

## **Relación teoría-práctica en el quehacer curricular de la mención Educación Básica Integral**

*Itala Paredes\* y Alicia Inciarte\*\**

### **Resumen**

El valor de un currículo, y de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta con la realidad. Los objetivos de esta investigación fueron: (a) Analizar la relación teoría-práctica en el diseño y ejecución del currículo de la Mención Educación Básica Integral de la Escuela de Educación de LUZ, (b) Proponer lineamientos curriculares que contemplen la relación teoría-práctica desde el inicio de la carrera. La metodología fue descriptiva y de campo. Las técnicas fueron: el análisis de contenido, la encuesta y la entrevista a profundidad. La población objeto de estudio, la conformaron los estudiantes y profesores de la Mención. Igualmente, se estudiaron los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudio y se analizó el documento curricular de la Escuela de Educación de LUZ. Los resultados develaron un diseño curricular desvinculado del quehacer docente. En conclusión, la desarticulación teoría-práctica encontrada en el currículo, responde a una formación desprovista de reflexión.

**Palabras clave:** Currículo, relación teoría-práctica, formación docente.

\* Profesora de LUZ. Mg. en Educación.

\*\* Dra. en Educación. Profesora titular Emeritus de LUZ

## *The Theory-Practice Relationship in Curriculum Development for Basic Integral Education*

### **Abstract**

The value of a curriculum, as well as of all proposal of change for the educational practice, it is contrasted that is to say in the reality. The objectives were: (a) to Analyze the relationship theory-practice in the design and execution of the curriculum of the Mention Education Basic Integral of the School of Education of LIGHT; (b) to Propose curricular limits that contemplate the relationship theory-practice from the beginning of the career. The utilized methodology is the descriptive and field. The techniques employees were: the content analysis, the survey and the interview to depth. The population study object, the students conformed and professors of the Mention. Of equal it forms, the subject programs were studied of each one of the curricular units that conform the study plan and the curricular document of the School of Education of LUZ. The results discover a detached curricular design of educational chore, that is to say, a pedagogic practice. In conclusion, the separation among theory and practice found in the curricular design, responds to a formation lacking a reflexive.

**Key words:** Curriculum, theory-practice relationship, educational training.

### **Introducción**

La articulación teoría-práctica en la formación docente resulta un elemento valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que la inclusión de las prácticas a lo largo del desarrollo del plan de estudio, forma parte consustancial en todo diseño curricular, al poner de manifiesto un modelo formativo en el que se definen las necesidades e intereses individuales y colectivas del hombre y la sociedad en general.

En atención a estos planteamientos, teoría y práctica han de ser inseparables, a fin de lograr la formación de un individuo consciente de su realidad personal y capaz de actuar eficazmente sobre ella. Desde esta perspectiva, involucrar el aspecto práctico en el diseño curricular, implica mantener un equilibrio entre el currículo explícito (planes y programas), y el currículo implícito (realidad educativa, práctica curricular, currículo vivido), logrando así establecer el binomio hombre-realidad.

Siendo así, la educación no puede ser concebida como un proceso neutral, sino como un proceso susceptible al componente ideológico, moral y político de la sociedad; una razón más por la cual es necesaria la interrelación de teoría y práctica para la adecuada estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, teoría y práctica han de establecer un lazo, con el objeto de obtener un proceso de formación integral, donde se forme un individuo con las competencias del “Ser”.

Sin embargo, a pesar de tener plena conciencia de ello, esta situación se encuentra lejos de la realidad; dado que los diseños curriculares muestran una desarticulación entre teoría y práctica, un caso específico que no escapa de esta realidad es el diseño curricular de la Mención Educación Básica Integral de la Escuela de Educación de LUZ (1995). Al respecto existen preocupaciones manifiestas que la caracterizan como un currículo estático, y por lo tanto limitante de la práctica educativa, dirigido a la simple estructuración del conocimiento, olvidando, en consecuencia, que el currículo es la expresión de la función socializadora. Como resultado de esto, la inserción del estudiante, futuro profesional de la educación, en el contexto donde le corresponderá desempeñarse, se ve obstaculizada por la referida separación de la teoría y la práctica en el diseño curricular de la Mención Educación Básica Integral.

Para contrarrestar esta realidad se hace necesario considerar a la práctica como eje vertebral del pensamiento, y centrado en la experiencia, la cual forma parte del currículo. Esta tendencia conduce a lo que Sacristán (1998:16), expresa de la siguiente manera: “lo realmente significativo es saber cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización de su contenido dentro de la experiencia vital ordinaria”.

Es importante destacar que, un diseño curricular que permita el desarrollo de las habilidades de razonamiento debe ir dirigido al progreso del alumno a través de las experiencias, es decir, el currículo debe ser capaz de promover en el educando la realización de operaciones intelectuales, el desarrollo de destrezas cognitivas, de procesos dinámicos de aprendizaje, la selección e interpretación de situaciones problemáticas.

Para dar respuesta a la problemática de la articulación teoría-práctica, esta investigación se planteó como objetivos generales: a) analizar la relación teoría-práctica en el diseño y ejecución del currículo de la Mención Educación Básica Integral; b) proponer lineamientos curriculares para la Mención, que contemplen

la relación teoría-práctica desde el inicio de la carrera. Esta intención toma relevancia por ser los educadores de esta modalidad educacional los responsables de la formación de los niños de la primera y segunda etapa de Educación Básica.

En definitiva, esta investigación encontró su justificación al permitir proponer lineamientos curriculares que conduzcan al pleno desarrollo del ser, logrando de esta forma obtener un hombre capaz de desenvolverse exitosamente en la sociedad en la cual convive, cumpliendo su función social como profesional de la docencia en el nivel de Educación Básica.

Por otra parte, constituyó un aporte estratégico para la Mención, ya que permitió diseñar una propuesta de aprendizaje, basado en la experiencia y en la construcción del mismo; a través de la puesta en práctica de los aportes correspondientes a cada unidad curricular, todo ello en contacto con la realidad de su trabajo docente.

Al mismo tiempo, brindó la oportunidad de indagar acerca de los modelos curriculares, contribuyendo a crear teoría que ayude a la transformación del diseño curricular para la formación del profesional de la docencia en el nivel de Educación Básica.

### **Necesidad de la Práctica en la Formación**

Para Schön (1992), es necesario considerar teoría y práctica para la formación integral del individuo, ya que a través de esta conexión es posible que el futuro profesional de la docencia aprenda a desenvolverse en la acción, es decir, en los acontecimientos cotidianos sobre los cuales actuará una vez finalizada su formación.

Durante años se ha venido trabajando de forma segmentada, las universidades, al parecer prestan poca importancia a la articulación de la teoría y la práctica, lo cual ha traído como consecuencia una fuerte crítica que pone de manifiesto la insuficiente e inadecuada formación del futuro profesional de la docencia, al incurrir en una formación academicista y alejada de las necesidades sociales y de productividad del momento.

Como consecuencia de ello, la práctica emerge, como una ocasión ideal para suplir el enfoque práctico del conocimiento. Desde luego, no bastará con encontrar espacios de prácticas que justifiquen un tipo de enseñanza académica, conceptual o reproductiva, sino que la práctica debe concebirse, como una ocasión

para aprender, y por lo tanto deben de planificarse y evaluarse de forma estructurada.

En este sentido, la práctica debe aparecer como base sólida en todo diseño curricular, ésta ha de estar distribuida en las diversas fases y secuencias, con una asignación de horas determinadas. Sólo de esta forma, se logra la interconexión entre la universidad y el sistema productivo, a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propias de su desempeño laboral. Otro aspecto importante es la implicación en contextos y condiciones reales, para la consecución de una mayor calidad en la formación del futuro profesional de la docencia.

Para Ruiz y León (1999), la inclusión de la práctica significa el desarrollo del principio, según el cual la formación debe incluir, además de los aspectos teóricos propios del conocimiento científico y técnico, la introducción a la realidad con todas las posibilidades y dificultades que ella conlleva, es decir, el objetivo de la práctica es poner en contacto al estudiante con los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional, a fin, de que complete su formación.

En este orden de ideas, corresponde a la universidad asumir el compromiso de conducir al profesional para el desarrollo de los conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber porqué, saber cómo aprender), que le permitan desarrollarse y desenvolverse en su rol profesional. Su objetivo no es otro que el de la formación integral.

Es por ello que el estudio de las disciplinas científicas, la reflexión y la acción son tres dimensiones interrelacionadas que deben cultivarse en todo proceso de formación. En efecto, para Rozada (1991), el estudio, la reflexión y la acción constituyen los tres pilares sobre los cuales debe asentarse la formación del futuro profesional de la docencia, si se pretende estar atento a las relaciones existentes entre teoría y práctica.

Para este autor, la búsqueda de conocimiento (estudio), debe conducir al educando a la adquisición de saberes que ayuden a elevar el nivel del sentido común con el que, en general, se lleva a cabo en la práctica de la enseñanza. Por otra parte, es necesario reflexionar sobre el saber académico, a fin de determinar su pertinencia con la realidad social sobre la cual se intervendrá.

## **El currículo como práctica**

El currículo pertenece al ámbito de lo práctico, es decir, al ámbito de la interacción humana y define la acción mutua entre profesor y alumno. En la medida que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si se acepta que el currículo es un asunto práctico, todos los participantes en el proceso curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. Esto, a su vez suscita ciertos problemas en relación con los derechos y la categoría de los participantes, lo que tiene también incidencia en la toma de decisiones respecto a los objetivos, el contenido y la dirección del currículo.

Lo importante en esta investigación es analizar la relación teoría-práctica en el diseño y ejecución del currículo de la Mención Educación Básica Integral, pero sobre todo, encontrar razones que justifiquen el establecimiento de esta relación.

Para Habermas (1982), existen muchas razones que justifican la asociación entre teoría y práctica, pueden ellas resumirse en el hecho de que la educación es una actividad práctica, motivo por el cual, cualquier teorización sobre ésta, requiere de un enraizamiento en hechos, en lo cotidiano, definitivamente en la praxis del educador.

En este orden de ideas, la participación activa de los educadores habrá de ser elemento básico en la construcción teórica. Lo teórico entonces, se relaciona con la realidad educativa en múltiples formas, derivadas de la condición pragmática de la educación. La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existencial que frustran los fines de la educación y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo superar los obstáculos.

La teoría educativa no se establece como un marco referencial ajeno a la práctica cotidiana. Por el contrario, se requiere la participación activa, colaborativa, en la articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas, así como el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanente. La teoría educativa que refiere la praxis estará siempre puesta en duda por ésta, porque al ser la educación una ciencia práctica, la teoría sólo se confirmará en la acción.

A su vez, siendo la teoría educativa una teoría para la acción, será en ella donde se encuentren sus principios y fines. Es decir, hay un juego dialéctico constante entre el saber y el saber hacer.

Para Sacristán (1998), una teoría educativa desde y para la acción, implica cierto grado deseable de independencia. Pero al mismo tiempo, una orientación hacia la obtención de información y la construcción teórica “sobre y para la praxis”, ya que el propio accionar científico y tecnológico de la pedagogía deviene en objeto de análisis y ámbito de nuevas teorizaciones.

Dado que en la educación teoría y práctica resultan indivisibles, teorizar sobre las relaciones entre ambas merece una aproximación a lo fáctico, es decir, a las posibilidades de la acción.

### **Relevancia y funciones de la práctica en la formación docente**

*Las prácticas proporcionan al alumno el conocimiento de la realidad en acción, favoreciendo una vivencia propia de los acontecimientos. Razón por la cual éstas posibilitan a los alumnos la conexión con los programas que están en marcha y le permiten contactar claves de la realidad.*

Saéz (1993), expresa que en las prácticas, el estudiante entrará en un período de formación que supondrá el momento de encontrarse con la realidad de su futuro trabajo, donde puedan ejercitar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la universidad.

En este espacio el futuro profesional de la docencia podrá y deberá reflexionar sobre las características personales y profesionales del educador; además, de conocer en su lugar de trabajo las verdaderas responsabilidades y funciones de este agente social.

Es en esta práctica, donde los estudiantes encuentran la oportunidad de conocer las características reales de su profesión, sus posibilidades y limitaciones; es decir, a través de ella los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar aquellos conocimientos técnicos, actitudes y comportamientos, útiles para intervenir como educadores, a través de este período pueden comprobar si sirven para desempeñar dicha profesión y si sus características le satisfacen, para continuar o afianzarse como futuro educador.

En definitiva, con la articulación de los contenidos programáticos con las experiencias prácticas del quehacer docente, es posible alcanzar la formación integral de los estudiantes, completando su formación científica con la visión real y problemática diaria a que pueda dar lugar la profesión.

Ruiz y León (1999), señalan algunas funciones de las prácticas, entre éstas se encuentran: conocer las características organizativas del centro, institución o programa, conocer la realidad social, cultural, educativa, personal o grupal sobre la que se quiere intervenir, a la vez que se ponen en contacto con profesionales que aportan la experiencia directa del trabajo; contactar con la realidad sociolaboral y socioeducativa, contrastando los distintos conocimientos teóricos-prácticos adquiridos con la realidad; comprender los diversos elementos que definen y delimitan la creatividad profesional, tanto desde el punto de vista institucional, organizativo y funcional, como desde la perspectiva de la deontología y la ética profesional; ofrecer estrategias de intervención socioeducativa para el desempeño futuro de la profesión, aprender, desde la perspectiva de la práctica a aplicar el modelo de acción y de intervención socioeducativa a nivel de objetivos, estrategias, actividades, recursos, sistemas de evaluación; aplicar la metodología del trabajo interdisciplinar y de equipo.

Estas, son sólo algunas de las funciones de las prácticas educativas en la formación de docentes, cada una de ellas orientan la formación integral de este profesional.

### **El currículo como concurrencia de las prácticas**

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículo es un objeto que se constituye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real, para los alumnos que aprenden contenidos depende de esos procesos de transformación, a que se ve sometido.

En efecto, para Sacristán (1998:119) “el currículo debe ser concebido como un campo de actividades para múltiples agentes, con competencias repartidas en diversa proporción, que ejercen a través peculiares mecanismos en cada caso”. Sobre el currículo inciden las decisiones de múltiples actores, en relación a aspectos, como: la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de la educación, la estructuración del saber, de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos; editores de guías y libros de textos, equipos de profesores organizados, entre otros. El currículo genera en su entorno campos de acción diversos,

donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos.

Para Schubert (1986), en ese sistema no se producen las decisiones linealmente concatenadas, obedeciendo a una supuesta directriz, ni son fruto de una coherencia o expresión de una misma racionalidad. No son estratos de decisiones dependientes en estricta relación jerárquica o de mecánica determinación y con coherencia lúcida hacia unos determinados fines. Los niveles en los que se configura el currículo no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan convergentemente en la definición de la práctica pedagógica, con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso.

Sin embargo, cada uno de los subsistemas que intervienen en la determinación del currículo real tienen algún grado de autonomía funcional, aunque mantengan relaciones de determinación recíproca o jerárquica con otros.

El sistema global que configura el currículo representa un equilibrio muy particular, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo. Se puede considerar que el currículo que se lleve a cabo, a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo, la característica de ser un objeto definido en un proceso complejo, que se transforma y construye en sí mismo. Por ello amerita ser analizado, no como un algo estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos. Esta es una condición de gran peso para comprender la práctica escolar.

Desentrañar las relaciones, conexiones y espacios de autonomía que se establecen en el sistema curricular es condición indispensable para entender la realidad y para poder establecer un marco de política curricular diferente para una escuela ya para una época distinta. En este orden de ideas, es necesario clarificar el campo curricular como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas, sus coordenadas técnicas, las implicaciones del profesorado, las vías por las que se transmiten y plasman las influencias dentro del sistema curricular y sus determinantes políticas. En otras palabras, si no se entiende este carácter procesual condicionado desde diferentes ángulos, es posible caer en la confusión o una visión estática y aholística.

Muchos son los casos en los que se habla del currículo, refiriéndose a las disposiciones de la administración para regular un determinado plan de estudio, al listado de objetivos, contenidos, destrezas; ente otros al producto “envasado” en unos determinados materiales; a veces refiriéndose a la estructuración de actividades que el profesor planifica y realiza en clase; en ocasiones hace referencia a las experiencias de los alumnos en clase. Desde este punto de vista, el concepto de currículo adopta significados diversos, porque además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular.

Aplicar el concepto de currículo solamente a algunos de esos procesos o fases, además de ser parcial, genera una gama de perspectivas difíciles de integrar en una teorización coherente.

Por otro lado, reproduciendo el discurso teórico sobre el currículo, que se realiza en otros contextos culturales y educativos, se accede a enfoques sin correspondencia clara con la realidad, lo cual origina dificultades en el diseño curricular, al no responder a las necesidades e intereses de la sociedad. Al respecto, Grundy, (1998:41) establece:

“Al fin y al cabo, cualquier intento de organizar una teoría coherente tiene que dar cuenta de todo lo que ocurre en el sistema curricular, viendo cómo la forma de su funcionamiento en un contexto afecta y da significado al currículo mismo”.

Lo importante de este carácter procesual es analizar y clarificar el curso de la objetivización y concreción de los significados del currículo dentro de un proceso complejo en el que sufren múltiples transformaciones.

## **Metodología del estudio**

Los métodos utilizados en esta investigación son los conocidos como investigación descriptiva e investigación de campo. En relación a los objetivos generales éstos se orientaron a analizar la relación teoría-práctica en el diseño y ejecución del currículo de la Mención Educación Básica Integral, además se proponen lineamientos curriculares para la formación docente y que contemplen la relación teoría-práctica desde el inicio de la formación.

La población estuvo representada por los estudiantes del 8°, 9° y 10° semestres de la Mención objeto de estudio, así como tam-

bién los profesores de ésta, quiénes constituyeron una fuente primordial para el análisis de la formación docente.

También fue estudiado el 98% de los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudio, así mismo se analizó el documento curricular en cuanto a sus fundamentos epistemológicos, axiológicos; cuadro lógico y cuadro cronológico. La selección de la muestra se realizó en forma no probabilísticas; para consultar a los estudiantes se aplicó un cuestionario, el cual es definido por Chávez (1995), como documentos estructurados o no, que contienen un conjunto de reactivos (relativos a los indicadores de una variable), y a las alternativas de respuestas. El empleo de este instrumento respondió a lo que se consideró que los alumnos cursantes de los últimos semestres de la carrera, podrían aportar información valiosa sobre el currículo que cursan.

En relación a la consulta a los profesores, ésta se llevó a cabo, a través de una entrevista a profundidad. Para Sampieri (1998), las entrevistas o secciones en profundidad constituyen un método de recolección de datos, donde se reúne a un grupo de personas para trabajar en relación a las variables de la investigación.

Las variables relación teoría-práctica, formación docente y currículo, fueron estudiadas a través de las técnicas análisis de contenido, entrevista y encuesta; como instrumentos se aplicaron la matriz de análisis de contenido, guión de entrevista y el cuestionario.

El análisis de contenido se aplicó al plan de estudio de la Mención Educación Básica Integral de LUZ (1995), para ello se utilizó una matriz de análisis, la cual se diseñó a partir de dos dimensiones: Fundamentación curricular y logicidad curricular.

Seguidamente, se hizo el análisis de contenido de los programas de las asignaturas, con la aplicación de una matriz de análisis de contenido, en el que se partió de la dimensión relación teoría-práctica.

En la muestra de estudiantes se indagó a través de la encuesta, para lo cual se diseñó un cuestionario, en el que se solicitó información sobre la experiencia y opinión del estudiante en cuanto a la ejecución del currículo y la relación teoría-práctica. El cuestionario estuvo conformado por seis ítems, cuyas alternativas de respuestas fueron: siempre, algunas veces y nunca; y cuatro ítems de respuestas abiertas.

La consulta a los profesores a través de la entrevista a profundidad, persiguió el objetivo de indagar sobre el diseño y ejecu-

ción curricular y la relación teoría-práctica presente en el diseño curricular de la Mención objeto de estudio. El guión de entrevista, incluyó cuatro preguntas generadoras, para cada una de las preguntas se establecieron posibles aspectos a ser considerados en las respuestas y repreguntas.

Para registrar la información en la matriz de análisis de contenido se asignaron los siguientes valores: 0 a “no se presenta este elemento en el diseño”; el 1, a “se establece la relación teoría-práctica”; 2 “se establece medianamente la relación teoría-práctica”, y 3, a “no se establece la relación teoría-práctica”.

Cada uno de los instrumentos de recolección de información, fue sometido a la validación con expertos en el área curricular, en investigación y su formación docente, del aporte de los expertos se hicieron cambios en la forma y el contenido; así mismo se analizó la pertinencia de éstos, con respecto a los objetivos de la investigación.

La encuesta aplicada a los estudiantes fue sometida a una prueba piloto, con la participación de alumnos del séptimo semestre para no incluir los que conformarían la muestra definitiva (8°, 9° y 10° semestres); con esta prueba se pudo constatar que había una buena comprensión del instrumento y que las respuestas eran estables.

## **Análisis de la información**

En un primer momento se organizó, procesó y analizó la información obtenida en cada una de las técnicas y unidades de análisis; posteriormente en un segundo momento, se hizo una triangulación, integrando la información alrededor de las variables y dimensiones, así mismo se hizo la interpretación crítica a la luz de las teorías de apoyo.

La información obtenida en la encuesta se procesó estadísticamente, con la aplicación de los paquetes computarizados SPSS y Excel. Por medio de los cuales se estableció la frecuencia y porcentaje de los elementos estudiados. Los resultados fueron representados en tablas y gráficos.

Las entrevistas fueron transcritas en forma textual, realizando posteriormente el análisis de contenido, fijando la atención en los significados importantes de los aspectos estudiados. Al final del análisis fue posible organizar la información que da respuesta a los objetivos de investigación, formular las conclusio-

nes, hacer un conjunto de recomendaciones y proponer algunos lineamientos para la mejora del diseño curricular.

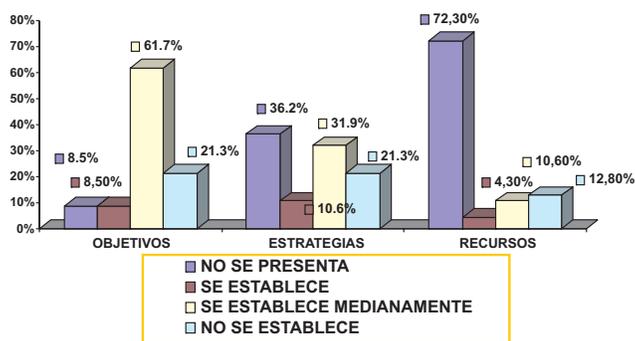
## **Resultados**

El reporte de los resultados obtenidos, se organizó en atención a las variables, dimensiones e indicadores. Así por ejemplo, en la Variable Formación Docente, Dimensión Áreas Curriculares, se observó a través de las categorías: a) no se presenta este elemento en el diseño, b) se establece la relación teoría-práctica, c) se establece medianamente la relación teoría-práctica, d) no se establece la relación teoría-práctica; que a nivel de los objetivos existe una tendencia a presentarse medianamente esta relación, al contemplarse en un 61,7%; sin embargo, al observar los siguientes elementos del diseño fue posible apreciar respecto a las estrategias y recursos los porcentajes más altos se ubicaron en la categoría “no se presenta este elemento en el diseño”, encontrándose de esta forma que el 36,2% de los programas de las asignaturas no presenta estrategias, y que 72,3% de estos no contemplan recursos. Esta situación trae como consecuencia que la planificación de los aprendizajes se vea interrumpida debido a la ausencia de los elementos indispensables para la operatividad del diseño.

Siguiendo con el análisis realizado a los programas de las asignaturas, fue posible detectar algunos otros aspectos en los elementos del diseño, siendo así, en relación a los objetivos se evidenció que los programas que no presentan objetivos, poseen competencias, en otras ocasiones los objetivos eran redactados como propósitos y algunas competencias estaban redactadas como objetivos ó propósitos. De igual forma, en las estrategias se pudo apreciar diversos puntos importantes de resaltar, entre los cuales se encuentran: las estrategias no se establecen de manera explícita en el documento, se encuentran redactadas como competencia ó en reiteradas oportunidades éstas se presentaban en forma general para todas las unidades por igual.

Finalmente, en lo que concierne a los recursos, los programas de asignaturas mayoritariamente no contemplan éstos y en caso de hacerlo los mismos se encuentran conformados por materiales bibliográficos y otras veces sólo se mencionaban sin presentarse de manera explícita. A continuación se presenta el gráfico 1, que muestra un resumen en torno al establecimiento de la relación teoría-práctica en los elementos del diseño instruccional (Gráfico 1).

**Gráfico 1**  
**Resumen de los elementos del diseño curricular**



Fuente: Análisis de los programas de asignatura de la mención educación básica integral áreas curricular formación general, formación profesional básica y formación profesional específica.

Posteriormente al análisis de los programas de las asignaturas, se procedió con la entrevista a los profesores, con la finalidad de indagar acerca de su opinión en relación a la articulación teoría-práctica en el diseño y ejecución del currículo de la Mención objeto de estudio, al respecto éstos mencionaban: en cuanto al área de Formación Profesional Básica y Específica, en unidades curriculares como Sistema Educativo Venezolano, Seminario de Investigación Educativa I y II, Formación Ética, Educación Básica, Fundamentos de Física, Matemática I, II; Geografía (General, Venezuela, Zulia), Inter-cultural Bilingüe, Historia, Lengua Española I y II, Tecnologías Didácticas I, II y III, así como en Geometría, se establece la relación teórica práctica.

Si embargo, no fue posible obtener un criterio definido de las impresiones del personal docente, ya que no existe coincidencia entre el discurso individual y colectivo, por ejemplo, en el caso de las Tecnologías Didácticas I, II y III, el docente entrevistado responsable de las cátedras, opina que en las dos primeras (Tecnología Didáctica I, II), se establece la relación Teoría Práctica en los programas, pero no se aplican tales prácticas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en las unidades curriculares como Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento I y II y Pedagogía General, se establece la relación teoría-práctica, a través de las estrategias utilizadas por el docente en el aula. Al mismo tiempo los docentes expresan que sólo un 20% de las asignaturas que con-

forman el diseño curricular de Educación Básica Integral, contemplan esta relación.

En cuanto a las prácticas profesionales I, II y III, se obtuvo como resultado una opinión más integrada del personal docente, al expresar las siguientes opiniones: en las Prácticas Profesionales se establece la relación teórica-práctica a nivel del documento curricular y a través de la asistencia y aplicación de los conocimientos adquiridos en la realidad educativa, de igual forma, coincidieron al expresar que las Prácticas Profesional I, II y III, eran insuficientes para la formación docente. Otro aspecto mencionado por los docentes, es el largo período de distanciamiento que existe entre la Práctica Profesional I y II, esto trae como consecuencia, que el recorrido del estudiante por su plan de estudio carezca de articulación con la realidad educativa. Dada esta situación, los docentes en su mayoría expresan la necesidad de la presencia de prácticas educativas desde el inicio de la carrera.

En relación con las áreas curriculares de formación general, orientación y autodesarrollo, en las entrevistas al personal docente no se obtuvo información, ya que la mayoría de los profesores muestran interés únicamente por la unidad curricular a su cargo.

En relación a la Variable Currículo, Dimensión Fundamentos del Currículo, en las que se analizaron los fundamentos epistemológicos y axiológicos, se observó que a nivel del primero (fundamentos epistemológicos), las asignaturas distribuidas por área curriculares no establecen la relación teoría-práctica. En atención al segundo (fundamentos axiológicos), se encontró que el diseño curricular contempla los valores de: sentido de pertinencia, ética profesional, responsabilidad, solidaridad, servicio y generador de un ambiente de libertad.

Respecto a la Dimensión Logicidad curricular, se analizó en primer lugar el indicador cuadro lógico, donde se pudo observar que el diseño curricular se encuentra conformado por cincuenta y una unidades curriculares, de las cuales, sólo las correspondientes al área de las Prácticas Profesionales (I, II y III), establecen de manera explícita la relación teoría-práctica, ya que la naturaleza de las asignaturas así lo requieren. Por último se procedió al estudio del indicador cuadro cronológico, donde fue posible apreciar la ausencia de horas teóricas y prácticas en forma explícita. Al consultar a los estudiantes, estos mencionaron algunas de las asignaturas en las que se establecen prácticas educativas (Tabla 1).

**Tabla 1**  
**Asignaturas en las que realizan prácticas educativas a la par del desarrollo del contenido programático de éstas**

<b>Asignaturas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Pedagogía	8	4.5
Práctica Prof. I	25	14.0
Práctica Prof. II	23	12.9
Práctica Prof. III	17	9.6
Psicología Comunitaria	9	5.1
Ética y Ciudadanía	2	1.1
Pedagogía General	1	6
Educación Básica	11	6.2
Didáctica II	18	10.1
Geometría	2	1.1
Matemática	1	6
Taller de Lengua	2	1.1
Lectoescritura	2	1.1
Orientación Educativa	1	6
Didáctica III	22	12.4
Geografía del Zulia	11	6.2
Didáctica I	9	5.1
Sistema Educativo	7	3.9
Seminario de Investigación I	1	6
Psicología Educativa	4	2.2
Introducción a la Investigación	1	6
Seminario II	1	6
<b>Total</b>	<b>178</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del 8<sup>vo</sup> al 10<sup>mo</sup> semestres de la Mención Educación Básica Integral.

En relación a los resultados de las prácticas profesionales a simple vista parecieran incongruentes, ya que es en la Práctica Profesional III, donde el porcentaje de la práctica debería ser mayor, al ser esta unidad curricular unos de los ejes prácticos que integra en forma interdisciplinaria los diferentes componentes

curriculares. No obstante, estos resultados tienen una explicación lógica, la cual corresponde al hecho, de que al momento de pasar el instrumento de recolección de información, los alumnos cursantes de la Práctica Profesional III, se encontraban en el curso propedéutico, antes de ser enviados a las escuelas.

Si embargo, las asignaturas acabadas de mencionar constituyen sólo veintidós unidades curriculares, las cuales al comparlas con el total de asignaturas a cursar cincuenta y una, representan menos de la mitad, lo que trae como consecuencia que el diseño curricular de la Mención de Educación Básica Integral, no garantice la relación teoría-práctica a lo largo de toda la formación del estudiante.

Posteriormente a la obtención de estos resultados, se procedió a entrevistar a los profesores, quienes no coincidieron con lo dicho por los alumnos, en relación a las Prácticas Profesionales, al expresar que en la Práctica Profesional III, sus alumnos entraban en contacto directo con la realidad educativa, al ejercer con la supervisión de los maestros.

En cuanto al aspecto epistemológico se refiere, a nivel de los conocimientos y los criterios para clasificar los contenidos curriculares, los docentes manifestaron que existe mucha repetición de los contenidos correspondientes a las diferentes asignaturas, razón por la cual sugieren efectuar una evaluación del diseño curricular de la Mención, con la finalidad de detectar la repitencia en los conocimientos.

En este orden de ideas, los profesores expresan que la excesiva reiteración de los contenidos curriculares se constituye como un elemento desmotivador para el estudiante, ya que disminuye el interés y la disposición del mismo para aprender algo nuevo y por sobre todo, disminuye su capacidad de extrapolación de los contenidos a la realidad educativa.

En lo que respecta a los fundamentos axiológicos, fue posible detectar como algunos de los profesores, muestran interés y actúan con la ética profesional que debe caracterizar la docencia, tratando en lo posible de ejercer su labor de la forma más responsable y honesta.

Lo planteado por los docentes en la selección de los contenidos guarda congruencia con lo descrito en líneas anteriores, específicamente en el indicador fundamentos epistemológicos, donde los docentes destacaron el alto nivel de repetición de éstos.

Por último, a nivel del cuadro cronológico que corresponde a la organización de la estructura curricular, la mayoría de los docentes manifestaron la necesidad de reorganizar el currículo, evaluando las prelacións que deben existir entre las diferentes unidades curriculares, así como también, la distancia que existen a nivel de las Prácticas Profesionales I, II y III.

En cuanto a la variable Relación Teoría-Práctica, Dimensión Práctica, a través del cuestionario aplicado a los estudiantes se observó que el número mayor de visitas a las instituciones educativas oxila entre dos a tres veces, lo que no es suficiente para garantizar la total aplicación de los contenidos programáticos. Por otra parte, también se encontró que, en la mayoría de los casos, la interacción teoría-práctica es producto sólo de la iniciativa de algunos docentes. Por último al preguntar a los estudiantes cuál sería su condición si estuviera usted cursando el último semestre; ellos respondieron en un 64,6% que egresarían como un profesional cargado de conocimientos, y un 35,4% en la categoría como un profesional cargado de conocimientos y de experiencias prácticas (Tabla 2).

**Tabla 2**  
**Condiciones de egreso de los estudiantes de la mención educación básica integral**

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a) Profesional cargado de conocimientos teóricos.	31	64,6%
b) Profesional cargado de conocimientos y experiencias prácticas.	17	35,40%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del 8<sup>vo</sup> al 10<sup>mo</sup> semestre de la mención educación básica integral.

Tal y como se observó, el mayor porcentaje se ubica en la categoría "a" (la de un profesional cargado de conocimientos), lo que permite determinar que los alumnos se contradicen a sí mismos, al manifestar que durante su recorrido por el plan de estudio existen 22 unidades curriculares, en las que se establece la relación teoría-práctica (Tabla 1), de igual forma, con el resto de las interrogantes planteadas a los alumnos la tendencia, siempre se dirigió a la categoría "algunas veces", lo que representa un mediano establecimiento de la relación entre teoría y práctica.

En este sentido, los resultados demuestran que en la mayoría de los casos el estudiante de la Mención de Educación Básica Integral, egresa como un profesional cargado de conocimientos teóricos y sin experiencias prácticas, situación que despierta preocupación acerca del papel que desempeñará en su campo real de trabajo, al no contar con una formación que permita garantizar una adaptación rápida y enriquecedora en las instituciones educativas en las que prestará sus servicios.

### **Conclusiones**

El análisis de la relación teoría-práctica en la formación docente, que propone el currículo de la Mención objeto de estudio, permitió develar un currículo desvinculado de la realidad, al prevalecer una inclinación hacia los elementos teóricos del mismo, omitiendo así, la articulación de los contenidos programáticos con las experiencias prácticas del educando, las cuales permiten dar un verdadero significado a los conocimientos adquiridos durante la trayectoria del alumno por su plan de estudio; es decir, predomina la perspectiva tradicional del currículo, que considera al estudiante como receptor pasivo y aislado de la realidad.

La desarticulación entre teoría y práctica encontrada en el diseño curricular, responde a una formación desprovista de una acción reflexiva, donde el alumno sea capaz de pensar críticamente y sobre todo de crear nuevos conocimientos a partir de sus experiencias. Estas condiciones permitieron evidenciar un currículo donde la relación teoría-práctica no se presenta de forma explícita a nivel del documento, lo que da origen a un clima de incertidumbre, en relación a la formación docente, al dejar a discrecionalidad de los educadores el establecimiento de ésta.

La relación teoría-práctica resulta deficiente, ya que las unidades curriculares correspondientes al área de las Prácticas Profesionales, son insuficientes para garantizar una formación docente en correspondencia con la realidad social del individuo. Esta situación conlleva a pensar que, a nivel del documento curricular, existe la tendencia a concebir el currículo como expresión del racionalismo académico, al afianzarse en un porcentaje mayor en la teorización de los contenidos, concibiéndolos como un saber absoluto, otorgando menor importancia al proceso de interacción entre el reflexionar y el actuar, dentro de un desarrollo curricular que comprende planificación, acción y reflexión, inte-

grado en una espiral de investigación, donde cada uno de los actores converge para lograr la formación integral del educando.

Al analizar la práctica educativa como elemento fundamental en la formación docente de la Mención ya descrita, se aprecia como ésta ocupa un lugar de poca importancia en el diseño curricular, al presentarse ésta sólo en algunos casos; dada esta situación, la práctica docente concebida como un elemento circunstancial tiene poca contribución a la formación integral, al disminuir la posibilidad real de utilizar los conocimientos teóricos, en una aplicación efectiva.

La poca práctica en la formación docente coarta las oportunidades del educando para el desarrollo de las habilidades y destrezas propias de su desempeño, lo que incide en su formación. El análisis efectuado a las áreas de formación (General, Profesional Básica y Profesional Específica), arrojó como resultado que, a nivel de los objetivos, existe un establecimiento de la relación teoría-práctica en un nivel intermedio, lo cual no garantiza la presencia de las prácticas en la formación docente, es decir, se evidencia la ausencia de la práctica en el proceso de planificación de los aprendizajes, lo que conlleva a la casi nula praxis en el proceso de formación del individuo.

Referente a las estrategias de enseñanza, se encontró una marcada ausencia, y sobre todo se observaron unas estrategias dirigidas a un aprendizaje mecanicista, salvo algunos casos en los que los profesores aplican estrategias diferentes a las encontradas en los programas de las asignaturas. Estas estrategias apartan al alumno de la construcción de aprendizajes significativos, al conducirlo a desarrollar su capacidad para almacenar información desprovista de significado real y con aplicabilidad inmediata. En cuanto a los recursos, se aprecia una ausencia contundente, lo cual es muestra de la poca praxis educativa en la formación docente, es decir, se da la desvinculación de los contenidos teóricos con la aplicabilidad de estos.

En torno a las Prácticas Profesionales, se observa que éstas se presentan de manera circunstancial, y no como un elemento sustantivo de la formación docente, lo que es característico de un proceso de formación carente de una praxis que imprima un carácter reflexivo y productivo.

Al contrastar la relación teoría-práctica encontrada en el diseño, con la ejecución del mismo, se encontró que se establece en un mayor porcentaje al encontrado a nivel del documento. Esta si-

tuación, es debido a que algunos profesores por iniciativa propia llevan a cabo prácticas educativas que enriquecen el aprendizaje.

Esta forma de estructurar de la práctica pedagógica se reduce a la actividad del alumno en el campo de lo teórico, disminuyendo la relación teoría-práctica, en la que ambas se construyen mutuamente, en un proceso de interacción y acción reflexiva, dando origen a una verdadera educación. En este orden de ideas, este comportamiento demostró que la relación teoría-práctica en el diseño curricular de la Mención Educación Básica Integral, se considera como un elemento escasamente integrado del currículo.

### **Recomendaciones**

Los resultados derivados del estudio, permiten plantear recomendaciones y algunos lineamientos para el diseño curricular de la Mención Educación Básica Integral, dirigidas éstas a gestionar una praxis pedagógica, en la que teoría y práctica actúen como elementos convergentes para alcanzar la formación integral. A tal fin, se plantean las recomendaciones siguientes:

Incluir en el diseño curricular de la Mención Educación Básica Integral, la práctica como eje central en la formación docente, a fin de desarrollar en el educando una visión amplia y real acerca de su desempeño profesional.

Gestionar un proceso de aprendizaje a partir de los problemas socioculturales en los que se encuentra inmerso el educando, a objeto de garantizar la pertinencia de los conocimientos adquiridos en las aulas de clases.

Concebir las Prácticas Profesionales, como unidades curriculares que se desarrollan en la práctica escolar real y desde el inicio de la formación.

Estimular la participación del sector productivo en el proceso de formación del estudiante, obteniendo así una conformación sólida y crítica de los conocimientos, es decir, asumir el entorno social como elemento fundamental para la formación docente.

Generar lineamientos que afiancen el establecimiento de la relación teoría-práctica en la formación docente, los cuales deberán estar explicitados en el diseño curricular.

Crear comisiones de supervisión y evaluación, a fin de garantizar la praxis pedagógica en la formación del educando y futuro profesional de la docencia.

Organizar encuentros entre docentes de la Mención, con el propósito de compartir sus experiencias, en torno a la articulación de los contenidos programáticos con las experiencias prácticas.

Continuar investigando, en relación a las nuevas tendencias curriculares y sobre la Mención Ecuación Básica Integral en especial.

Los lineamientos propuestos para dar respuestas a las debilidades encontradas se organizaron atendiendo tres aspectos: Relación teoría-práctica, currículo, evaluación curricular.

### **Relación teoría-práctica**

Desarrollar lineamientos curriculares, orientadores del currículo que contemplen esta relación desde el inicio de la formación de la carrera.

Distribuir el área curricular de las prácticas a lo largo del desarrollo del plan de estudio.

Las prácticas educativas deberán estar orientadas a un hacer reflexivo, donde el conocimiento sea producto de una construcción recíproca entre teoría y práctica, atendiendo las necesidades e intereses tanto del educando, como su entorno social.

La universidad debe proporcionar la infraestructura adecuada para el establecimiento de la relación entre teoría y práctica en la formación docente.

Es necesario enfrentar a los estudiantes con los problemas relacionados con ellos mismos en el mundo y con el mundo.

Construir una perspectiva globalizadora y descubrir que los problemas que surgen en la práctica responden a multitud de variables y deben intentar dar satisfacción a las necesidades del hombre.

Asumir que el trabajo en la práctica, permite la construcción de unos saberes propios y compartidos con el resto de los participantes en situación de enseñanza-aprendizaje.

### **Currículo**

Se requiere la intervención e interacción de todos los elementos en la ejecución del currículo.

Concebir las Prácticas Profesionales, como algo más que simples asignaturas, con la finalidad de generar dichas prácticas desde el inicio de la formación del estudiante, dejando de esta for-

ma a un lado la concepción actual, donde el currículo de la Mención presenta únicamente tres Prácticas Profesionales.

Estimular la participación del sector productivo en el proceso de formación del estudiante, obteniendo así una conformación sólida y crítica de los conocimientos, es decir, es necesario asumir el entorno como elemento fundamental para la formación docente.

Pasar de un diseño curricular por objetivos a un diseño curricular por procesos, desde lo previsto, rígido, específico, medible; automático y lo repetitivo; hacia lo imprevisible, flexible, opcional, incierto, compartido, autoevaluable, y comprensible.

### **Evaluación curricular**

Se propone evaluar el diseño curricular de la Mención, haciendo participe a cada uno de los actores intervinientes del proceso, tanto a nivel de diseño como de su ejecución.

Se hace necesaria la evaluación de los programas de cada una de las unidades curriculares que conforman el diseño, a objeto de determinar el grado de repitencia que existe en relación a los contenidos curriculares.

Evaluar el distanciamiento que existe en relación con las Prácticas Profesionales I, II y III.

Iniciar jornadas de conscientización dirigidas al personal docente, a fin de vencer la resistencia para vincularse con la realidad.

### **Bibliografías**

- CHAVEZ, N. (1995). **Introducción a la investigación educativa**. Maracaibo- Estado-Zulia. Ars Gráfica.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL DE LUZ (1995). Maracaibo-Venezuela. Marco teórico conceptual del currículo Licenciatura en educación.
- GRUNDY, S. (1998). **Producto o Praxis del Currículo**. Morata España.
- HABERMAS, J. (1982). **Intereses del conocimiento Humano**. Madrid. Taurus 4<sup>a</sup> edición.
- ROZADA, J. (1991). **Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza Signos**. España. Editorial Universidad de Burgos.
- RUIZ, F.; LEÓN, R. (1999). **El Practicum en la Formación de Educadores Sociales**. España. Editorial Universidad de Burgos.

- SAEZ, J. (1993). **La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad, en revista de pedagogía social.** Barcelona. Editorial Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona. Editorial Paidós.
- SCHUBERT, W. (1986). **Currículo. Paradigmas y perspectivas.** Nueva Cork. Macmillan.
- SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ C.; BAPTISTA P. (1998). **Metodología de la investigación.** México. MCGRAW-HILL.
- SACRISTÁN, G. (1998). **El Currículo. Una Reflexión sobre la Práctica.** Madrid-España. Morata.