



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Sayago, Zoraida Beatriz; Chacón, María Auxiliadora

Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta

Educere, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: HACIA UN NUEVO DIARIO DE RUTA

ZORAIDA BEATRIZ SAYAGO
sayagoz@yahoo.es
MARÍA AUXILIADORA CHACÓN
corzomar@cantv.net
Universidad de Los Andes.
Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez".
San Cristobal, Edo. Táchira.
Venezuela.

Fecha de recepción 15-09-05
Fecha de aceptación 09-11-05



Resumen

Las Prácticas Profesionales en los planes de estudio del nivel universitario constituyen un importante referente de formación, sin embargo, se encuentran desplazadas del debate teórico. Con la intención de iniciar la reflexión en el ámbito pedagógico y curricular, este ensayo introduce algunas ideas para producir un nuevo diario de ruta respecto a unas prácticas que establezcan mecanismos de interdependencia entre la aplicación y la producción de conocimientos. A partir de esta premisa y teniendo presente las prácticas de la carrera Educación Básica Integral, se describe el mapa actual que abarca la ambigüedad conceptual, el lugar marginal que ocupa en las discusiones curriculares, la escasa valoración que se le atribuye en la carrera docente, el balance teórico-práctico y la interrelación vertical y horizontal con otros componentes del currículum. Para intentar salidas se visualizan dos rutas: 1. Los enfoques de Prácticas Profesionales y 2. Un conjunto de ideas que colocan acento en la definición y operacionalización de las Prácticas como Eje de formación. Finalmente, se sugiere estructurar el Eje de Prácticas Profesionales teniendo presente los planteamientos del enfoque hermenéutico-reflexivo, por cuanto supone su construcción como objeto de estudio y campo de intervención en la compleja situación de la cultura escolar.

Palabras clave: práctica profesional, formación docente, formación inicial, Educación Básica Integral, vinculación teoría-práctica.

Abstract

PROFESSIONAL PRACTICES IN TEACHER'S EDIFICATION: TOWARDS A NEW ROUTE DIARY.

Professional practices in studying syllabuses at university level constitute an important referent for education, however displaced from theoretical debate. This essay presents some ideas to reproduce a new route diary about different practices that establish interdependence mechanisms between applying and producing knowledge, all this, with the intention of initiating the reflection in the pedagogic and curricular area. From this premise and taking into account the practices of the major in Integral Elementary Education, the current conceptual map of ambiguity, the marginal place it occupies in curricular discussions, the lack of valuing ascribed to it by the education major, and the theoretical and practical balance of vertical and horizontal interrelation with other curriculum components are herein described. Two routes are visualized to create an outlet: 1. Professional practices approaches and 2. A group of ideas that stress the definition and operation of these practices as an edification axis. Finally, keeping in mind hermeneutical-reflective approaches set-out, structuring Professional Practice Axis is suggested; since it supposes its construction as a study object and intervention field in the complex situation of schooling culture.

Key words: professional practice, teacher's edification, initial edification, Elementary School, theoretical-practical connection.



e

n los últimos años se han venido acumulando críticas diversas en torno a la pertinencia de la formación inicial universitaria, especialmente porque no brinda suficientes elementos que sirvan para afrontar el complejo mundo de lo educativo, lo escolar y aquellos contextos específicos de actuación docente. Ello, sin duda, coloca a la formación ante el intrincado problema de la relación entre la teoría y la práctica, sus elementos epistemológicos y su aporte para sustentar el balance requerido en los planes de formación. No se trata aquí de recuperar los múltiples planteamientos del cual ha sido objeto esta relación, ya autores como Giroux, 1990; Schön, 1995; Carr, 1996; Popkewitz 1998; Liston y Zeichner, 1997, por citar algunos, la han tratado con rigor, interesa sólo como punto de referencia para identificar los nexos que tienen con el tema de las Prácticas Profesionales de la carrera docente. Tema, que según las autoras de este trabajo, pareciera intencionalmente desplazado del debate teórico e invariable en sus orientaciones, sin grandes modificaciones a pesar de constituir un importante referente de formación.

En consecuencia, este artículo es un intento por colocar al lector en el debate, la reflexión crítica y proppositiva sobre el componente práctico, el cual amerita ser repensado a la luz de las orientaciones paradigmáticas del momento para que así pueda ayudar a estudiantes y profesores a explicar y comprender su trascendencia en el trayecto de formación inicial. La experiencia profesional en el Eje de Prácticas de la carrera Educación Básica Integral, permite dilucidar algunos aspectos, que sin el ánimo de generalizar, podrían reflejar el estado actual de este componente en los planes de estudio universitario.

¿Cómo surge y se manifiesta el tema?

Desde el año 1995, la Universidad de Los Andes Táchira, inició la carrera Educación Básica Integral con la finalidad de formar docentes en la primera y segunda etapa del Nivel de Educación Básica. La estructura curricular estableció que el Eje de Prácticas se fundamentara en la Resolución N° 12 (1983) del Ministerio de Educación,

la cual definía las Prácticas como un eje de aplicación a lo largo de la carrera, en torno al cual se formularon los ámbitos de formación general, pedagógica y especializada en función de definir el perfil del egresado. Asimismo, se organizaron tres fases fundamentales: Diagnóstico, Simulación y Aplicación.

Sobre esta base, se incorporaron talleres dentro del plan de estudio de la carrera, concebidos como asignaturas a cursar a lo largo de nueve semestres que articularían el Eje de Prácticas con la cátedra de Pasantías ubicada en el último semestre. (Ver figura No. 01). Los talleres fueron definidos en el Diseño Curricular de Educación Básica Integral (ULA-Táchira, 1991:117) como espacios para “una participación constructiva y un desarrollo crítico autónomo del estudiante al confrontar situaciones problemas mediante la complementación y aplicación de los conocimientos teóricos y el despliegue de experiencia en su desarrollo curricular”. Se iniciaron con programas diferentes, se pretendía desarrollar en los estudiantes competencias docentes. En cuanto a Pasantías, se concibieron como un “conjunto de acciones donde se conjugara el estudio y el trabajo mediante la confrontación de su futura labor y adquisición de experiencias para participar constructivamente en el desarrollo socioeconómico del país”. (ULA-Táchira, 1991: 116).

Transcurridos nueve años del inicio de la carrera, este Eje no ha tenido ninguna modificación sustancial en el ámbito académico, a pesar de que la realidad educativa y escolar ha venido sufriendo algunos cambios y el campo de preocupación pedagógica y de investigación ha variado en la formación de docentes. Existen evidencias sobre lo impasible y ausente de la Universidad de Los Andes-Táchira, frente a los cambios y transformaciones sucedidos en materia educativa en el país; una de ellas es el silencio mantenido ante la sustitución de la Resolución 12 y la implantación de la Resolución N° 1 (1996), como política educativa de formación docente. Otra es la ejecución de la Reforma Curricular del nivel de Educación Básica del año 1997, reforma que generó múltiples críticas, pero indudablemente trajo importantes cambios en ese nivel. En ambos casos, la revisión y ajuste en la concepción de las Prácticas Profesionales Docentes, aún está pendiente.

Por otra parte, es necesario mencionar algunos esfuerzos institucionales y de investigación donde se ha tratado el tema (Sayago, 1998, 1999, 2003; y Chacón, 2002, 2003). En ellos, se concluye sobre la necesidad de conceptualizar, reflexionar, sistematizar y ejecutar cambios dentro del Eje a fin de ofrecer respuestas a un conjunto de preocupaciones curriculares que supone visualizarla como problema de investigación y campo de intervención de la realidad educativa y escolar.

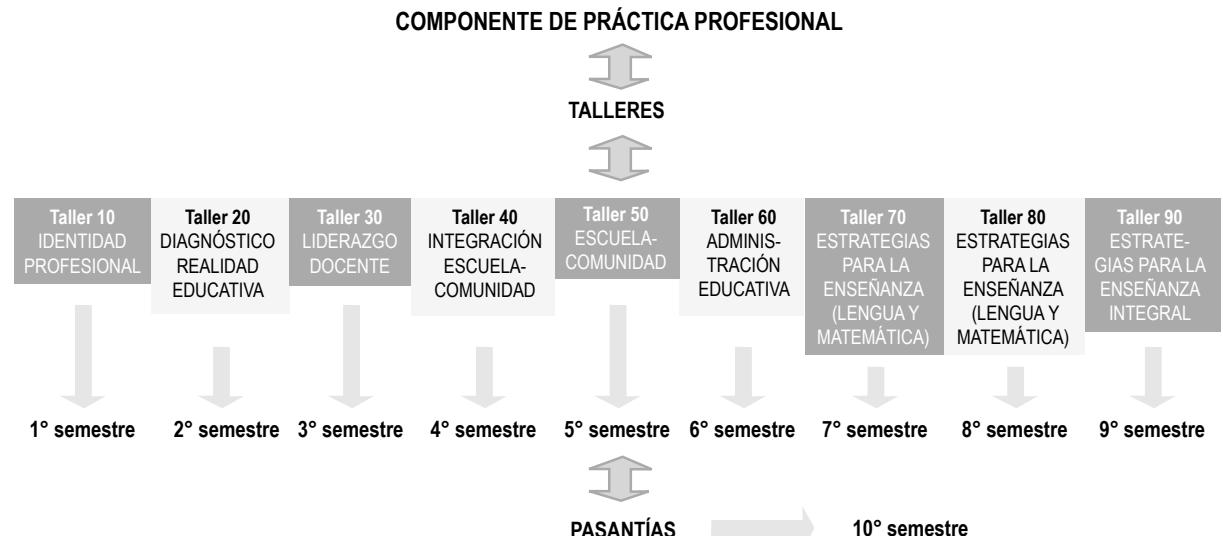


Figura N° 01: Estructura Curricular Componente de Práctica Profesional.

Fuente: Diseño Curricular de la Carrera Educación Básica Integral. 1995. Elaboración propia.

El mapa actual

Con el paso del tiempo, se ha observado que tanto el concepto de Prácticas como sus fines, en la carrera de Educación Básica Integral de la ULA Táchira, ha venido presentado una serie de dificultades respecto a sus propósitos e intencionalidades. Entre ellas se encuentran la manera de entender las Prácticas en el marco de la formación docente y la forma de pensar su papel en el proceso de formación inicial. Ampliando este mapa, a continuación se resumen algunas de esas dificultades.

a. La diferencia conceptual entre las Prácticas Profesionales Docentes y las prácticas:

En este trabajo se diferencia conceptualmente el término *Prácticas Profesionales* de las prácticas, en particular en el contexto universitario. Las prácticas a criterio de las autoras, se entienden como situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las Prácticas Profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o extra aula, en laboratorios, salas, taller, entre otros. Son de carácter eminentemente práctico por cuanto aceptan como fundamental la singularidad de la enseñanza de cada disciplina, estableciendo una relación dicotómica entre las actividades teóricas y prácticas, otorgándole a la teoría la fuente de principios que guían la acción y la práctica, el punto desde donde se originan y contrastan los problemas. En ese sentido, las prácticas están ligadas a un conjunto instrumental de actividades, a saberes concretos en el manejo de la dinámica de una clase. Si bien es cierto, las

prácticas son fundamentales en la conformación de la profesionalidad docente, no son suficientes para la interpretación del término Prácticas Profesionales.

Las Prácticas Profesionales por su parte, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente.

En las Prácticas Profesionales, también confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y las características propias del contexto socio cultural. En esta perspectiva, abren un abanico de posibilidades al estudiante, quien analiza críticamente su actuación de aprendiz y de enseñante, a la vez tiene oportunidad de discutir, contrastar y reconstruir la experiencia docente asumiéndola como objeto de análisis.

Desde esta concepción, las Prácticas conducen a acciones integradas de efectos desencadenantes repercutiendo directamente en la conformación de la profesionalidad, apuntan a reafirmar los fines y propósitos establecidos en el currículo. Y, forman parte de un terreno propicio en el tratamiento de temas y problemas a ser estudiados,



reflexionados, cuya orientación sea mejorar el perfil y el desempeño profesional de quien se forma como docente.

De otra parte, la condición de Profesional lleva a considerar ciertos rasgos característicos. Según autores como Carr y Kemmis (1988) y Pérez (1993), se resumen así:

- Cuando se alude a la Práctica como una acción Profesional se presume que en la base de los sujetos en formación existe alguna idea sobre la enseñanza en materia de métodos, junto con nociones acerca de la procedencia del conocimiento. Esta acción está sostenida en un cuerpo teórico de conocimientos y requiere de un período de formación académica.
- La definición de una Práctica como Profesional trasciende la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión.
- Concebir la Práctica como Profesional, es a su vez aceptarla como el Eje de la formación docente. En tal caso, los futuros docentes deben disponer del conocimiento necesario para enseñar y poseer competencias y habilidades, analizar su práctica y estar conscientes de las implicaciones ético-valorativas de la enseñanza.

b. El lugar marginal que ocupan las Prácticas Profesionales dentro del escenario de la formación docente.

En el contexto universitario las Prácticas Profesionales ocupan un lugar marginal en el campo de la discusión teórica, si se quiere, se encuentran subestimadas en cuanto a la posición que ocupan dentro del ámbito formativo. Se ha caído en el error de situarlas en una perspectiva única, exclusivista operando aisladamente, separada de toda mediación social con los diferentes contextos culturales y conexiones multidisciplinares. Generalmente, las Prácticas son períodos cortos en los cuales el estudiante trasmite y aplica conocimientos previamente consensuados proporcionándole una aceptable actuación dentro del aula escolar. Esta apreciación, comúnmente, atribuye a las Prácticas el mero papel de experiencias sostenidas en comportamientos reproductores de esquemas y rutinas docentes.

En relación con este punto, es oportuno destacar el criterio de Diker y Terigi (1997, p. 224) cuando afirman “la Práctica debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente”. De igual manera, con criterios como el de Zabalza (1998) en cuyas palabras las Prácticas deberían convertirse en una pieza importante dentro de la formación inicial, toda vez que ellas inician el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje desde varios propósitos a la vez: como punto de referencia y contraste, aplicación y revisión de conocimientos teóricos ofrecidos en las distintas disciplinas del plan de estudio y para reflexionar sobre ellos. Otro de los

criterios es el de Schön (1995, p. 8) quien considera que la Práctica Profesional es la “competencia de una unidad de prácticos que comparten [...] las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción.”

Por su parte, Liston y Zeichner (1997), asignan a las Prácticas una función de aprendizaje constante en la enseñanza, excede la demostración y aplicación de conocimientos y técnicas adquiridos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación. En esta concepción, se trata de priorizar la autorreflexión y valoración por las acciones realizadas en ambientes de respeto mutuo y establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores de las escuelas y los practicantes. En definitiva, son experiencias estimuladoras hacia el conocimiento de sí mismo y la capacidad para aprender permanentemente de cada participante.

c. La ausencia de un proceso articulador del Eje de Prácticas

El Eje de Prácticas en la carrera Educación Básica Integral en su concepción original fue pensado con la intención de hacer coincidir en él valores y actitudes profesionales encaminadas hacia la consecución del perfil requerido para ser docente de este nivel. La visión de complementariedad evitaría el fraccionamiento entre los planteamientos teóricos enseñados y los contextos profesionales.

Por añadidura, la cercanía con la realidad escolar mientras los estudiantes cursaran materias del Eje, haría crecer la identificación profesional con la carrera docente, cuestión de vital importancia para la inserción en los espacios naturales de trabajo. También los incentivaría a hacer suyos los retos y desafíos de la profesión. En su estructura, las Prácticas se organizaron como ya se señaló con anterioridad, bajo la denominación de Talleres, desde los cuales se estimularía la producción de conocimiento, la reflexión y acción integradora del trabajo teórico-práctico, relacionados con procesos pedagógicos desde distintas intencionalidades formativas. (ULA-Táchira: 1991). Igualmente, se establecieron algunos criterios, entre los cuales destacan: a) iniciarlos desde el primer semestre de la carrera, b) desarrollarlos a través de Talleres y c) cada Taller con una finalidad específica y articulado de manera vertical y horizontalmente con las demás asignaturas de los otros Ejes y componentes del plan de estudio, finalidades resumidas en los propósitos básicos orientadores de los programas. (Ver Cuadro N° 1)

Ahora bien, se observa en el cuadro, las intencionalidades de cada Taller. Sin embargo, su funcionamiento es



CUADRO N° 1: EJE DE PRÁCTICAS PROFESIONAL

Taller 10 Identidad profesional	Taller 20 Diagnóstico realidad educativa	Taller 30 Liderazgo docente	Taller 40 Escuela y comunidad 1	Taller 50 Escuela y comunidad 2
Primer acercamiento con la carrera. Propiciar la confrontación con la realidad escolar y los escenarios futuros.	Fase de observación y diagnóstico. Formar docentes investigadores, reflexivos sobre la práctica.	Sensibilizar al estudiante hacia una actitud ético-valorativa del deber ser de la profesión docente.	Formar promotores sociales dotándolos de los enfoques que sustentan la relación escuela-comunidad, su importancia y aplicabilidad.	Fortalecer el conocimiento, habilidad, destreza y valores para desempeñarse como promotor social en ámbitos educativos comunitarios.
Taller 60 Administración educativa de la Educación Básica	Taller 70 Estrategias para la enseñanza 1 (lengua y matemática)	Taller 80 Estrategias para la enseñanza 2 (lengua y matemática)	Taller 90 Estrategias para la enseñanza integral	Pasantías
Procesos administrativos y de gestión escolar.	Experiencias y estrategias de enseñanza en el área del pensamiento lógico matemático.	Experiencias y estrategias sobre la enseñanza de la lengua materna.	Integrar los conocimientos y teorías pertinentes con la práctica docente mediante orientaciones didácticas.	Planificación, ejecución y evaluación de propuestas didácticas.

Fuente: Plan de Estudios Educación Básica Integral (2000)

permanentemente fragmentado en asignaturas excesivamente desconectadas entre sí, apoyadas en contenidos dispersos sin posibilidad de generar procesos de articulación. Por otra parte, existe una insuficiente interrelación entre ellos y otras áreas del conocimiento implicadas. Así, se tienen Talleres funcionando como pequeñas unidades aisladas dentro del plan de estudio de la carrera. La fragmentación les impide encontrar puntos de conexión, lo cual produce efectos desencadenantes. Uno de ellos, desde el punto de vista conceptual, lo constituye la imprecisión del constructo Práctica Profesional.

Esa imprecisión conceptual crea cierta ambigüedad en los estudiantes a la hora de comprender algunos aspectos particularmente significativos en el trayecto de la formación docente, entre ellos: la globalidad del concepto y la acción práctico-reflexiva. La misma fragmentación de

los Talleres produce un rompimiento con la cátedra de Pasantías, ubicada en el décimo semestre de la carrera. Así, se aceptan dos discursos, uno teórico, constituido por el Eje de Prácticas durante nueve semestres y otro práctico, correspondiente a las Pasantías. Los resultados de ello, destacan la dispersión de esfuerzos y la falta de coordinación entre los Talleres.

d. El balance teórico y práctico de las Prácticas

Al revisar el plan de estudio de la carrera de Educación Básica Integral, se confirma un alto grado de desproporción en cuanto a la distribución de horas y a los créditos asignados al Eje de Prácticas, teniendo en cuenta la importancia en la formación. Esta distribución por Talleres responde más a un mecanismo de conveniencia administrativa del Plan que al propio valor formativo de las Prácticas dentro del mismo. (Véase Cuadro N° 2)

CUADRO N° 2: DISTRIBUCIÓN DE LOS TALLERES DEL EJE DE PRÁCTICAS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA

Taller	Distribución de horas		Créditos
	Prácticas	Teóricas	
Identidad profesional	02	02	03
Diagnóstico realidad educativa	02	02	03
Liderazgo docente	02	02	03
Integración escuela comunidad 10	02	03	03
Integración escuela comunidad 20	02	02	03
Administración educativa de la educación integral	02	02	03
Estrategias para la enseñanza 10 (Lengua y Matemática)	02	02	03
Estrategias para la enseñanza 20 (Lengua y Matemática)	02	03	03
Estrategias para la enseñanza integral	02	02	03
Pasantías	0	20	10
Total...	18	40	37

Fuente: Plan de Estudios Educación Básica Integral. 2000. Elaboración propia



La separación de las actividades en teóricas y prácticas confirma en estudiantes y profesores, el establecimiento de una lógica que confiere a la teoría un papel especulativo separada de la realidad, y a la práctica se otorga más peso por cuanto le atribuyen el privilegio de la ejercitación. En este planteamiento, subyace un sesgo practicista y otro teoricista; cuando realmente de lo que se trata, es de incorporar un corpus teórico en las Prácticas, facilitando la comprensión de la realidad educativa y colaborando en la construcción de la actuación y reflexión de los futuros docentes frente a las múltiples manifestaciones del acontecer educativo.

Lo deseable sería un plan de estudio donde no existiera esa escisión del Eje de Prácticas, por cuanto toda teoría constituye un esfuerzo sostenido para interpretar de manera sistemática, la complejidad de la enseñanza. Se evidencia predominio de la teoría en los Talleres y preeminencia de la práctica en Pasantías, situación que manifiesta la preocupación por dotar a los estudiantes de métodos, técnicas y modos de enseñar con un carácter instrumental, puesto en práctica en esta última cátedra. Así, se establece un distanciamiento considerable entre el binomio teoría y práctica, consecuencialmente, se hace problemática la construcción de una profesionalidad intelectual y crítica.

e. La insuficiencia de procesos reflexivos en el Eje de Prácticas Profesionales

Las Prácticas Profesionales deberían estar indisolublemente ligadas a todo el proceso de formación universitaria, pues integran los objetivos de los diferentes ámbitos de formación. No obstante, su marco de referencia se queda sólo en el manejo de habilidades y destrezas, esta condición tiende a perder de vista los vínculos entre los diversos componentes del currículo. La idea predominante tradicionalmente es asumir lineamientos pautados y pre-determinados hacia el disciplinamiento de una práctica instrumental, reduciéndola a ser uno de los pocos cons

tructos que se ha mantenido casi inalterable frente a la dinámica social en constantes cambios.

En ese sentido, las Prácticas Profesionales tanto como Eje curricular y principal nivel de concreción, podrían constituir el vehículo articulador para la reflexión en y durante el proceso de formación a fin de fortalecer la relación teoría práctica; ello significa garantizar la posibilidad de reconstruir teoría desde el campo de la



acción, lo cual implica la construcción del conocimiento profesional y facilita la adquisición de competencias para consolidar un docente crítico, reflexivo y autónomo. Paradójicamente, estudios realizados por Sayago (2003) y Chacón (2003), demuestran la evidente desconexión entre teoría práctica en la formación inicial de la carrera Educación Básica Integral, y los Talleres del Eje parecen ámbitos disímiles y sin ninguna relación con las disciplinas.

Igualmente, las autoras encontraron evidencias de estudiantes escasamente motivados hacia la reflexión de sus acciones. En primer lugar, porque asisten a las instituciones eventualmente; y en segundo lugar, porque las Prácticas se han convertido en la repetición de teorías relativas a la educación con un frugal análisis y confrontación, en detrimento del desarrollo de la argumentación, la crítica y la reflexión, aspectos importantes para comprender e interpretar la realidad sociocultural y educativa.

Por supuesto, lo conveniente sería propiciar prácticas reflexivas desde los contextos escolares y no limitarse exclusivamente al desarrollo de contenidos teóricos. Al respecto, refiere Pérez (1999, p. 647):

La formación teórica recibida en la institución universitaria durante los años previos se encuentra, por lo general, demasiado lejana en el tiempo y en el interés, como para convertirse en un socorro lugar de referencia, en un banco de conocimientos y experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales.

Precisamente es éste uno de los aspectos más álgidos de la problemática en las Prácticas por cuanto, los futuros profesores ante la inmediatez y urgencia de *cumplir* con sus Prácticas, asumen la cultura de las instituciones, sin un análisis comprehensivo de sus implicaciones y complejidad.

Ahora bien, las cuestiones hasta el momento planteadas, allanan el camino para iniciar una revisión y discusión desde las orientaciones conceptuales que sustentan las Prácticas Profesionales, elementos constitutivos del debate pedagógico y curricular. Por tanto, es necesario precisar algunas señales de cambio teniendo como marco de referencia teórico conceptual los enfoques sobre las Prácticas.

Las señales de cambio en el camino

Antes de encontrar el rumbo orientador hacia el cambio, es conveniente delinear dos rutas: la primera, es una visión de las Prácticas Profesionales desde sus orientaciones conceptuales, y la segunda, algunas pistas para el desarrollo de Prácticas Profesionales reflexivas, críticas,



autónomas, esenciales para conformar las bases de una formación inicial pertinente con el mundo actual. Se inicia entonces, el camino por la primera ruta, los enfoques de las Prácticas.

Primera ruta: los enfoques de las Prácticas Profesionales

La incorporación de las Prácticas Profesionales en los planes de estudio de formación docente depende en gran medida de los marcos teóricos y supuestos dominantes en la discusión pedagógica y curricular del momento socio histórico actual.

Atendiendo a esta premisa, Carr (1996) realiza algunas interpretaciones desde las que se analiza la relación teoría y práctica, a través de los siguientes enfoques:

El enfoque tecnológico, de ciencia aplicada, proceso producto, la teoría es separada de la práctica, es decir el pensamiento de la acción, interesan los aspectos técnicos normativos, primero se da la teoría y luego se va a la práctica. Con este enfoque se prioriza un elemento sobre otro, existe una relación de independencia entre ellos y se trata de buscar las formas de relacionarlos (Diker y Terigi, p. 1997). Desde esta perspectiva, las Prácticas Profesionales ejecutadas por los estudiantes en los centros escolares se conciben como una aplicación de conocimientos, ejecución de técnicas y procedimientos de enseñanza desvinculados de los fundamentos teóricos o con esquemas teóricos débilmente estructurados.

El enfoque práctico e interpretativo, las Prácticas Profesionales proporcionan un saber práctico, encaminan a los estudiantes hacia la deliberación para intervenir en la compleja vida del aula y de la escuela. Son el presupuesto de la teoría, se relacionan con ella, los estudiantes se sirven de ella como fuente de saber y conocimiento, colocan a prueba su valor dentro de lo que están aprendiendo y experimentando en las aulas. En este enfoque las Prácticas se modifican teóricamente.

El enfoque sociocrítico y reconstrucionista social, las Prácticas promueven un conocimiento estimulante en los estudiantes, los ayuda a liberarse de sus creencias y valores tradicionales de interpretar el ejercicio de la docencia. De acuerdo con este enfoque las Prácticas interpretan la teoría y la práctica como campos mutuamente constituidos y dialécticamente relacionados (Carr, 1996). Las Prácticas llevan implícita una teoría y toda teoría convoca a un modo de hacer y realizar. Campillo (1999. p. 133) refiriéndose a este enfoque, incluye la perspectiva habermasiana, cuando señala que las relaciones establecidas por los estudiantes en período de Prácticas son “eminente mente acciones comunicativas, que los estudiantes rea-

lizan mientras piensan, reflexionan, hablan, argumentan, preparan sus discursos, valoran lo aprendido, mejoran y llegan a consenso y todo ello es acción”. En otras palabras, la relación teoría y práctica no actúa separadamente, por el contrario, merece otro ángulo de análisis, se trata de una relación dialéctica práctica, teoría, práctica.

En tal sentido, se hace necesario desde la universidad comprometerse con un proceso de transformación del ser y hacer profesional docente, cuyo principal marco sean Prácticas reflexivas sustentadas en acciones comunicativas e incorporadas al aprendizaje de la enseñanza en toda su complejidad. De este modo, se inicia el camino por la segunda ruta, como es el impulso de cambios en las Prácticas para encarar nuevas concepciones, lo cual implica someter a la discusión las siguientes ideas.

Segunda ruta: Ideas para reconsiderar las Prácticas Profesionales

1. La búsqueda de referentes teóricos en el Eje de Prácticas

Aunque el Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente refiere a acciones de trabajo precisas, necesita de un cuerpo teórico para hacer más inteligible la realidad educativa en la cual se inserta. Estos referentes podrían ser de orden epistemológico, pedagógico y ontológico. Desde el referente epistemológico se precisa indagar: ¿De qué manera se obtiene el conocimiento construido en las Prácticas? ¿Cuál es el verdadero papel de las Prácticas en las nuevas formas de producir conocimiento? ¿Cuáles son las fuentes generadoras de ese conocimiento? ¿Qué criterios se usan para validarla y contrastarlo? La búsqueda de ese referente se plantea con el propósito de enfrentar los viejos y consolidados principios, según los cuales las Prácticas se justifican y sustentan en sí mismas, esto es, son medio y fin al propio tiempo. El conocimiento de la base epistemológica permite a los sujetos comprender, modificar y construir conocimiento de un modo no dogmático e impulsar el desarrollo de las Prácticas a la luz del avance de las nuevas realidades educativas.

Desde el referente pedagógico, las Prácticas bajo la concepción de racionalidad puramente técnica, se limitan a dar respuesta a interrogantes como: ¿qué enseñar?, ¿a quiénes?, ¿con cuáles procedimientos?, ¿bajo qué estilos y enfoques? Obviamente preguntas importantes, pero carecen de valor si el estudiante no tiene las herramientas conceptuales para analizar y explicar las razones por las cuales se reglamentan las acciones dentro del aula. Sin duda, este hecho ha limitado la construcción de un saber pedagógico validado y sistematizado a través de las Prácticas.



En el referente ontológico, se percibe cierta neutralidad valorativa en el accionar de las Prácticas. En tal sentido, se estudian las características de un buen docente, los dilemas morales vividos... no obstante, a los estudiantes no se les brinda oportunidad para examinar, confrontar sobre ¿qué significa ser docente en la sociedad de hoy?, ¿cuál es el compromiso ético? Este cuestionamiento ontológico de las Prácticas sería deseable atendiendo a las características del contexto socio-cultural venezolano y a las del ejercicio actual de la profesión docente.

2.Las Prácticas como base de la formación e investigación

En este momento, las Prácticas como campo de investigación exigen incorporar a los estudiantes en procesos de investigación para identificar, comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de desarrollarse profesionalmente.

En ese orden de ideas, es necesario impulsar la investigación como soporte en la creación de Prácticas contextualizadas conducentes a la consolidación de competencias en los practicantes, lo cual implica el desarrollo de capacidades de observación, descripción e interpretación de su propio contexto. A ello se agrega, la necesidad de comprender la realidad escolar a fin de introducir cambios y transformaciones que trasciendan el carácter instrumental de la enseñanza, revisarla críticamente e impulsar verdaderas transformaciones en el aula y el contexto en general.

En lo fundamental, se hace necesario orientar las Prácticas hacia derroteros promotores de la investigación-acción a partir de la cotidianidad de las aulas y el entorno escolar, por tanto, es necesario añadir que las Prácticas son realmente prácticas, cuando se convierten en oportunidades para investigar y proponer mejoras de la enseñanza, en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones; es decir, se trata de una espiral autorreflexiva (Carr y Kemmis, 1988).

Ese espíritu de indagación crítica lleva a impulsar en y desde las Prácticas, procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios escolares, para establecer una relación dialéctica desde la práctica, teoría, práctica. En este caso, la investigación acción en palabras de Elliott (1991, pp. 70-71) “perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de personas en su ejercicio profesional”. En síntesis, las Prácticas se constituyen en una herramienta valiosa, motivadora de procesos de deliberación sobre la acción docente, son estímulo en la investigación

de la enseñanza, base de la problematización y demandan la participación de los sujetos practicantes, maestros asesores, tutores y universidad, lo cual permite agregar un elemento importante en ese proceso, las escuelas pasan a constituirse en espacios de desarrollo profesional.

3. El Nuevo Escenario de Relaciones entre la Universidad y las Escuelas Básicas

En este orden de ideas emerge la reconsideración del escenario de relaciones hasta ahora vigente entre los profesores universitarios y los docentes asesores de las escuelas. Es necesario que se cambie el esquema relacional lejano y distante, como garantía de aceptación de los posibles cambios en las Prácticas; estableciendo como paso previo la creación de la figura del profesor tutor de Prácticas en el ámbito universitario, quien junto a los docentes asesores de las escuelas y el profesor supervisor de las Prácticas, pueden conformar redes colaborativas permanentes de comunicación y trabajo escolar, en otras palabras establecer contactos, comunicación y privilegiar la convivencia en un clima de participación y respeto que implica trabajar por un proyecto común.(Tudisco, 1995).

Desde luego estas redes no se pueden establecer a expensas de los directivos de ambas instituciones, por ello se requiere del establecimiento de contratos de cooperación mutua. Estos contratos además de disposición personal, son una invitación a una nueva forma de consideración y tratamiento para los estudiantes en su condición de practicantes; a los profesores de las escuelas se les compromete a valorizar el trabajo universitario y a los profesores de la universidad, se les abre un abanico de posibilidades para emprender desarrollos teóricos al calor de lo que sucede en la vida de la escuela como un espacio de formación.

Es relevante la conformación de equipos de trabajo donde se precisen las demandas formativas de los docentes colaboradores, quienes una vez satisfechas sus aspiraciones pueden convertirse en agentes de cambio de su práctica de aula cotidiana así como la de los estudiantes. Del mismo modo, a través de esos equipos se facilita el acompañamiento adecuado y coordinado de las Prácticas. Es oportuno admitir la existencia de relaciones de consonancia, disonancia en las interacciones que hasta ahora se han dado entre la universidad y las escuelas básicas, y construir los fundamentos esenciales para avanzar hacia relaciones de resonancia colaboradora que potencien el surgimiento de vínculos con cuotas de participación definidas. (Cochram-Smith, 1999)

4. La importancia del trabajo colaborativo en las Prácticas

La función coordinadora de las Prácticas Profesionales es ejercida en su totalidad por una sola persona cu-



yas responsabilidades, ya sea como profesor (a) del Taller o de las Pasantías. Básicamente, es una tarea individual de cada profesor quien tiene funciones como: coordinar tareas con las Escuelas Básicas, gestionar el tiempo de estancia, preparar y seleccionar los docentes asesores de los estudiantes,... sin que en ello medie un trabajo sistemático y continuo con una institución en particular. Además, el profesor de Prácticas también efectúa variadas tareas, entre ellas se cuentan: asesorar, supervisar, evaluar, revisar, programar los lapsos de tiempo previstos para la estancia de los estudiantes en las Escuelas y organizar actividades de actualización dirigidas a los profesores asesores.

La tendencia actual, por el contrario, supera esta visión del trabajo eminentemente individual en Prácticas y privilegia el trabajo colaborativo, se ha pasado de un papel prescriptivo a un rol más animador, de equipo, emprendedor en el interior de las escuelas. El profesor tutor de la universidad cobra importancia en la medida que impulse la reflexión sobre la Práctica, la colaboración, el desarrollo basado en la escuela o los proyectos pedagógicos de aula e integrales comunitarios. En este contexto, cobra vigencia la organización de comunidades de aprendizaje como una propuesta de interacción y de diálogo, en las cuales docentes de escuela y de universidad conjuntamente con los estudiantes conforman equipos de trabajo cuyo fin fundamental es construir y reconstruir el conocimiento para dar respuestas a las necesidades e inquietudes de sus miembros, sobre la base de la participación y el consenso. (Elboj y otros, 2002).

5. Una nueva mirada a la posición del practicante.

La condición de ser practicante refiere a algunas preguntas: ¿qué significa asumir la condición de practicante?, ¿cuál es el lugar que se le reserva en las Prácticas Profesionales?, ¿qué debe hacer?, ¿de cuáles cuestiones queda excluido? Las respuestas a estas interrogantes ameritan analizar las fortalezas y dificultades del período de transición por el cual atraviesa un practicante debido al lugar de indeterminación que enfrenta, como es, la condición de estudiante y de profesor durante el período de Prácticas.

El transitar por el rol de practicante lo coloca en la búsqueda por el reconocimiento de su papel, le genera cierta conflictividad y confiere un estatuto poco claro



respecto al conjunto de actores de los centros escolares. A ello se suma una frágil posición frente a los profesores, directivos y alumnos y en la institución en general; situación que desde el punto de vista pedagógico y didáctico, les facilita asumir comportamientos inscritos en esquemas esencialmente utilitaristas en y durante el desarrollo de las Prácticas. Para moverse en esta realidad, triunfan los supuestos y creencias sobre experiencias vividas a lo largo de la vida como aprendices en las aulas, que por lo general han sido conservadoras y tradicionales, surtiendo un poderoso efecto negativo en su compromiso como practicantes transformadores. Al mismo tiempo, sus tareas y roles docentes se desarrollan impregnados de una engañosa simplicidad. De allí entonces, surge la necesidad de problematizar el rol del practicante, más allá de los deberes explícitos en reglamentos e instructivos.

6. De las Prácticas Profesionales como aplicación de saberes a las Prácticas como producción de conocimientos

Todo este cúmulo de razones ha dado lugar a la consideración cada vez más aceptada de que la orientación de las Prácticas Profesionales debe girar hacia la producción de conocimientos y contribuir a la mejora pedagógica de los centros escolares; en consecuencia, se necesita su integración curricular en los planes de estudio de formación docente no sólo bajo la tendencia aplicacionista que las reduce al aula de clase, como si el sentido de las Prácticas fuera simplemente "estar" en ellas. Se precisa la confluencia de varios modelos u orientaciones teóricas de Prácticas Profesionales, en el entendido de que ellos se validan en sí mismos en tanto se hacen realizables en el trayecto de formación inicial y en tanto se acomoden curricularmente, ya sea como formas de enseñar, como discursos o prácticas. (Sayag, 2003).

En ese orden de ideas, parece acertado tomar en cuenta los planteamientos del modelo hermenéutico-reflexivo. (Pérez, 1999). También se le conoce como enfoque del profesor orientado a la indagación. Ferrández (2000) hace una división en términos didácticos del modelo, atribuyéndole una orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstrucciónista dentro del cual introduce el modelo contextual crítico con sus elementos fundamentales: a) ámbito de la formación inicial, b) ámbito de la formación permanente, c) proceso permanente de innovación y d) contexto referencial. Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes, investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del profesor. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social-reconstrucciónista, se defiende la escuela, el aula y el contexto social como espacios donde se concretizan valores de justicia, igualdad y emancipación.



En esta línea, según Liston y Zeichner (1997) se registran propuestas encaminadas a consolidar programas de formación cuya base fundamental sea la enseñanza reflexiva con la intención de impulsar en los estudiantes actitudes de flexibilidad, apertura mental, compromiso y mayor capacidad de observación y problematización de la enseñanza.

Bajo estas premisas, las autoras del presente trabajo, se inscriben en este enfoque porque sugiere cambios en las Prácticas, necesarios para revertir su concepción meramente instrumental y priorizarlas como producción de conocimientos, o sea construcción de saberes prácticos y actitudinales respecto al quehacer docente. De acuerdo con Ferrández (2000, p. 56), desde este enfoque, las Prácticas “no se conciben como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino... como una ocasión para adquirir conocimiento... un elemento vertebrador, principal punto de partida por medio del cual se organizan los programas de formación”.

El modelo reflexivo exige interpretar la formación desde la perspectiva de práctica, en consecuencia, es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico. En tal sentido, la teoría no aparece enfrentada a la práctica como una jerga lingüística limitada a resolver los problemas cotidianos del mundo escolar (Torres, 1991), sino que su valor y utilidad lo legitima y determina la propia práctica. Se precisa así, de tipos específicos de experiencias en los espacios de formación donde los practicantes realicen aprendizajes en función de construir y deconstruir su pensamiento práctico y, lo más importante, realizar cambios conceptuales en su imaginario docente.

Sobre esta base, Liston y Zeichner (1997) desarrollan una propuesta de enseñanza reflexiva, organizada en cinco componentes.

- **La enseñanza.** Actividad en la cual el alumno practicante entra en contacto con la realidad y se va haciendo responsable de la clase; en ese espacio se hace consciente de los supuestos implícitos del currículum, los descubre y articula, y a su vez, efectúa propuestas y ajustes acordes a las necesidades del contexto áulico.
- **La investigación.** Posibilita a los alumnos en Prácticas la ubicación en los contextos socio-históricos, además, desarrollar capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos acerca de la cultura escolar. A partir de este análisis proponen la elaboración de proyectos de investigación-acción, estudios etnográficos y proyectos de análisis curricular. Se trata, entonces, de un trabajo colaborativo entre profesores tutores y asesores de Prácticas, así como del apoyo entre pares.
- **Los seminarios.** Estrategias vinculadas con la investigación, se planifican conjuntamente y se centran en di-

versas cuestiones como currículum oculto, aprendizaje cooperativo, evaluación, procesos de enseñar y aprender. Surgen de las experiencias de los practicantes en las escuelas, también de lecturas sobre vivencias escritas por profesores y estudiantes de semestres anteriores con la intención de construir diversas perspectivas sobre ciertas problemáticas educativas.

- **Los diarios de prácticas.** Instrumento cualitativo donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores; constituyen un medio muy importante para generar procesos de reflexión.
- **Las tutorías.** Proceso que enfatiza las condiciones sociales de los grupos de estudiantes en Prácticas y en sus oportunidades de aprendizaje, estableciendo encuentros previos a las observaciones de clase, acompañamiento y posteriores entrevistas para valorar y evaluar los momentos cruciales de las experiencias didáctico-pedagógicas ejecutadas.

Se pretende a partir de esta propuesta de formación incorporar el desarrollo de capacidades para la autonomía, la reflexión y la crítica con el ánimo de mediar positivamente en el aprendizaje de quienes tendrán a cargo mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales de las sociedades, con base en la participación activa y solidaria encaminada a lograr procesos transformadores.

Por su parte, Perrenoud (2004) afirma que en las sociedades actuales ocurren transformaciones rápidamente; las tecnologías, la comunicación se modifigan constantemente, se vive rodeado de paradojas, por tanto, al educador incumbe prepararse para una práctica reflexiva, estimuladora de la innovación y la cooperación. De este modo, las competencias reflexivas y críticas deben trabajarse desde la formación inicial e ir conformando esquemas mentales con los cuales el estudiante en el futuro cercano encontrará asidero para interpretar e intervenir la realidad educativa.

7. El surgimiento del pensamiento complejo: un nuevo paradigma

La multidimensionalidad del conocimiento, las demandas sociales, el fenómeno de la globalización reclama mayores esfuerzos al momento de educar, no es suficiente saber, se trata de aprender a aprender en un mundo de constantes desafíos, es comprender a los sujetos, es enseñarlos a elegir aprender. Es asumir lo educativo desde la complejidad, toda vez que el desarrollo de un pensamiento de orden superior coadyuve a comprender la globalidad y pluralidad de las sociedades actuales. Es un intento por redimensionar la actitud frente a la organización del conocimiento; esto es, replantearlo desde perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias en un afán por dar sentido a la necesidad de formar sujetos con pensamiento crítico y creativo. (Morin, 2000)



La propuesta de pensamiento complejo tiene sentido en la formación docente, para considerar el estado de fragmentación del conocimiento en disciplinas fuertemente estructuradas; cuestión determinante en el aislamiento de la teoría y la práctica. Alerta Morin (2000, p. 15), que ese fraccionamiento “atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las oportunidades de un juicio correctivo o de visión a largo plazo”. Además, Lipman (1997), considera la urgencia de promover el desarrollo del pensamiento complejo como un ente globalizador del pensamiento crítico, reflexivo y rico en recursos metacognitivos o autocorrectivos que sin duda favorecen los procesos de reflexión, y puede contribuir a reinventar las prácticas de enseñanza y orientarlas hacia rutas más humanas y pertinentes con las competencias exigidas a los educadores en la actualidad.

Consideraciones finales

En concordancia con los planteamientos anteriores, se propone redimensionar las Prácticas Profesionales de la Carrera de Educación Básica Integral como el elemento medular del proceso de formación docente, en el cual se centra el análisis de las problemáticas educativas, apoyado en la transdisciplinariedad con el propósito de encontrar respuestas para comprender la complejidad de las Prácticas Profesionales. A su vez, es pertinente mantener la estructura de Eje por cuanto la tendencia curricular actual así lo establece, además, dicha estructura facilita la incor-

poración de estrategias como resolución de problemas y estudios de caso, propias de la enseñanza reflexiva. (Camperos: 2004)

Se denota, la necesidad de incorporar dentro del currículo, Prácticas Profesionales reales desde el comienzo de la carrera, incitadoras de la investigación sobre lo escolar y cultural del contexto educativo, fundamentadas en situaciones y experiencias vividas que puedan articular el binomio teoría práctica y construir teorías sobre la enseñanza en un mundo incierto y complejo. De otro lado, es imprescindible concienciar a los docentes universitarios acerca de la emergencia de incorporar en su práctica pedagógica competencias críticas y reflexivas, con la intención de transferirlas en los futuros educadores y así, formar en armonía con lo que se pregoná.

En definitiva y desde las ideas presentadas anteriormente, es congruente establecer líneas de acción dirigidas a la transformación de las Prácticas Profesionales en la carrera de Educación Básica Integral con la aspiración de fortalecer las bases para una cultura de investigación, acción, reflexión enfocada hacia la producción de conocimientos y no simplemente hacia su aplicación. Ello apunta a un trabajo sistemático de reconstrucción de teorías, validación y contraste con experiencias prácticas orientadas a favorecer la formación profesional docente; se trata de concretar nuevas rutas hacia la vinculación práctica teoría práctica. ®

Bibliografía

- Camperos, M. (2004) *El currículum: sus componentes*. II Jornadas Andinas de Currículum. Mérida, julio 2004. Universidad de Los Andes.
- Campillo Díaz, M. (1999). El papel del prácticum en la formación de los futuros educadores sociales. En: *Revista Pedagogía Social*, 35, 129-137
- Carr, W. y Kemis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Cochran-Smith, M. (1999) Reinventar las prácticas de magisterio. En: J. Angulo, J. Barquín y A. Pérez Gómez (comps.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (533-551) Madrid: Akal
- Chacón, M. (2002). Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: Un espacio para la reflexión en la Práctica. *Acción Pedagógica*, 11, (2), 58-64.
- Chacón, M. (2003) *La reflexión y la crítica en los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. Trabajo no publicado para optar al diploma de estudios avanzados (DEA). Universidad Rovira y Virgili- Tarragona: España.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elboj C., Puigdell, I., Soler, M. y Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ferrández, A. (2000) *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Colección Recursos N° 37. Octaedro: Barcelona.

Artículos



Bibliografía

- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones La Torre.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Segunda edición. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación (1983) *Resolución 12. Política para la Formación Docente.* Caracas
- Ministerio de Educación (1996) *Resolución 01. Sobre la política para la Formación Docente.* Caracas
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada.* Barcelona: Seix Barral
- Pérez, A. (1993). La Interacción teoría-práctica en la formación docente. En: L. Montero y J. Vélez (Editores), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado.* (24-51). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Pérez, A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En J. Angulo, J. Barquín, A. Pérez Gómez (comps.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 636-659) Madrid: Akal
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó
- Popkewitz, W. (1998) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica.* Valencia-España: Publicaciones MCEP.
- Sayago, Z. (2003) *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso).* Tesis de grado de doctora no publicada. Universidad Rovira y Virgili-Tarragona. España.
- Schön, D. (1995) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Anaya
- Torres, S. (1991). La Práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En: Jackson, Ph. *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
- Universidad de Los Andes (1991) *Diseño Curricular Carrera Educación Básica Integral.* San Cristóbal. Estado Táchira.
- Universidad de Los Andes (2000). Programas de Asignaturas. Carrera de Educación Básica Integral. Universidad de Los Andes –Táchira: San Cristóbal.
- Zabalza, M. (1998). El prácticum en la formación de maestros. En *La formación de maestros en los países de la Unión Europea.* (322-337). Madrid: Narcea.

Zoraida Beatriz Sayago y María Auxiliadora Chacón. Las prácticas profesionales en la formación docente: Hacia un nuevo diario de ruta.

VENDEDORES



educere



EDUCERE, la revista venezolana de educación, con el firme propósito de responder a los múltiples requerimientos de nuestros lectores, amplía su cobertura nacional de distribución, por lo que requiere aumentar el número de puntos de venta y cubrir la demanda en aquellos estados donde todavía no llegamos.

I N T E R E S A D O S
Información por el teléfono 0274-2401870.
Nuestro correo es educere@ula.ve.