir de evaluaciones que cada docente lleva a cabo con su respectivo grupo y en los intercambios que tienen lugar en el evento

anual de la Muestra Pedagógica, el estudiantado en general y los coordinadores de las IC han expresado resultados positivos, como los siguientes:

a) Para el estudiantado,

- Se da la resignificación de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales vistos a lo largo de la carrera, pues al revisarlos de manera contextualizada, adquieren otro sentido para la acción profesional.
- Identifican la necesidad de llevar a cabo nuevos aprendizajes en todas las dimensiones (declarativos, procedimentales y actitudinales), en función de las necesidades educativas atendidas dentro de los proyectos, lo cual promueve la autonomía para la formación profesional. Estos aprendizajes serían difíciles de adquirir únicamente en las aulas, pues la universidad no puede abarcar de forma total la complejidad de la realidad.
- Se ubican como pedagogos y pedagogas, al ensayar una lectura pedagógica de la realidad. Identifican a los sujetos y problemáticas educativas en contextos concretos y en sus condiciones particulares de existencia, posicionándose desde una teoría pedagógica. Esto está muy ligado a la comprensión que logran del papel de la teoría y la importancia de su uso, no sólo desde un punto de vista técnico-instrumental, sino también como marco de interpretación de la realidad y de orientación para la acción profesional.
- Desde el punto de vista ético, tienen la oportunidad de reconocer las consecuencias de sus acciones hacia otros seres humanos, lo que conduce al desarrollo de la responsabilidad social y el compromiso profesional.
- Muy ligado a lo anterior, valoran la importancia y la necesidad de revisar y desarrollar primero en sí mismos aquellos aprendizajes (declarativos, procedimentales y actitudinales) que esperan que lleve a cabo la población con la que van a trabajar, como condición para orientar las acciones de aquella.
- Reconocen la importancia del trabajo colaborativo. Aunque aparentemente la institución escolar promueve el trabajo en equipo desde los niveles medio y medio superior, la realidad es que la mayoría entra a la universidad sin las habilidades y actitudes necesarias para ello, por lo cual tienen que desarrollarlas.
- Identifican los requerimientos y desafíos para la acción profesional en contextos institucionales específicos, lo cual los lleva también a reconocer, como lo expresa Schön (1992), las zonas pantanosas de la práctica profesional y buscar

los intersticios que les permitan actuar ante esos desafíos, dentro de los marcos normativos institucionales.

- Si bien al inicio de su intervención pedagógica realizan un diagnóstico, aprenden que el proyecto elaborado funciona como una hipótesis de trabajo ya que, debido a la complejidad de la realidad, la contingencia se introduce en la acción cotidiana y cambia la ruta trazada. El estudiantado tiene que aprender que esto es parte del mundo profesional, a diferencia del ambiente estructurado y previsible que ofrece la institución escolar.
- Trabajar en proyectos situados permite que el estudiantado tome conciencia que el problema del qué hacer con el conocimiento no es un problema lógico o técnico, sino es de tipo axiológico, ideológico y político y que la construcción de conocimiento conlleva una responsabilidad ético-política, pues debe servir como soporte para la toma de decisiones de políticas públicas.
- También comprenden que las instituciones tienen una estructura que cambia, pero muy lentamente, en tanto que la realidad está en constante movimiento, por lo cual la acción profesional debe tomar esto en cuenta.
- Desarrollan un mínimo de experiencia profesional, aún dentro de su proceso de formación escolar

Es importante señalar que, si bien el trabajo dentro de los proyectos brinda importantes oportunidades para estos aprendizajes, el proceso formativo se objetiva de manera particular, en función de lo que el equipamiento personal les permite.

b) Para el cuerpo docente:

- Al igual que sucede con los estudiantes, aunque se elabora el programa de asignatura a partir de las negociaciones previas con la IC en torno a los resultados de aprendizaje a lograr, el trabajo docente se ve interpelado por la complejidad y la historicidad de los procesos, lo cual le ofrece dinámicas de trabajo diferentes a la cotidianidad y certidumbre dentro del aula. Esto ofrece oportunidades de formación continua y desarrollo profesional del docente a través de su involucramiento con la realidad educativa extraescolar, al dirigir proyectos relacionados con ámbitos profesionales específicos.

c) Para la IC y la comunidad meta:

- Reciben el apoyo de profesionales en formación. De otra manera, difícilmente podrían contratar algún servicio equivalente.

- Al dirigirse la colaboración a instituciones públicas u organizaciones de la sociedad civil sin fines de lucro, estos servicios les resultan de gran ayuda para cumplir con su misión institucional.
- Para la universidad:
- Promover la formación del estudiantado a partir de su participación en proyectos específicos, de utilidad y beneficio real, le permite cumplir de mejor manera con la función de docencia.
- A través de este tipo de acuerdos de colaboración, la universidad lleva a cabo la importante tarea de extender los beneficios del desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Para el ciclo escolar que está por terminar, se hicieron acuerdos de colaboración con 27 IC, tanto del sector público como de organizaciones de la sociedad civil, además de los servicios de apoyo que se proporcionan a diferentes instancias dentro de la misma FES Acatlán. Adicional a esto, en varias instituciones se llevó a cabo más de un proyecto de intervención pedagógica, por lo que en su conjunto el estudiantado participó este año en más de 40 proyectos

## Reflexiones finales

Una formación profesional pertinente a los contextos actuales requiere que se recupere, no sólo en el discurso, el protagonismo de los y las educandas, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde su condición como miembros de un colectivo amplio con el cual se relacionan desde la profesión. Esto sólo se logra involucrando al estudiantado en proyectos que verdaderamente incidan en las comunidades inmediatas y mediatas a las que pertenecen. Una de las funciones sustantivas de las universidades es la extensión del conocimiento y la cultura, y una parte importante de la cultura es el saber profesional. Particularmente las universidades públicas no deben reducir su visión a las necesidades e intereses de empresas y gobiernos que atenderán sus egresados, quienes serán los principales contratantes. También deben voltear a ver a la diversidad de actores sociales que requieren los servicios de los profesionales, y las prácticas situadas son una alternativa.

## Referencias

Carballeda, A. J. (2007). *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Espacio Editorial

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 106-117. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill
- Equihua Zamora, L. (2019). *Educación por proyectos y productos. Un aprendizaje eficaz y significativo para maestros y alumnos*. UNAM
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM/Paidós
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Troy, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares/Corredor
- Lischetti, M. (2013) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la FFyL, UBA
- Nicastro, S., y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12(1), 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073011>
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis. Siglo XXI*
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós
- Tobón, S. (2019). *Metodología de los Proyectos Formativos*. Kresearch

**Practical training in higher education: The case of the bachelor's degree in  
Pedagogy at the Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Treinamento prático no ensino superior: o caso do bacharelado em Pedagogia na  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

**María de los Angeles De la Rosa Reyes**

Universidad Nacional Autónoma de México | Naucalpan de Juárez | México

<https://orcid.org/0009-0002-6361-4416>

133246@pcpuma.acatlan.unam.mx

angelespedagogia@yahoo.com

**Abstract:**

The need to articulate theory and practice, particularly in professional training processes, is not new. However, in recent times, this requirement has intensified given the current conditions of the new world order, in which we still have unresolved old needs, but we also face a myriad of demands in unprecedented contexts. Characteristics of these conditions in the field of higher education and professional development include: interinstitutional collaboration, knowledge exchange, and professional mobility, which require professionals to be trained and to learn to work from complex and interdisciplinary approaches, as well as to develop skills and knowledge to participate in innovative

fields of action where multiprofessional collaboration is essential. This paper presents the proposal for the undergraduate program in Pedagogy at the Faculty of Professional Studies Acatlán (FES Acatlán) of the UNAM, which includes working on situated projects to carry out authentic educational practices. It analyzes the implications for student training, the work of the teaching team, the beneficiary community of the practices, as well as for the university.

Keywords: vocational training; professional practices; mediation; pedagogical counseling; experience.

### **Resumo:**

A necessidade de articular teoria e prática, particularmente nos processos de formação profissional, não é nova. No entanto, nos últimos tempos, essa demanda tem se intensificado, dadas as condições atuais da nova ordem mundial, em que ainda temos antigas necessidades não resolvidas, mas também contamos com uma miríade de demandas em contextos sem precedentes. Características dessas condições no campo do ensino superior e do desenvolvimento profissional são a colaboração interinstitucional, o intercâmbio de conhecimentos e a mobilidade profissional, que exigem que o profissional se capacite e aprenda a trabalhar a partir de enfoques baseados na complexidade e na interdisciplinaridade, bem como o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos dos profissionais para que possam participar de novos campos de ação em que está em jogo a colaboração multiprofissional. Este artigo apresenta a proposta de formação do Bacharelado em Pedagogia da Faculdade de Estudos Profissionais Acatlán (FES Acatlán) da UNAM, que inclui o trabalho em projetos situados para a realização de práticas educacionais autênticas. Analisa as implicações para a formação dos alunos, para o trabalho da equipe docente, para a comunidade que se beneficia das práticas, bem como para a universidade.

Palavras-chave: treinamento vocacional; práticas profissionais; mediação; aconselhamento pedagógico; experiência.