

Aletheia

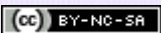
Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo
ISSN: 2145-0366
<http://aletheia.cinde.org.co/>

Directora General:
Martha Arango Montoya

Editora:
Clara Inés Carreño
Manosalva
aletheia@cinde.org.co

Comité Editorial:
Alejandro Álvarez
Patricia Briceño
Alfonso Torres Carrillo
Diana Gonzales
Elsa Rodríguez Palau
Ligia López Moreno
Manuel Roberto Escobar
María Teresa Luna
Martha Suárez Jiménez
Ofelia Roldán Vargas
Pilar Buitrago

CORRECCIÓN DE ESTILO:
José Oliverio Tovar
Bohórquez



Aletheia es una revista de la
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
www.cinde.org.co
En convenio con:



Recibido 01/04/2010

Evaluado 10/07/2010

Aceptado 15/09/2010

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Fernando Antonio de la Espriella Arenas*

fdelaespriella@hotmail.com

ferdelae@gmail.com

Diego Echeverry Serna**

diyocafe10@yahoo.es

Cómo citar este artículo:

De la Espriella, F. y Echeverry, D. (2010). Representaciones sociales y prácticas de formación profesional. Revista Aletheia,, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día de mes de año].

Resumen

El propósito del trabajo es presentar los resultados del proyecto de investigación “Representaciones sociales de las prácticas de los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Córdoba y Trabajo Social de la Universidad del Quindío”. En él se develan representaciones que muestran la práctica como un *escenario* de oportunidades, de aprendizajes, de confrontación de teorías y como transformación de realidades. De igual forma se descubren los miedos, temores, expectativas y desequilibrios cognitivos que sienten los estudiantes a la hora de abordar su práctica de formación profesional. El fundamento teórico sobre el cual se apoya es la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque procesual de Denise Jodelet y los postulados de practica reflexiva de Donald Schön y Philippe Perrenoud.

Palabras clave: Representaciones sociales, Prácticas, Formación, Practicante reflexivo, Predisposiciones y conocimientos.

SOCIAL AND PRACTICAL REPRESENTATIONS OF PROFESSIONAL FORMATION

Abstract

We are going to present the results of the research project “Student social representations of the student practices of the Physic Education of the University of Córdoba and Social work of the University of Quindío”. Inside of it, it is showed the practice as a stage of opportunities, learning, of the theoretical confrontation and a transformation of realities. In the same way, it has been uncovered fears, apprehensions, expectations and cognitive instable equilibriums that the students feel when they tackle their professional formation practice. The social representations theory is supported in the procedural focus of Denise Jodelet and in the reflective practice theories of Donald Schön and Philippe Perrenoud.

Key words: Social representations, Practices, Formation, Reflective practice, Predispositions and Knowledge.

*Licenciado en Educación Física de la Universidad de Pamplona Especialista en Gerencia Social de la ESAP, Especialista en Recreación Comunitaria de la Universidad de Pamplona, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE. Docente de tiempo completo de la Universidad de Córdoba.

**Licenciado en Promoción de la Comunidad, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE. Docente ocasional de tiempo completo de la Universidad del Quindío.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

I. INTRODUCCIÓN.- II. CONTEXTO TEÓRICO.-III. MÉTODO. – IV. HALLAZGOS. – V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN. – BIBLIOGRAFÍA

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación “Representaciones sociales de las prácticas de los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Córdoba y Trabajo Social de la Universidad del Quindío”. Busca comprender las representaciones que los estudiantes tienen de la práctica antes de su inicio. Para los dos contextos donde se realizó, esta investigación tiene procedimientos, tiempos y lugares de desempeño particulares. Las prácticas que desarrollan los estudiantes en cada una de las universidades coinciden en sus propósitos y se configuran como un elemento esencial e imprescindible en el quehacer de los futuros profesionales de los dos programas académicos. La forma como los estudiantes de los dos contextos universitarios objeto de estudio se representan tales prácticas, obedece a la realidad que subyace en los mismos, que deja una trama de significados particulares que serán develados en la investigación que se expone en el presente trabajo.

Las prácticas en cada uno de los programas están soportadas en sus estructuras curriculares, se inician en el séptimo y sexto semestre y tienen una duración de tres períodos académicos para la primera y de cinco para la segunda. En la Universidad de Córdoba se entienden como un “proceso vital en la formación de formadores, mediante el cual el futuro docente se enfrenta con la realidad, que en algunos casos puede contrastar con la teoría que desde el aula de clases le aporta la universidad en los distintos saberes que orientan su perfil profesional (disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo)”ⁱ. En la Universidad del Quindío, por su parte, “se entienden como un proceso de formación profesional y se constituyen como actividades académicas profesionales, las cuales se asumen desde el programa como un conjunto de experiencias de aprendizaje en el proceso de formación de las competencias profesionales”ⁱⁱ. Es claro entonces que para las dos universidades las prácticas son concebidas como proceso de formación que busca potenciar el desempeño del futuro profesional.

Sobre la práctica, Philippe Perrenoud afirma que es en esencia, un procedimiento que busca resolver problemas poniendo en marcha la creatividad, el cual va más allá de la aplicación mecánica de una serie de fórmulas o de abstracciones conceptuales (Perrenoud 2004). Se puede ver que la visión de práctica esbozada por los dos programas tiene una fuerte coincidencia con lo planteado por el autor. En sí mismas son el escenario donde se urden vivencias y procedimientos que harán del profesional en formación un ser de valores éticos, morales y humanos.

II. CONTEXTO TEÓRICO

La teoría de las Representaciones Sociales es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social, porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación.

La mayor parte de las investigaciones sobre representación social son producciones europeas. En América Latina, México, Brasil y Venezuela son los países con mayor producción en este campo. En Colombia los desarrollos investigativos sobre las representaciones sociales también son evidentes, se destacan importantes avances en la Universidad de Antioquia, Universidad Javeriana, Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Norte, entre otras.

La teoría de las representaciones sociales estudia el desarrollo del conocimiento a partir del sentido común, el cual es producto de la interacción que los individuos viven alrededor de un marco compartido. En términos de Tomás Ibáñez, el sentido común es el fondo común, la cultura, que se llena de vida gracias al contenido simbólico que caracteriza el hilo tejedor –la comunicación– que le da cuerpo. En torno al sentido común, D. JODELET plantea que el conocimiento generado por éste, “...se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.” (1986. pág. 473). De esta manera, la teoría de las representaciones sociales se constituye en una fuente para el análisis de la realidad y de las prácticas que se dan en la misma.

Una de las definiciones más aceptadas por la comunidad de investigadores que ha explorado las representaciones sociales es la de Denise Jodelet, seguidora de la línea del pionero de la teoría, Serge Moscovici. Tal definición expresa:

[...] las representaciones sociales conciernen al conocimiento del **sentido común**, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los **discursos que circulan en el espacio público**; que están inscritos en el lenguaje y en las prácticas; y que funcionan como un **lenguaje** en razón de su **función simbólica** y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que componen el universo de la vida” (Jodelet, 2000, pág. 10, énfasis añadido).

Esta relación, experiencia o vida cotidiana, sentido común, comunicación –a partir de los discursos que circulan- y cultura –enmarcada en su función simbólica-, no está compartimentada; si bien se distingue para fines descriptivos, sus elementos hacen parte de un mismo cuerpo. En esa medida, tales elementos entretujan, como lo plantean Peter Berger y Thomas Luckmann (1998), la construcción social de la realidad y van haciendo de cada acción humana un hecho único e identitario de su autor, pero a la vez constituido por lo ya existente. Es así como se puede describir una representación social, no como un remedo o colcha de retazos de lo ya existente, sino como un mecanismo sistémico con carácter dinámico, flexible, procesual y sólido, pero cambiante.

El contexto teórico desde el cual se aborda la investigación está fundamentado en el enfoque procesual que descansa en postulados cualitativos. Por lo tanto, privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales. El énfasis está más en lo constituyente que en lo constituido de las representaciones. En tal sentido, centra la mirada en las predisposiciones y los conocimientos previos que los estudiantes de las dos unidades de trabajo tienen sobre las prácticas.

La interpretación y comprensión de las representaciones sociales que el sujeto hace de la práctica, en el presente estudio, está guiada también por los trabajos de autores contemporáneos que abordan el tema desde posiciones cercanas y complementarias, las cuales permiten realizar una construcción más profunda en torno al tema de interés. Un primer referente obedece a la propuesta de Donald A. Schön sobre el “profesional reflexivo” y su preocupación por la crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica, desde donde cuestiona la clásica confrontación entre las ciencias exactas y las ciencias humanas, o en términos suyos, entre las profesiones mayores y las menores. El segundo responde al trabajo de Philippe Perrenoud y su interés, apoyado en Schön, de desarrollar una práctica reflexiva, trabajo que se depura en un intento de reivindicación del ejercicio práctico en los profesionales y las posibilidades de considerar otra forma de conocimiento formal, desde la reflexión en y del hacer.

Para Perrenoud, el ejercicio práctico del profesional es, en esencia, un procedimiento que busca resolver problemas poniendo en marcha la creatividad, lo cual va más allá de la aplicación mecánica de una serie de fórmulas o de abstracciones conceptuales (Perrenoud 2004). Además, para el autor, esa práctica debe ser desarrollada por el profesional teniendo la capacidad de dominar su propia evolución, “construyendo saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2004, 23); esta es la esencia de la práctica reflexiva. Perrenoud propone, en la línea de Schön, dos categorías a tener en cuenta en el proceso de una práctica rigurosa, “la reflexión en la acción” y “la reflexión sobre la acción”ⁱⁱⁱ; de esta manera se posibilita que el practicante, además de cualificar su desempeño, genere conocimientos frente al hacer y legitime su actuar desde la construcción de conceptos surgidos de la experiencia.

Entre los autores explorados para este ejercicio se da una convergencia en cuanto a que, históricamente, han habido dos posiciones en torno a la visión de la práctica. Una desde el racionalismo técnico^{iv}, cimentado éste en el paradigma positivista, lo que implica un análisis ajustado a la uniformidad de los acontecimientos de la realidad, cosa que todos sabemos no es posible debido a lo dinámico de la misma, lo que en últimas ha sido el factor de mayor crítica para esta visión.

Por otro lado, existe una visión contrapuesta a la de la racionalidad técnica, que implica una visión crítica de la realidad. Esta obliga al reconocimiento dialéctico de las acciones de la práctica, tomando en cuenta lo imprevisible de la realidad, lo emergente y anómalo de ésta. Desde ésta visión; –para efecto del análisis del concepto de práctica en el marco de esta investigación–, es que tanto Schön (1998) y Perrenoud (2004), hacen un análisis que orienta a sus estudiosos hacia la reflexión de la práctica, para alcanzar un paradigma abierto, que permita la comprensión de la realidad no estática.

El presente artículo puede aportar elementos de discusión importantes para la comprensión de las representaciones sociales de la práctica, desde sus dos categorías de análisis. Las predisposiciones: entendidas como miedos, temores y motivaciones de la entrada en contacto con la práctica y, de los conocimientos, como: función, formación y preparación del practicante. Centrar la atención en los discursos de los estudiantes desde donde emergen elementos significantes y significados, permitirá a las universidades apostarle a la formación de un profesional reflexivo y crítico que busque la transformación personal y de realidades sociales desde los contextos de la práctica.

III. MÉTODO

Esta investigación se apoyó en un enfoque cualitativo, lo que significa que está fundamentada en una perspectiva interpretativa que busca comprender las representaciones sociales que tienen, sobre la práctica, los estudiantes de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Córdoba y los de Trabajo Social de la Universidad del Quindío. Participaron como sujetos de investigación 14 estudiantes de quinto y sexto semestre que están *ad portas* de iniciar su proceso de práctica; hombres y mujeres, entre los 18 y 25 años, provenientes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, en ambas universidades.

La información (relatos de estudiantes) se recogió utilizando la técnica de grupos focales; es decir, una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada. Se desarrollaron dos (uno en cada universidad), en cada uno participaron siete estudiantes. Las preguntas emergieron de las dos categorías de análisis planteadas para el estudio, basadas en el referente teórico de las

representaciones sociales desde su enfoque procesual. En la parte final del proceso se transcribieron textualmente las entrevistas y se procedió a hacer el análisis de contenido, identificando subcategorías y tendencias que permitieron hacer conjeturas e inferencias sobre las representaciones.

IV. HALLAZGOS

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba imposibles, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad

(Philippe Perrenoud)

Con base en los resultados obtenidos se identificaron dos categorías desde las que se hace la interpretación y comprensión de los discursos de los estudiantes. Estas categorías son, por un lado, predisposición, entendida como miedos, temores y motivaciones de la entrada en contacto con la realidad de la práctica y, por el otro, conocimientos, que abarcan función, formación y preparación del practicante.

PRIMERA CATEGORÍA.

PREDISPOSICIÓN: MIEDOS, TEMORES, MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LA ENTRADA EN CONTACTO CON LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA.



Por ejemplo, yo como estudiante tendría miedo de enfrentarme a un salón de clases sin tener alguna base, para poder dar clase. Entonces yo creo que la práctica es el paso para poder enfrentar los miedos que uno tiene” (en la Universidad de Córdoba).

Los estudiantes expresan algún temor a la hora de entrar en su período de práctica, pero al mismo tiempo se constituye en todo un reto personal que contribuye en su proceso de formación

profesional y les motiva a ser mejores. Esto se relaciona con lo dicho por Perrenoud, quien define el miedo a la nueva experiencia como uno de los rasgos característicos del principiante: “el estrés, la angustia, diferentes miedos cuando no momentos de pánico, adquieren una importancia destacada, que disminuirá con la experiencia y la confianza” (Perrenoud, 2004, 18). Se puede inferir que, por su estructura, los seres humanos son mucho más capaces de lo que mentalmente se creen a sí mismos. Se sabe que los límites están más en el pensamiento que en las capacidades.

SUBCATEGORÍA: MIEDOS Y TEMORES COMO CONDICIONANTES RESTRICTORES

“Me siento con ansias de conocer, qué es y con qué uno se va a encontrar allá, pero a la vez también siento temor, porque es la primera vez que vamos a tener la práctica docente”.

En esta subcategoría se identifican tres tendencias, la primera hace alusión al **temor a experiencias nuevas, temor escénico**. Al respecto dice un estudiante lo siguiente: “los temores no son de tipo pedagógico porque siento que estoy preparado para ir a dar clase en un colegio. Los temores se refieren a un temor escénico”. Esta es una sensación característica del ser humano cuando está frente a una nueva experiencia en su vida. De alguna manera ese temor a lo nuevo se convierte en un condicionante restrictor que predispone al practicante en su desempeño. Al respecto Perrenoud dice “su gestión del tiempo (de preparación, de corrección, de trabajo en clase) no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios y, por lo tanto, fatiga y tensión” (Perrenoud, 2004, 18). Esta representación le ocasiona entonces al practicante una sobrecarga cognitiva, angustia y dispersión, limitando el despliegue de sus capacidades. El temor escénico surge cuando estamos en presencia de grupos o personas que no conocemos. La novedad de enfrentarse a lo que no se conoce, la sorpresa de enfrentarse a algo que no esperábamos, el desconocimiento de lo que se va a encontrar y la inexperiencia son aspectos que influyen en la conducta del practicante, limitan su operatividad y le condicionan a padecer estados de confusión y tensión; sin embargo, expresan y reconocen su buena preparación académica, producto de los docentes que han tenido en su formación inicial.

La segunda tendencia representada en los discursos de los jóvenes es el **miedo al fracaso**. Dice un estudiante: “Si ya aquí el éxito no depende del otro profesor, sino ya el éxito de la clase depende de mí, entonces tengo como que miedo a que no me salgan las cosas bien). Son conscientes de que el desempeño de la práctica depende única y exclusivamente de ellos. Encontrarse en un contexto desconocido genera reflexiones propias del practicante principiante. Se evidencia, entonces, una combinación entre expectativa y temor al fracaso. Éxito y fracaso van de la mano. El fracaso es solo un paso hacia el logro de un objetivo, sin errores no hay aciertos. Es útil mencionar el principio de la incertidumbre del que habla Gimeno Sacristán, muy propio de los practicantes “el docente como profesional, se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido de que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta” (1989, 206). Dice

una estudiante. “e... la verdad es que en cierto punto estoy preparada, con un poco de temor porque es un contexto nuevo al cual uno se va a enfrentar y no sabe la situación o la problemática que se encuentra en esa institución”. El desconocimiento del contexto en donde se va a desarrollar la práctica genera incertidumbre y conflicto en el practicante.

La tercera tendencia representada es **enfrentar sus miedos**. “Para la práctica, lo que creo es que debo de ir con una predisposición a que todo me salga bien, hacer todo sabes, enfrentarme con ese miedo que a veces me da cuando pienso en la práctica, es un reto, hay que dar lo mejor de uno, y meterle todo el esfuerzo posible”. Esta creencia se configura como un reto personal al cual el practicante se enfrenta y es insoslayable el hecho de una predisposición que está precedida de miedos y temores. Como afirma Perrenoud: “el practicante se encuentra entre la espada y la pared, ante la duda de seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial y las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional” (2004, 19). Enfrentarse a situaciones nuevas, genera al practicante incertidumbres y sentimientos encontrados. Sin embargo, los estudiantes están decididos a enfrentarlos, a superarlos. Tal determinación de abordarlos le permite evaluar su impacto y efectuar ajustes para ver los resultados en la vida profesional. Es decir, se representa un carácter reflexivo de la práctica como lugar donde se ilustran, se aplican, se ponen a prueba y se refuerzan las normas y los valores profesionales.

SUBCATEGORÍA: *LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES COMO ESCENARIO PARA EL DESARROLLO DE ACCIONES TRANSFORMADORAS*

“Yo pienso que la practica más bien es como la preparación a cuando nosotros salgamos a la vida profesional, o sea, tener como que una base de lo que vamos a estar viviendo en los colegios o en las universidades, si nos toca en una universidad alguna vez dar clase. La práctica más bien diría yo que serviría para estar preparados, es como una preparación”.

En esta subcategoría se representan dos tendencias. La primera alude a la **Práctica como escenario de preparación, acercamiento a la realidad, la convivencia y resolver problemáticas**. los estudiantes asumen la práctica como un acercamiento a la realidad que les permite convivir, realizarse personalmente, prepararse y contribuir a la resolución de problemas en la escuela. En este caso podemos identificar un carácter reflexivo y crítico, una fuerte concepción emancipadora que los mueve a hacer de esta una oportunidad para generar cambios personales, movilizar recursos, desarrollar competencias y transformaciones en la sociedad. Al respecto Perrenoud dice: “por lo tanto, nadie emprenderá un procedimiento de este tipo si no espera algún beneficio y confía en que le va ayudar a ser más perspicaz, eficaz y coherente, a estar en paz consigo mismo o a encontrar su camino y asentar su identidad o su equilibrio” (2004, 117). La siguiente afirmación de un estudiante constata las afirmaciones de Perrenoud: “Yo espero que la práctica me ayude a ser mejor, que mejore mi creatividad y capacidad para resolver problemas de la clase y del colegio. Adquirir conciencia del potencial creativo que tienen los sujetos les permite incrementar su autoestima y seguridad personal, estimula el sentido de la libertad y de la iniciativa para superar

el miedo al fracaso. Les empodera para asumir tranquilamente riesgos y proponerse desafíos para resolver los problemas de la cotidianidad.

La segunda tendencia presenta la práctica **como un escenario para la realización personal**, entendida como la posibilidad de actualizar lo que uno es en potencia, de tener un reconocimiento y visibilidad social por su desempeño en el colegio: “Quiero que sea reconocido por toda la comunidad, tanto educativa, como la comunidad que rodea al colegio, donde pueda promover proyectos que sean aceptados por la comunidad y que hagan cambio realmente en la comunidad, o sea, quiero que mi práctica profesional sea algo recordado por la comunidad estudiantil, como por la población en donde se encuentra localizada esa escuela”. Los estudiantes pretenden con su práctica impactar el entorno escolar y comunitario, presentando propuestas arriesgadas y desafiantes. Buscan en la práctica algo más que seguir modelos aprendidos y formulas pragmáticas dadas en su formación inicial, desean convertirse en auténticos agentes de cambio y aportar mejoras sustantivas en todos los órdenes, proponiendo procesos y metas que nadie anteriormente había soñado. Se imaginan ser un punto de referencia, un faro de orientación en su contexto vital.

Esta interpretación de la representación de la práctica rebasa la racionalidad instrumental, que generalmente se le atribuye a la práctica docente –la de ser esencialmente transmisiva de conocimientos–, y la configura como un *escenario* en donde los desarrollos del practicante son el resultado de la interacción del sujeto con el medio y la realidad social en donde desarrolle su práctica. La búsqueda de la realización personal por parte del practicante está ligada a su espíritu emprendedor y de liderazgo, lo hace ser proactivo y novedoso, que no se aburre nunca, que estimula a los demás y hace más agradable el trabajo. Estas condiciones lo muestran dueño de sus ideas, sueños e ilusiones, le define a sí mismo y le marca su destino como profesional creativo y generador de su proyecto de vida. Estas cualidades están bien definidas en el proyecto de formación de los Licenciados en Educación Física, Recreación y Deportes, que le apuesta a articular desde su estructura curricular el mundo de la vida al mundo de la escuela.

SUBCATEGORÍA: CONDICIONES QUE MOTIVAN AL ESTUDIANTE A LA REALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

“Siento mucha expectativa, mucha expectativa de estar ya ahí metido, de ver cómo me va en el manejo del grupo. Ver la experiencia de cómo conllevar, convivir, con tantas personas para ver qué capacidades tengo yo y cómo podemos resolver ese problema”.

En esta subcategoría se identifican dos tendencias; la primera apunta a **la motivación, expectativas e interés por aprender**. Las expectativas y el interés por aprender son condiciones intrínsecas que motivan al estudiante a realizar la práctica. Esta tendencia puede entenderse también como la búsqueda de competencias que define Perrenoud: “movilizar el conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades e informaciones) adquiridos durante su

formación para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones” (Perrenoud, 2004, 174). Es decir, trasladar lo aprendido a escenarios reales y complejos como el contexto educativo. Al respecto dice uno de los participantes: “... a poner en práctica lo que hemos aprendido, ya sabes, las estrategias que nos han enseñado los profesores”. Tiene, entonces, el practicante la doble tarea de enseñar y aprender a enseñar, ya que hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica. Ésta se constituye como un *escenario* de descubrimiento, adaptación, transposición didáctica, aprendizaje y transición.

La segunda tendencia que se identifica se refiere al ***gusto por la práctica***: “Siento interés porque es algo que en verdad me gusta, me gusta la docencia y la práctica tiene que ver con eso y me siento muy interesado y preparado para tener un buen desempeño en ello”. Desde la perspectiva de la creación artística, se puede interpretar el gusto como la facultad de juzgar lo bello. Parafraseando a Kant, “el gusto es un sentido común en cuanto gusto “reflexivo”, pero no es ya verdadero conocimiento” “es la facultad de juzgar un objeto o una representación mediante una satisfacción o un descontento”. Se puede concebir el gusto por la práctica como un reconocimiento que los estudiantes le hacen a la misma, como un acto bello y esencial. Siguiendo a Kant, citado por Alejandro Escudero (1995, 231), él estableció que una *figura* para ser bella, tiene que ser tema de una satisfacción desinteresada, gustar universalmente, sin concepto, poseer una finalidad sin fin determinado y producir una satisfacción necesaria sin que intervengan conceptos.

El *gusto por la práctica* en los estudiantes se puede interpretar como una disposición eminentemente positiva y como una condición que le motiva a realizarla. El poseer gusto por la práctica les hace ser congruentes con ella, es decir, evidencia la armonía entre el sujeto y el objeto. Se reconocen e identifican plenamente en ella, la consideran adecuada y pertinente, relevante por demás, para su formación y posterior desempeño profesional.

Para el caso de la Universidad del Quindío

“Voy a sentir como mi papel, que voy a desempeñar por primera vez el rol de Trabajadora Social en una comunidad y eso sí me llena de miedo, pero es algo muy chévere”

Los estudiantes expresan gran expectativa frente al hecho de realizar su práctica para demostrar en ella sus capacidades profesionales: “Nosotros podemos tener conceptos, pero si esos conceptos no los contextualizamos con la experiencia, va a ser fallido nuestro rol como practicantes”. Se sienten motivados para asumir nuevos retos e identificar nuevas realidades en ese contexto, aunque de igual manera manifiestan temores por el rol que van a desarrollar y preocupación por su desempeño como practicantes frente a realidades que, según sus afirmaciones, serán nuevas y distintas a las percibidas en los salones de clase.

SUBCATEGORÍA: PRÁCTICA COMO ESCENARIO DE INCERTIDUMBRES

“Entonces, me da miedo que de pronto vaya a pasar eso, de que no tenga o que de pronto me deje llenar de temores y no pueda explotar todo lo que tengo para darle a esas personas o para ayudarlas y me llene de temor”

Los estudiantes mostraron diferentes manifestaciones de incertidumbre, siendo el temor a fallarse a sí mismo, a no desempeñar bien su rol y a no saber manejar las situaciones de manera que quede en tela de juicio su capacidad profesional, las respuestas más frecuentes al interrogante formulado por las expectativas frente a las prácticas.

La primera tendencia identificada en esta subcategoría es **el temor a enfrentar sus miedos y a fallarse a sí mismo**. Dice un estudiante: “Vencer ese temor y vencer el hecho de sí poder y tener la forma inteligente de manejar un grupo humano para no dejarse vencer, es complicado”. El temor manifestado por los estudiantes frente a las prácticas evidencia el planteamiento de Perrenoud frente a la noción de competencia concebida como “capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en una situación compleja” (2004, 76). Esto puede revelar que la práctica es el espacio que le generará al estudiante diversas situaciones que desde su complejidad lo inducirán a cuestionarse por la apropiación y manejo de los conocimientos previos a la práctica, que son finalmente los que le permitirán enfrentar esos temores.

La segunda tendencia identificada es **la preocupación por el desempeño profesional en relación con la praxis**. Los estudiantes manifiestan expectativa por llegar a la práctica para poner en escena los aprendizajes obtenidos durante la formación académica; sin embargo, reconocen el temor de la aplicabilidad de estos conocimientos en la praxis desde el perfil profesional que les plantea el currículo.: “Pues la expectativa más que eso, es que rico llegar a aplicar lo que hemos aprendido, pero además está el temor de si podemos hacer la praxis”.

Lo anterior se sustenta desde la afirmación que hace Perrenoud con respecto a la relación entre teoría y práctica, donde “un saber hacer no es un saber sobre el hacer, es una disposición interiorizada, construida a menudo laboriosamente, que proporciona el control práctico de la acción” (Perrenoud, 2004, 83). No es suficiente que los estudiantes reconozcan en asignaturas como Metodología y Técnicas de Trabajo Comunitario, Organización Social y Comunitaria, entre otras, las condiciones necesarias para desempeñarse en su práctica o para desarrollar en ella esas acciones o esos conocimientos. Es la práctica misma con sus condiciones específicas la que les permitirán definir las herramientas y la forma como las pueden utilizar.

La tercera tendencia es **el temor a no cumplir su rol como practicante**. Los estudiantes sienten miedo de no corresponder a las exigencias de la práctica y no poder desarrollar las acciones propias de su papel como practicantes, lo que les genera angustia y la preocupación por enfrentar la práctica no solo como un reto profesional, sino también como un desafío personal: “Fallarme a mí

mismo, el temer que no sea capaz, es solo ese, pero sé que ese temor de fallar, de una u otra forma está haciendo que yo me potencialice y sea capaz de salir adelante”. A partir de la forma como representan su temor frente al rol como practicantes, cabe preguntarse: ¿cómo se le está preparando para asumir las tareas propias del trabajador social? Para Perrenoud estas competencias deben desarrollarse desde la formación inicial de la carrera, a partir de la definición de modalidades, dispositivos y prácticas de formación, que contribuyan a desarrollar el *habitus* (2004, 81) y permita al estudiante disminuir sus temores y sentirse con mayor capacidad para enfrentar los procesos en la práctica.

Considerando las tendencias de esta subcategoría, surge la siguiente conjetura: Las incertidumbres que tienen los estudiantes en su praxis profesional están relacionadas con el desempeño de su rol como practicantes y el temor a fallarse a sí mismos.

SUBCATEGORÍA: LA PRÁCTICA COMO RETO PERSONAL

“No sé, voy como con muchos temores, pero creo que el temor va a hacer que me haga más fuerte, porque sé que tengo que entrar rompiendo barreras”.

La práctica es entendida también como una experiencia que exige a los estudiantes disponer de sus fortalezas para enfrentar las problemáticas que en ella se presenten y desarrollar acciones que les permitan resolver con éxito estas situaciones. Surgen en esta subcategoría tres tendencias que evidencian la práctica como un reto personal.

La primera tendencia se refiere a la práctica como un contexto donde **las experiencias difíciles les permiten ponerse a prueba**. El estudiante identifica en las prácticas la posibilidad de encontrarse con experiencias difíciles que le permitirán asumir determinaciones personales y posturas profesionales que identificarán al buen profesional: Lo otro en mi caso es que ojalá me toque bien duro, ojalá me toque bien difícil porque ahí es donde yo me voy a preparar para la vida laboral”. Al respecto, Perrenoud sostiene que la “*práctica reflexiva*” implica una movilización de los saberes teóricos y metodológicos, además de unas “disposiciones interiorizadas, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber [...]” (Perrenoud, 2004, 79). Confirma la predisposición de los estudiantes a asumir la práctica como una experiencia que los forje para poder enfrentarse a un mundo y una sociedad del conocimiento que les exige ser profesionales idóneos, siendo las prácticas difíciles un escenario propicio para ello.

La segunda tendencia es planteada como un reto para los estudiantes: **vencer los temores da cuenta de la calidad profesional**. La práctica se observa como el inicio de un camino que permite al estudiante perfilarse como profesional: “Para mí la práctica es un reto, porque para mí es como el primer paso que yo voy a dar como profesional”. Para superar los temores, Perrenoud

advierte que es necesario permitir que el estudiante mismo “se concencie de sus esquemas y en caso de que sean inadecuados, los actualice” (2004, 80); en otras palabras, que asuma riesgos y venza sus temores.

La tercera tendencia hace referencia a la importancia de **ganarse la confianza de los grupos humanos como condición para propiciar cambios**. En esta tendencia se puede reconocer la significación que los estudiantes dan a la confianza que puedan generar en la relación con los grupos humanos, como una condición para incidir positivamente en las realidades encontradas en los contextos donde desarrollarán las prácticas: “Poder controlar un grupo humano y llegar a ganarse el respeto y la cooperación de la gente, a mí eso me preocupa”. Para acercarse a la realidad que proporciona la práctica con grupos humanos no todas las enseñanzas son “automáticas”. En palabras de Perrenoud: “algunas recurren directamente a los saberes que impulsan un desarrollo, el aprendizaje, la relación, el grupo, etc.” (2004, 80). Es necesario acercarse y ganarse a la comunidad con acciones que generen confianza y cercanía, no únicamente con la demostración de un saber de conocimientos, sino además con la posibilidad de acercarse a la cotidianidad o a los *habitus* de la gente para incentivar su participación en los procesos de cambio. Con base en las reflexiones que surgen de las tendencias evidenciadas se puede plantear, como conjetura, que los estudiantes esperan que la práctica sea una experiencia que los coloque a prueba para vencer sus temores, generar confianza y credibilidad en los grupos humanos y poder propiciar cambios.

SEGUNDA CATEGORÍA. CONOCIMIENTOS: FUNCIÓN, FORMACIÓN Y PREPARACIÓN DEL PRACTICANTE

Para el caso de la Universidad de Córdoba

“la función de un practicante es una función social, llevar su conocimiento a lugares donde nunca se han dado clase de educación física y darles a esos estudiantes la oportunidad de disfrutar la clase”.

En esta categoría se representan las funciones, conocimientos y preparación del practicante como un factor determinante para su desempeño. Estos criterios se organizan en dos subcategorías, **la práctica como una función social y emancipadora y la formación y preparación del practicante como condición para su ejercicio**.

SUBCATEGORÍA: LA PRÁCTICA COMO UNA FUNCIÓN SOCIAL Y EMANCIPADORA

“Yo pienso que la función de un practicante es una función social”.

En esta subcategoría se logran identificar dos tendencias. La primera alude al hecho de **ser reconocido por la comunidad educativa como un agente de cambio**. Asumirse como un agente de cambio tiene una significación fuerte, que proviene de la interpretación reflexiva y crítica de la docencia. Fullan y Hargreaves (1999) la han definido como “una profesión con un

núcleo moral importantísimo, relacionado con el ser agente de cambio para la vida de sus estudiantes”. Los estudiantes creen que con su desempeño como practicantes pueden transformar la imagen negativa que se ha tejido alrededor de los profesores de Educación Física. De igual manera, conciben la práctica como una forma de contribuir a solucionar problemas de la Educación Física en colegios de estrato socioeconómico bajo, ya que ellos mismos en su mayoría provienen de esa realidad social y educativa, que desean transformar con su desempeño como practicantes.

La segunda tendencia devela al practicante **como transformador de realidades** que desea desarrollar la práctica en un contexto difícil: “En un contexto difícil uno tiene más retos, un contexto difícil a veces saca lo mejor de las personas, hace que las personas implementen y creen nuevas cosas”. En este caso, el contexto es entendido como una escuela o colegio de estrato socioeconómico bajo, que posee pocos materiales de trabajo y estudiantes con diferentes problemáticas. Los estudiantes asumen que estas condiciones les permitirán ser más creativos y estratégicos, exigirse mejor y cumplir una función de transformación social. La visión de todo proceso educativo finalmente es lograr la transformación y emancipación de realidades, entendidas ambas como formas de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, lejos de la doctrina que enajena y condiciona la libertad, la creatividad y la iniciativa de los seres humanos.

SUBCATEGORÍA: LA FORMACIÓN Y PREPARACIÓN DEL PRACTICANTE COMO CONDICIÓN PARA SU EJERCICIO

“aquí en la cátedra hemos tenido profesores de alta calidad que nos han enseñado, que nos han transmitido su conocimiento, que han enseñado infinidad de cosas, que vamos a tratar de transmitir a los estudiantes en esa escuela y pienso que va a ser una práctica excelente”.

La formación puede entenderse como el proceso de construcción de **competencias** generales y específicas que han tenido en su vida como docentes en formación. Ésta les permite desarrollar, posteriormente, una práctica exitosa en la que ponen en evidencia todos los aprendizajes recibidos. “Creo que la función del practicante es aplicar sus conocimientos en el contexto en el cual se va a desenvolver”. Asimismo, les otorga nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad, les hace más reflexivos y críticos, les permite comprender las características específicas de los **procesos** de enseñanza y **aprendizaje**, así como del contexto en que ésta tiene lugar. En relación con esto dice un estudiante: “Porque no es igual dar una clase, digamos, en un colegio privado, que darla por allá en una escuelita, en un espacio chiquito”.

En esta subcategoría se representan dos tendencias. La primera parte de la afirmación de los estudiantes, según la cual **se sienten bien preparados porque han tenido docentes de calidad**. La buena preparación se debe a que han tenido excelentes docentes, esta preparación o formación debe permitirles tener un buen desempeño en cualquier contexto y enfrentar dificultades: “Bueno yo me lo imagino como llegar a un colegio y que de primera entrada impresione y le caiga bien a los niños, que uno entre bien y que de esa primera entrada compacte

(sic) bien con los niños, eso es lo primero”. De igual forma, los practicantes tienen en cuenta que deben apostarle a generar, desde el inicio de su práctica, empatía con sus estudiantes, la comunidad educativa, y ganar la confianza necesaria para su óptimo desempeño.

Finalmente la segunda tendencia, **Aplicar conocimientos adquiridos, identificar fortalezas y dificultades, rehacer conocimientos y confrontarlos**, muestra la práctica como la oportunidad del practicante para confrontar sus conocimientos, rehacerlos e identificar fortalezas y debilidades. Dice un practicante: “Yo quisiera que me tocara en una escuela o un colegio en donde solo hubiese un profesor de educación física, en donde yo pudiera confrontar mis conocimientos con ese profesor y donde mis conocimientos salieran a relucir por encima de ese otro profesor”. La práctica es y será un proceso vital en la formación de formadores, mediante el cual el futuro docente se enfrenta con la realidad, que en algunos casos puede contrastar con la teoría. La práctica se constituye en un campo de acción en el que el sujeto construye su propio modelo de enseñanza, en la interacción con otros pares y ajustado al contexto donde se desenvuelve.

Para el caso de la Universidad del Quindío

“Una de las características del trabajador social es potencializar a todas las personas en todos los proyectos y ayudarlas a que vean las cosas desde otras perspectivas y a transformar”.

En esta categoría se destacan tres elementos que la fundamentan como condición para desarrollar la práctica: formación, preparación y funciones del practicante.

SUBCATEGORÍA: LA PRÁCTICA COMO ESCENARIO DE CONFRONTACIÓN DE SABERES

“Usted puede aplicar o logra aplicar ese conocimiento teórico que adquirió en esa práctica y hacerla realidad, ahí es complicado, lograr esa conexión entre teoría y práctica y hacer que genere un cambio o algún efecto”.

Los estudiantes identifican en la práctica la posibilidad, no sólo de aplicar los conocimientos teóricos aprehendidos, sino también de confrontarlos con las experiencias prácticas en las que reconocen los saberes populares como un elemento importante en sus nuevos procesos de aprendizaje. En esta subcategoría se identifican tres tendencias que hacen referencia a los conocimientos adquiridos en la academia, a los saberes de la gente y a las cualidades personales y habilidades profesionales.

La primera tendencia identificada se refiere a **la práctica como un espacio que permite aplicar los conocimientos adquiridos en la academia**. Dice un estudiante: “Entonces acá tenemos cuatro o cinco semestres en los que tenemos un cúmulo de conceptos que después

tenemos que ir a bajar a un contexto para las personas y en la cual no estudiamos ni siquiera pedagogía”. Los estudiantes reconocen la importancia de los conocimientos adquiridos durante los cinco semestres previos a la práctica, donde recogen desde las diferentes asignaturas elementos teóricos, metodológicos y procedimentales que les permiten abordar su práctica con mayor objetividad; sin embargo, manifiestan la necesidad de recibir mayores elementos pedagógicos para bajar ese conocimiento a un nivel comprensible para la comunidad.

Perrenoud identifica dentro de los saberes que debe tener el profesional “en primer lugar, el saber llamado de referencia: el saber que hay que transmitir. Posteriormente, se considera con timidez el saber pedagógico y didáctico: el saber que hay que enseñar” (2004, 69). El autor hace referencia a dos saberes que deben ser herramientas del practicante para el desarrollo de su praxis profesional: el saber científico o saber de referencia, en términos de Perrenoud, y el saber pedagógico, es decir, el cómo se transmiten los conocimientos adquiridos, entendiendo que es su deber profesional hacer este ejercicio de transposición de conocimientos.

La segunda tendencia identificada se refiere a **la práctica como una oportunidad de aprender de los saberes de la gente**. Existe una valoración de los estudiantes sobre los conocimientos y saberes populares, que los sitúa casi al nivel de los teóricos, en tanto les permite un ejercicio de validación para la construcción de nuevos aprendizajes. Dice un practicante: “Yo creo que para mí lo más enriquecedor es lo que yo puedo aprender de la gente, más de lo que yo les pueda dar, esa siempre ha sido mi expectativa, cuando tengo la oportunidad de ir a algún lugar, qué puedo yo absorber de las personas [...] Yo he visto desde el más pequeñito, hasta la persona más anciana, que enseñan grandes lecciones de vida”. Perrenoud propone, en la línea de Schön, dos categorías a tener en cuenta en el proceso de “extraer” saberes de la práctica: “la reflexión en la acción” y “la reflexión sobre la acción” (Perrenoud, 2004, 31) . De esta manera, se posibilita que el profesional, además de cualificar su desempeño, genere conocimientos frente al hacer y legitime su actuar desde la construcción de conceptos surgidos de la experiencia.

El estudiante reconoce los saberes de la gente, especialmente de los actores con los que interactúa directamente en los procesos de la práctica, y los aprendizajes que se generan a partir de ese contacto. También tiene en cuenta que este aprendizaje requiere ser revisado rigurosamente con el fin de construir nuevo conocimiento.

La tercera tendencia es la práctica como un escenario que permite al practicante **fortalecer cualidades personales y habilidades profesionales**. Esta tendencia refleja en los estudiantes el reconocimiento de la práctica como un espacio para adquirir nuevas habilidades personales y profesionales, que surgen como una expectativa frente a la práctica y que, de alguna manera, han sido identificadas por ellos en los ejercicios prácticos de las asignaturas: “Pero entonces me genera

la expectativa de cómo va a ser un reto personal y cómo voy a poder yo afianzar o buscar mis propias cualidades para manejar un grupo humano y para llegar a ganarme la confianza”.

Para afianzar las cualidades personales y desarrollar las habilidades profesionales requeridas, el autor citado plantea que esa “práctica” debe ser desarrollada teniendo la capacidad de dominar su propia evolución, “construyendo saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2004, 23), esto es lo que en esencia cimenta la práctica reflexiva.

La esencia de la práctica reflexiva es posible que se desarrolle a partir de la conjugación que los estudiantes pueden hacer de tres tipos de saberes: los saberes aprendidos en la academia previos a la práctica, los saberes aprendidos durante la práctica y los saberes que se construyen a partir de la forma como resuelven los problemas y los temores surgidos en la práctica. De lo anterior surge la siguiente conjetura: los estudiantes se representan la práctica como escenario de confrontación y construcción de saberes, en tanto les permite aplicar los conocimientos adquiridos, aprender de la gente y fortalecer cualidades personales y habilidades profesionales.

SUBCATEGORÍA: EL TRABAJADOR SOCIAL COMO AGENTE DE CAMBIO.

“Ser el trabajador social el que encamine y dirija las comunidades o los grupos humanos a su proceso de mejoramiento o de cambio de alguna circunstancia”.

Una de las funciones del practicante, según reconocen los estudiantes, es la de ser propiciadores de transformaciones sociales. En esta subcategoría se hallaron tres tendencias; la primera hace referencia a **la capacidad de motivar y movilizar los grupos humanos para lograr cambios positivos**. Los estudiantes reconocen en la práctica la oportunidad de desarrollar capacidades personales y profesionales para motivar a los grupos humanos sujetos del acompañamiento social y, a su vez, manifiestan la intención de movilizarlos en búsqueda de acciones de transformación social: “El practicante debe tener la capacidad de motivar a la gente para que conozca la realidad social en la que está y que esa no es la única realidad, sino que puede cambiar”. El autor, desde la perspectiva constructivista, invita a considerar la “transposición de saberes académicos”, no solo como una aplicación de los contenidos, sino que también se ocupa de “colocarlos en su contexto” (Perrenoud, 2004, 75). Entendiendo la intención de Perrenoud, los conocimientos académicos les deben servir a los estudiantes tanto para hacer lecturas de la realidad como para evidenciar en acciones concretas, como proyectos, la resolución de situaciones problemáticas y el desarrollo de propuestas innovadoras, , por ejemplo, la generación de procesos de movilidad social.

La segunda tendencia hace referencia a **la condición de ayudar a fortalecer el conocimiento de los excluidos como compromiso ético**. Al respecto, los estudiantes

identifican, en su condición de actores portadores de conocimientos académicos en el campo de las ciencias sociales, una herramienta que permite desde una postura crítica plantear acciones que ayuden a la superación de situaciones en grupos sociales excluidos, principalmente por parte del Estado. Dice uno de los estudiantes: Ojalá que cuando ya termine esas prácticas, reflexionar sobre esas acciones, sobre ese tiempo que estuve allí y mirar las cosas buenas que logré, eso para mí sería suficiente, yo sería feliz; porque lo que quiero, es ayudar con el conocimiento a las personas que de alguna forma los han reprimido”. Esta forma de ver la práctica denota la intención del estudiante de asumir roles que van más allá del cumplimiento de un compromiso académico.

Para Perrenoud, el ejercicio práctico implica “*innovar*”, lo que “significa transformar la propia práctica [...] motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos” (2004, 59). La acción creativa que propone el autor en comparación con la intención de transformación, evidenciada en los relatos de los estudiantes, sugiere una disposición para hacer uso alternativo de los aprendizajes previos que, aplicados al contexto, pueden generar una transformación social.

La tercera tendencia se manifiesta como la intención de alcanzar **la igualdad y comunidad como proyecto del trabajador social**. Presenta al estudiante como un actor que se asume como parte del grupo humano, que está en la búsqueda de condiciones de igualdad y de construcción de comunidad. Sobre el tema, dice un estudiante: “Pero también debemos tener en cuenta que la colaboración de la comunidad es fundamental en nuestro trabajo y que debemos trabajar de una manera igual, tanto nosotros como ellos. No que vayamos a ver la comunidad como algo inferior, sino que al contrario, es algo que es muy importante porque es nuestro proyecto”.

Aunque Perrenoud no establece una relación directa entre la actitud reflexiva del estudiante y su disposición a sentirse parte del grupo social, se vislumbra que el estudiante –al acercarse a un contexto, interactuar con grupos humanos, leer la realidad y disponerse a desarrollar sus saberes y acciones para la transformación de la misma– reconoce la importancia de apoyar los procesos desde adentro; esto es, no como alguien externo a los grupos, sino como un participante activo, con condiciones y habilidades para liderar procesos. Perrenoud afirma que el practicante debe estar en capacidad de “reflexionar sobre su propio *habitus*”, sobre su personalidad, al igual que sobre las organizaciones y sistemas de acción colectiva en los cuales se sitúa” (Perrenoud, 2008), esto, junto con lo ya dicho, nos permite sostener que es casi inevitable que el practicante se vincule como sujeto activo en los procesos que lidere, dentro del contexto en el que desarrolle sus prácticas.

De esta reflexión surge la siguiente conjetura: Los estudiantes identifican al Trabajador Social como agente de cambio comprometido con los procesos de cambio y transformación social de los grupos humanos acompañados, en tanto desarrollan su capacidad de movilización y organización como condición para alcanzar mayores condiciones de igualdad social y sentidos de comunidad. De lo dicho se puede concluir, primero, que los estudiantes se asumen como actores con

responsabilidad social, al comprender que la práctica es el espacio que les permitirá establecer la relación entre los conocimientos teóricos y los prácticos y, segundo, que esta nueva etapa práctica contribuye a desarrollar un “*habitus*” que, desde la actitud reflexiva, puede generar capacidades personales y habilidades profesionales para trascender la aplicación mecánica del conocimiento hacia unos esquemas de acción más críticos y autónomos; de igual manera, la etapa práctica le permitirá encarar predisposiciones al encarnar acciones que contribuyan en la configuración de nuevas Representaciones Sociales de las prácticas en el proceso de formación profesional de los Trabajadores Sociales.

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este campo de representaciones sobre la práctica, conformado por diversos sistemas de creencias, opiniones, imágenes y aserciones fácticas, logradas a través del discurso de los estudiantes y sistematizadas en las dos categorías centrales de la investigación –predisposiciones y conocimientos– dieron lugar a tendencias y conjeturas que, de alguna forma, permiten configurar un marco de comprensión e interpretación de una realidad manifiesta en los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Córdoba y de Trabajo Social de la Universidad del Quindío.

Emergen en esta investigación representaciones sociales muy diversas de la práctica:

1. Algunas de ellas se relacionan con miedos y temores que condicionan y restringen las acciones del practicante debido a que éste se encuentra entre dos identidades, por un lado, la de ser estudiante y, por el otro, la de ser un profesional responsable de sus decisiones lleno de estrés, angustia y diferentes tipos de miedos que irán disipándose a medida que gana experiencia y confianza.
2. El desconocimiento de lo que se va a encontrar y la inexperiencia son aspectos que influyen en la conducta del practicante, limita su operatividad y lo condiciona a padecer estados de confusión y tensión. Esto es independiente del hecho de que el practicante exprese y reconozca su buena preparación académica.

Los estudiantes son conscientes de que el desempeño de la práctica depende única y exclusivamente de ellos. Encontrarse en un contexto desconocido genera reflexiones propias del practicante principiante; se evidencia entonces una tensión entre expectativa y temor al fracaso.

3. Los estudiantes esperan que la práctica sea una experiencia que los coloque a prueba para vencer sus temores, generar confianza y credibilidad en los grupos humanos y poder propiciar cambios en el contexto en el que desarrollen sus prácticas.
4. Se representa la práctica como escenario de confrontación y construcción de saberes, en tanto les permite aplicar los conocimientos adquiridos, aprender de la gente y fortalecer cualidades personales y habilidades profesionales.
5. Enfrentarse a situaciones nuevas para el practicante genera incertidumbre y sentimientos encontrados. Sin embargo, los estudiantes están decididos a enfrentarlos y a superarlos. Tal determinación de abordarlos les permite evaluar su impacto y efectuar ajustes para ver los resultados en la vida profesional. Es decir, se representa un carácter reflexivo de la práctica, como lugar donde se ilustran, se aplican, se ponen a prueba y se refuerzan las normas y los valores profesionales.
6. Las incertidumbres que tienen los estudiantes en su praxis profesional están relacionadas con el desempeño de su rol como practicantes y el temor a fallarse a sí mismos.
7. Buscan en la práctica algo más que seguir modelos aprendidos y fórmulas pragmáticas dadas en su formación inicial, desean convertirse en auténticos agentes de cambio y aportar mejoras sustantivas en todos los órdenes, proponiendo procesos y metas que nadie anteriormente había soñado. Se imaginan como un punto de referencia, un faro de orientación en su contexto vital.
8. Hacen un reconocimiento a la práctica, considerándola un acto bello, esencial, adecuado, pertinente, relevante para su formación y posterior desempeño profesional.
9. La práctica les produce desequilibrios y sobrecarga cognitiva derivadas de la cantidad excesiva de problemas con los que ha de lidiar diariamente.
10. Muestra la práctica como la oportunidad del practicante para confrontar sus conocimientos, rehacerlos e identificar fortalezas y debilidades.
11. La práctica es un proceso vital en su formación. En ella se enfrentan a la realidad. Es un campo de acción, ajustado al contexto donde se desenvuelven, en el que construyen sus propios modelos a partir de la interacción con otros pares.

BIBLIOGRAFÍA

- Araya, S. (2002). Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Costa Rica.
- Banchs, M. (1986). Concepto de Representaciones Sociales: Análisis Comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 89, 27-40.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *Construcción Social de la Realidad*. Argentina. Ed. Amorrortu.
- Escudero, A. (1995). Genio y gusto por la estética kantiana. *Anales del Seminario de Metafísica*. No. 29, 223-233.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999), "Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción", en *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 109-176.
- Ibañez, T. (2001). *Psicología Social Construccionalista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, Serge (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Ediciones Paidós
- Moscovici, S. (1991). *La Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.
- Osnaya, A. F. (2004). *Las Representaciones Sociales de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular*. España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2008). *Formación de maestros: algunas orientaciones*. Facultad de Psicología y de las Ciencias de la educación. Universidad de Ginebra. Disponible en: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>
- _____. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Editorial Graó.
- Sacristán, G. J. (1989) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: ediciones Morata.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Editorial Paidós.

ⁱⁱ Universidad de Córdoba, Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Lineamientos de práctica pedagógica. 2009

ⁱⁱ Trabajo Social. Universidad del Quindío. Documento base, Practicas. Armenia, 2003

ⁱⁱⁱ “- La reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión *sobre* la acción, porque pone “en reserva” cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar “con más calma”; no lo hace cada vez, sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción.

- La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever más rápido las hipótesis; los “mundos virtuales”, que Schön (1996, p. 332) define como: “mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse interacciones y variaciones de la acción”, son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisibles”. (Perrenoud, 2004, 31).

^{iv} La actividad de la práctica profesional desde ésta mirada, (...) “*consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica*” (Schön, 1998. pág. 2). Lo que ha llevado a la distinción entre profesiones de primer, segundo y tercer orden, de acuerdo a lo sustentadas que estén sus acciones en teorías. Éstas, a su vez, orientan técnicas de intervenciones estrictas, constantes y coherentes con el modelo teórico orientador.