

## **1. JUSTIFICACIÓN**

En Venezuela uno de los ámbitos en lo que hoy se visualiza con fuerza la necesidad de mejorar y reformar las propuestas de formación es el que corresponde al contexto universitario. Las exigencias de cambio aluden en especial a las instituciones universitarias que poseen el compromiso de formar docentes en momentos en los cuales existe una profunda insatisfacción respecto de sus logros.

La urgencia del debate en las instituciones universitarias pasa por una revisión exhaustiva que implica cambios, ajustes curriculares esencialmente modificadores de los planes de estudio para que la acción formativa se realice a partir de visiones integradoras de los saberes adquiridos y los que están aún construyéndose.

En este afán de mejoras y cambios cabe mencionar algunos intentos de orden internacional que estimularon el surgimiento de nuevas visiones. Uno de ellos se encuentra en los trabajos realizados por la CEPAL Comisión Económica para América Latina, en cuyo marco se celebró en 1979 en Ciudad de México la Conferencia Regional de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO. En esta conferencia Venezuela, al igual que otros países latinoamericanos, asumió el compromiso de incorporar la Educación Básica como el segundo nivel de importancia en el Sistema Educativo.

La asunción de este compromiso supuso a su vez la creación de la Carrera Educación Básica en las Instituciones universitarias. Además, implicó pensar la formación docente con nuevos perfiles actitudinales y curriculares. En la nueva estructura curricular se incorporó el componente de Práctica Profesional.

En los diseños curriculares que pusieron en marcha las universidades venezolanas donde dan apertura a la Carrera de formación docente para el Nivel de Educación Básica se plantean las Prácticas como un Eje a lo largo de la carrera dentro de un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo, acumulativo, de competencias, dirigidas a lograr un profesional de la docencia capaz de identificarse a plenitud con sus funciones (Ministerio de Educación 1983, Resolución 12. Política para la Formación docente. Caracas).

Años más tarde, en 1996, el Ministerio de Educación con el fin de fortalecer las propuestas de formación emite la Resolución N° 1, sustituyendo la anterior. Básicamente, allí se elimina la fragmentación de los componentes expuesta en la resolución 12 y se anima a las Instituciones de formación docente a que las actividades de Práctica Profesional deban permitirle al estudiante la oportunidad de probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión, aprendiendo a utilizar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos bajo la tutela de docentes experimentados. Se esperaba así mismo, que las Prácticas Profesionales condujeran a un cambio profundo en las actividades rutinarias del aula para lograr un aprendizaje activo y eficiente de los alumnos. (Ministerio de Educación, 1996, Resolución N° 1 Política de Formación docente, Caracas.)

A partir del año 1997 se inició una importante Reforma Educativa que produjo un giro en la orientación pedagógica del Sistema Educativo venezolano y en particular en la primera y segunda etapa del Nivel de Educación Básica. Esta reforma se interpretó como un proceso de cambio en los componentes sustantivos del Sistema, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje para lo cual se desarrolló un nuevo Currículum Nacional.

Los cambios en el nuevo Currículum sin duda impusieron importantes desafíos a las instituciones universitarias responsables de la formación docente, fundamentalmente aquellas que se encargaban de la preparación de docentes cuyo desempeño futuro sería el Nivel de Educación Básica. A fin de sintonizar los diseños curriculares de formación inicial con las exigencias y expectativas del entorno socio-cultural y educativo, estas instituciones debieron emprender revisiones sucesivas y acumulativas, contextualizadas a la dinámica y prospectiva de los proyectos educativos, sin tener que vulnerar su autonomía.

En materia de formación docente, la Universidad de Los Andes en el Táchira empezó a desarrollar la carrera de Educación Básica Integral desde el año 1991 ajustada a los requerimientos de las políticas y reglamentos del Estado venezolano y a los requerimientos de la Ley Orgánica de Educación de 1980. Cabe resaltar que en nuestro país, la actividad rectora del Sistema educativo la ejerce el Ministerio de Educación como órgano competente del Ejecutivo Nacional, quién se encarga de planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el mencionado sistema. No escapa, por tanto, la fijación de políticas y directrices a las cuales deben adaptarse las Universidades Nacionales, en especial cuando se trata de la formación de docentes.

No obstante, en el acontecer universitario, si bien es cierto se han tomado importantes iniciativas en este campo, su incidencia en la mejora de la formación inicial de los que se preparan para ser docentes ha sido escasa, presenta desfases entre lo que se busca en los estudiantes y las necesidades actuales que plantea la emergencia cultural de nuestro tiempo signado por nuevos contextos socializadores. Así mismo, se perciben insuficiencias y debilidades del Eje de Prácticas Profesionales en las Carreras de Educación que son perfectamente trasladables al contexto de la Carrera Educación Básica Integral. De allí que elegir el estudio de

Las Prácticas Profesionales como tema de esta investigación se justifica en los momentos actuales, al mismo tiempo se convierte en un tema retador porque compromete a avanzar en una mayor interrelación de los diversos saberes implicados en la compleja relación de la teoría y la práctica desde donde las experiencias de aprendizaje tienden a buscar una lógica secuencial y de complejidad creciente.

## **2. LAS MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN DEL TEMA. (RELATO AUTOBIOGRÁFICO)**

Desde el año 1993 cuando ingresé como profesora a la Universidad de Los Andes, Táchira lo hice en el Área de Prácticas Docentes. Durante esa época nuestras ideas y creencias acerca de la formación docente y en particular de las Prácticas se mantuvieron casi intactas y aún más, nos asombraba el hecho que aún se mantuviese la experiencia de Prácticas tal como las había realizado en nuestra carrera. Esto era la confirmación de la lentitud en los cambios curriculares al interior de la Universidad.

Luego vino un proceso rico en preparación académica e intelectual que consistió básicamente en cursos, talleres y seminarios organizados por la Universidad para personal de nuevo ingreso en un intento por mantenernos actualizados. En esos cursos se puso de manifiesto la relatividad de los paradigmas que hasta el momento vehiculizaban lo educativo y pedagógico. Fue un momento interesante donde todo comenzó a cuestionarse, excepto las Prácticas que se mantenían invulnerables, hasta que se decidió implementar un Nuevo Diseño Curricular para la Carrera de Educación por menciones. La virtud de este Diseño fue esencialmente pedagógica, introdujo algunas modificaciones curriculares en el plan de estudio, entre ellas la organización de las Prácticas como un Eje de formación.

Fue desde allí cuando empezamos a interrogarnos acerca de lo que se hacía en la práctica y de las Prácticas que veníamos desarrollando con nuestros alumnos. Se hizo necesario mover los esquemas y sentir nuestro desempeño profesional algo lesionado. También en ello, debemos reconocer que tuvo mucha culpa el auge de la corriente Constructivista como un aspecto renovador de la Pedagogía y la Didáctica dentro del contexto universitario. Además, la lectura crítica de autores como Stenhouse, Freire, Giroux, Carr y Kemmis y la abundante literatura que circuló proveniente de España, entre la que destacaban libros y revistas donde escribían, entre algunos, Gimeno Sacristán, Zabalza, Marcelo García, Imbernón, Ferrández, Ferrerres. Todo ello indudablemente marcó un giro definitivo en lo que en adelante podría ser y hacer como Profesora de Prácticas.

Todo este movimiento nos convenció que el problema de las Prácticas en la formación de docentes en Venezuela y en nuestra Universidad, era un tema que de tanto recorrerse, se había quedado simplemente en aplicaciones en las aulas y cortas permanencias en las instituciones escolares.

Por tanto, empezamos a trabajar las Prácticas con un enfoque más dinámico, en realidad fue eso, acción y nada más. Posteriormente, realizamos un trabajo desde el enfoque cualitativo en el cual junto a los estudiantes, fuimos los protagonistas. Este afán por reflexionar sobre y desde nuestra práctica, nos hizo conscientes de la inexistencia de referentes teóricos y conceptuales necesarios en las Prácticas, de una desarticulación y atomización en su estructura organizativa. Ambas preocupaciones más adelante nos animarían a explorar lo que estaba aconteciendo en el Eje de Prácticas Profesionales de la Carrera Educación Básica Integral. De esta manera, empezamos a motivarnos por

un tema de escaso desarrollo teórico y de un excesivo componente práctico.

Ahora gracias al juego de interacciones que se dan en la Universidad, seguimos siendo parte del colectivo de profesores de Prácticas, pero en la Coordinación del Área y nos sentimos aún más comprometidos con las cuestiones que allí faltan por resolver. Es bueno reconocer que este colectivo constantemente intenta fortalecer las Prácticas, poniendo en “remojo” nuestras propias concepciones y como indica Gaby Weiner (1999) cada uno de nosotros anda adoptando una postura de reflexión-acción, en un intento por modificar y desarrollar en el tiempo nuestros propios marcos de referencia y perspectivas personales.

### **3. CÓMO SURGE Y SE MANIFIESTA EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Desde hace algún tiempo la reflexión sobre la Práctica Profesional que desarrollan los estudiantes que se forman como docentes en las Instituciones universitarias se encuentra relegada en cuanto a la posición que ocupa dentro del ámbito formativo, parece que ha faltado entendimiento sobre aquello que constituye uno de los núcleos esenciales de la formación. Se ha caído en el error de situarla en una perspectiva única, exclusivista operando aisladamente, separada de toda mediación social con los diferentes contextos culturales como espacios de organización y construcción de saberes. A pesar de que los fundamentos de las Prácticas Profesionales deberían estar indisolublemente ligados a todo el proceso de formación universitaria, su marco de referencia se queda sólo en el manejo de un elenco de habilidades y destrezas que tiende a perder de vista los vínculos entre los diversos componentes del currículo. La idea que ha prevalecido tradicionalmente es la de asumir lineamientos pautados y predeterminados hacia el disciplinamiento de una práctica instrumental; cuestión que la ubica como uno de los pocos

constructos que se mantienen casi inalterables frente a la dinámica social en constantes cambios.

Una muestra de ello, quizás el discurso de mayor difusión, señala que los estudiantes deben experimentar-ensayar en contextos escolares, donde, además, les corresponde exhibir capacidades en el manejo de contenidos disciplinares aprendidos en el trayecto de formación de la carrera docente.

Dentro de ese discurso se inserta la realidad de las Prácticas Profesionales en la Formación Docente. Evidentemente, un discurso con claras manifestaciones de agotamiento en cuanto a lo organizativo y, limitado, frente a los requerimientos actuales de un mundo ocupacional más competitivo y de acelerados avances e innovaciones. Esta afirmación obliga a una reflexión acerca del sentido que tiene la Práctica Profesional sólo como un manejo de habilidades y destrezas, sentido que no permite dar cuenta de sus connotaciones en la formación docente. De alguna manera, todos los elementos discursivos referidos a esta temática, parecen un simple juego de palabras instalado en el mapa mental de profesores, estudiantes e inclusive de los organizadores del currículo y los planes de estudio.

Sin duda, no se puede negar que el desarrollo de la Práctica Profesional tiene en cuenta la adquisición de destrezas y capacidades, pero no puede restársele el compromiso de formación que ella implica. Interpretada sólo de esa manera, se corre el riesgo de justificar un *aprendizaje ciego* mediante el cual se privilegia, como explica Schön (1992) *el ver como antes que el hacer como*. Ese planteamiento para profesores y estudiantes desemboca inevitablemente en un mundo de comportamientos esperados, en el que las oportunidades para otros aprendizajes tienden a ser escasas, y a no pensar más allá del aula las implicaciones formativas derivadas de la Práctica. Por ello, creemos que

surge la necesidad de repensar la Práctica Profesional para producir nuevos aportes teóricos y prácticos, desde una perspectiva crítica que brinde herramientas a los estudiantes para pensar el proceso de enseñanza desde la visión que expresa Morin (1981: 107) cuando refiere: “Saber pensar no es solamente aplicar la lógica y la verificación de los datos de la experiencia. Esto supone también organizar los datos de la experiencia.”

Evidentemente, en la actualidad cursar las Prácticas Profesionales durante la carrera docente es para los estudiantes una condición indispensable en el trayecto de formación inicial. Los involucrados en este proceso, en este caso profesores de Prácticas, suscriben la conveniencia que los futuros docentes realicen actividades didácticas y pedagógicas en los escenarios escolares que les permita interactuar con lo que de ahí en adelante, constituirá su lugar natural de trabajo y desarrollo profesional.

Sin embargo, no todos los aspectos de las Prácticas Profesionales están claros para el colectivo de docentes y estudiantes implicados, ni asimilados con la misma fuerza. En esa dirección vale la pena plantearse un conjunto de interrogantes:

- ¿En el contexto de la formación inicial las Prácticas Profesionales han sido suficientemente estudiadas?
- ¿Qué sucede en las Prácticas Profesionales que la mayoría de los estudiantes no valoran su importancia en el trayecto de la carrera?
- ¿Tienen las Prácticas Profesionales un modelo de sustentación teórica?
- ¿Están las Prácticas Profesionales desarticuladas del resto de las asignaturas del currículo? ¿Cuáles son sus repercusiones?

A partir de ese conjunto de preguntas nos planteamos concretamente el problema de investigación: conocer el estado actual del

Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral y su influencia en la valoración que realizan estudiantes y profesores de sus elementos constitutivos.

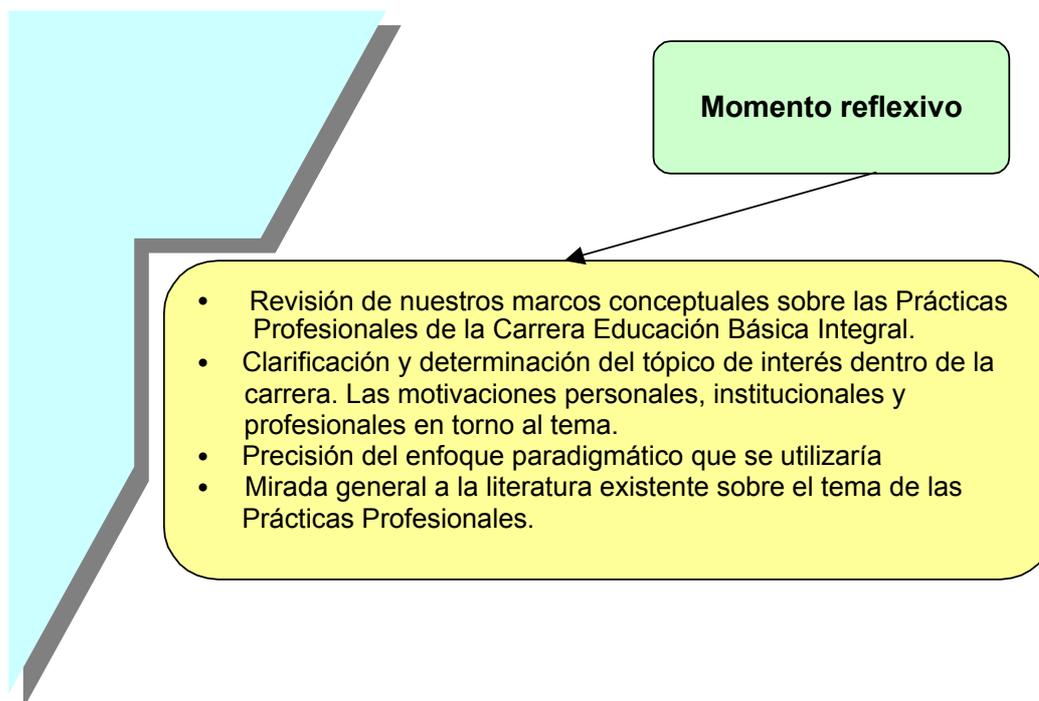
#### **4. LOS MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En esta investigación se han seguido una serie de momentos, más o menos consecutivos, que de manera dialéctica, nos permitieron acercarnos a la comprensión de los aspectos considerados clave los cuales merecieron nuestro foco de atención. En un primer momento, nos detuvimos a reflexionar acerca del tema, su pertinencia, vigencia y trascendencia particularmente por la vivencia dentro del contexto universitario en el que nos desempeñamos. La reflexión nos permitió una primera aproximación colmada de valores, significados, reflejo de nuestra idiosincrasia, experiencias, conocimientos, modos de pensar y actuar, afianzadores de la carga subjetiva desde la que realizamos el abordaje.

Woods (1995) uno de los autores que ha estudiado en detalle los nexos que se establecen entre el ámbito subjetivo de los investigadores y la escogencia del tema de investigación, muestra lo necesario que resulta que el investigador en tanto persona, revele sus intereses y valores personales. De acuerdo con esta perspectiva, los momentos de investigación son reveladores de los adelantos y retrocesos dentro del proceso, por ello unas veces se superponen, otras se mezclan, con el fin de aclarar algunas decisiones que se tomaron en el curso del estudio que reflejan nuestras problemáticas de trabajo y nuestras posiciones teóricas. De modo que, la importancia dada a cada uno de los momentos dependió de la riqueza de información que nos aportaba y el interés por conocer las Prácticas tratando de estudiarlas en las situaciones en las que se materializaban.

Además, cabe resaltar que no siempre se operó siguiendo esquemas de acción previamente determinados, sino que se construyeron progresivamente en una dinámica de vaivén, donde la recolección y análisis de los primeros datos especialmente en las instituciones escolares, nos condujo en varias ocasiones a iniciar nuevas observaciones y entrevistas, a fin de comprender con más amplitud lo que estaba sucediendo.

Con base en estas premisas y en los aportes de Rodríguez Gómez, Gil y García (1996) plantean cuatro fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) para desarrollar el proceso de investigación, presentamos los momentos que guiaron el trabajo de investigación.



**Figura N° 1**  
Momento reflexivo de la investigación

Como se aprecia partimos de un momento reflexivo en el que indagamos desde nuestras perspectivas hasta la literatura existente. Ello nos hizo entender que no estábamos ante un simple concepto de Prácticas, sino ante un aspecto crucial en la formación de docentes, cargado de connotaciones personales y de enormes consecuencias en la constitución de la profesionalidad de los estudiantes que cursaban la carrera Educación Básica Integral. Una vez que esto quedó claro nos planteamos la elaboración de un primer informe contentivo de la revisión de literatura, el cual nos abrió un mundo de posibilidades teóricas y referenciales para interpretar el tema, objeto de estudio. Este momento se considera particularmente importante dada la escasa producción existente en el contexto venezolano y por ende, la poca sistematización referida a las Prácticas Profesionales en la carrera docente. Una vez cumplido con el momento de elaboración teórica nos situamos en los momentos restantes. (Ver Cuadro N° 1)

## **5. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro planteamiento de partida gira en torno a la concepción que estudiantes y profesores del Eje de Prácticas Profesionales sostienen acerca de sus fundamentos teóricos, en ellos incluimos, conceptualización, bases que la sustentan y competencias que tiende a potenciar durante el trayecto de la formación inicial. Debido a la dinámica de la investigación este planteamiento se ha ido enriqueciendo al surgir otros aspectos, derivados de necesidades y deseos manifiestos por los participantes de este estudio. Consideremos que este tipo de situación sucede como parte de la condición no lineal que la caracteriza y, en ese sentido podemos afirmar que se hace profundamente idiosincrásica.

**Cuadro N° 1**  
Momentos de la investigación

<b>Momentos</b>	<b>Actividades</b>
<p><b><u>Momento Exploratorio:</u></b>  <b>Entrada al terreno</b>  <b>Acercamiento Profesores-alumnos</b>  <b>Práctica profesional</b>  <b>Análisis del desarrollo de la Práctica Profesional</b>  <b>Revisión de literatura-Marco Teórico Referencial</b></p>	<p>Trabajo en terreno</p> <p>Acciones negociadas                      Entrevista a profesores de Práctica Profesional                      Entrevista a Coordinadora de la Carrera E.B.I.                      Revisión Bibliográfica                      Selección informantes clave</p>
<p><b><u>Momento Intermedio</u></b></p> <p><b>Observación desarrollo de Pasantías</b></p> <p><b>Lectura de diarios (Estudiantes)</b></p> <p><b>Aplicación de Propuesta de las Pasantías en Institución escolar.</b></p> <p><b>Aplicación cuestionario alumnos de Práctica Profesional</b></p>	<p>Registros de observación de aula.                      Informes etnográficos: notas de campo, diarios de reflexión                      Entrevista en profundidad con informantes clave</p> <p>Observación del contexto en que se desarrollan las Pasantías</p> <p>Elaboración de Marcos interpretativos-                      Análisis de hallazgos</p>
<p><b><u>Momento Integrador:</u></b></p> <p><b>Confrontación con las preguntas iniciales de investigación</b>  <b>Ampliación del Marco Teórico</b></p> <p><b>Revisión en otras Universidades del desarrollo de la Práctica Profesional</b></p>	<p>Planteamiento de unidades de significado                      Primera Categorización, Análisis e Interpretación</p> <p>Revisión y reflexión de información recogida hasta el momento</p> <p>Contraste de información</p>
<p><b><u>Momento valorativo:</u></b></p> <p><b>Elaboración del informe preliminar</b></p>	<p>Descripción y análisis del trabajo realizado.</p> <p>Análisis de la credibilidad de la investigación</p> <p>Confrontación con las preguntas y propósitos iniciales de investigación</p> <p>Elaboración de nuevos referentes para la estructuración y valoración del Eje de Prácticas Profesionales.</p>

Fuente: Proceso de investigación. Sayago 2002

En concordancia con este planteamiento hemos formulado dos grandes propósitos generales de esta investigación:

- Identificar los fundamentos teóricos que le otorgan sentido e intencionalidad al Eje de Prácticas Profesionales de la Carrera Educación Básica Integral dentro del marco de la formación docente.
- Describir, desde la propia experiencia de los estudiantes en período de Pasantías, el origen y consecuencias de sus concepciones manifiestas en un espacio vital de culminación del Eje de Prácticas.

Como complemento a estos dos grandes propósitos nos orientamos por objetivos de trabajo, los cuales en el transcurso de la investigación asumimos bajo cierto grado de independencia del referente empírico como una instancia de comprobación, pero que al final del proceso retomaremos. Ello quiere decir que fueron vistos, sólo como intenciones que orientaron los avances de la investigación y no objetivos cuyo estricto cumplimiento fuera el elemento de demostración. En tal sentido, pretendimos:

1. Caracterizar los elementos discursivos que sustentan las Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente.
2. Describir el estado de la cuestión que actualmente define el Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral.
3. Explorar las concepciones de estudiantes y profesores sobre los elementos constitutivos del Eje de Prácticas Profesionales de la carrera Educación Básica Integral, a través de la experiencia vivida en período de Pasantías.
4. Establecer los referentes conceptuales que determinan las concepciones del grupo de profesores y estudiantes participantes en el estudio

5. Reportar los hallazgos de la investigación en aras de repensar los fundamentos teóricos y la estructura curricular del Eje de las Prácticas Profesionales de la carrera.

**PRIMERA PARTE**  
**ÁMBITO TEÓRICO Y REFERENCIAL**



**ELEMENTOS QUE SUSTENTAN EL DISCURSO TEÓRICO  
SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

---

**CONTENIDO**

1. Prácticas Profesionales y prácticas: una aclaratoria necesaria
  - 1.1. Tipología de las prácticas Vs. Prácticas Profesionales
2. Algunas vías de aproximación para definir las Prácticas Profesionales
3. Diversos términos para un mismo significado
4. Las dimensiones implicadas en los planes de Prácticas
  - 4.1. Dimensión Personal
  - 4.2. Dimensión curricular y pedagógica
  - 4.3. Dimensión Institucional
  - 4.4. Dimensión Social
  - 4.5. Dimensión Organizativa y de gestión
  - 4.6. Dimensión Evaluativa
5. Las funciones de las Prácticas
6. Notas sobre los Modelos de Prácticas



---

**CAPÍTULO I**

**ELEMENTOS QUE SUSTENTAN EL DISCURSO TEÓRICO  
SOBRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

---

*Las prácticas son a la acción como las creencias lo son al pensamiento*  
*Matthew Lipman*

**1. PRÁCTICAS PROFESIONALES Y PRÁCTICAS: UNA ACLARATORIA  
NECESARIA...**

Al hablar acerca de las Prácticas Profesionales resulta conveniente diferenciarlas del término prácticas, en particular cuando nos movemos en el contexto universitario. Las prácticas las entendemos 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, etc. 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 a la práctica, el punto desde donde se originan los problemas y se contrastan. En ese sentido, las prácticas están ligadas a un contexto instrumental de actividades, a un conjunto de saberes concretos para manejar la dinámica de una clase.

Las Prácticas Profesionales por su parte, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro de un currículum de formación docente, que informa al sujeto en formación de unas acciones institucionalizadas que tienen lugar dentro y fuera del ámbito universitario, en variedad de escenarios en los cuales no se limita a observar realidades como hechos aislados, sino que se precisa que indague la mejor forma de relacionarse con esos hechos, en que medida forman parte de su

identidad como futuro docente, y en que medida, por el contrario, puede aceptar o rechazar esa influencia.

En el acontecer práctico de las Prácticas Profesionales confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, sus vinculaciones con la formación docente, las instituciones escolares y el contexto socio cultural. Más que una mera dotación de herramientas para enseñar, es deseable que las Prácticas abran un abanico de posibilidades para que el estudiante en formación, mediante un esfuerzo implícito, analice su actuación desde una perspectiva crítica en torno al contexto que lo condiciona, lo limita y en cierto modo hace que reproduzca situaciones. Lo fundamental es que permitan al estudiante tener la ocasión de discutir, contrastar lo que percibe como evidente y más tarde pueda reconstruir esa experiencia asumiéndola como objeto de análisis.

Como se ve, se trata de acciones integradas de efectos desencadenantes que inciden directamente en la conformación de la profesionalidad, apuntan a reafirmar los fines y propósitos establecidos en el currículo. En este marco, las Prácticas Profesionales probablemente formen parte de un terreno propicio para tratar temas y problemas que deben ser objeto de estudio y reflexión, utilizando las mejores armas de la producción teórica como característica propia del perfil profesional de quien se forma como docente.

Por otra parte, la condición de Profesional conlleva a ciertas consideraciones que ya han sido trabajadas por autores como Carr y Kemmis (1988) Ortega y Velazco (1991), Pérez Gómez (1992) Marcelo (1996):

- Cuando se alude a la Práctica como una acción Profesional se está haciendo referencia a una actividad tanto interna como externa

- Esta acción está sostenida en un cuerpo teórico de conocimientos y requiere de un período de formación académica.
- Lo que define una Práctica como Profesional es algo más que la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión docente.
- Concebir la Práctica como Profesional es su vez aceptarla como el Eje de la formación docente. Y este sentido refiere Pérez Gómez (1992: 421) es importante que los futuros docentes dispongan “del conocimiento necesario sobre aquello que han de enseñar y las habilidades para hacerlo, analicen su práctica y asuman que la enseñanza tiene consecuencias morales y éticas.”

### **1.1. TIPOLOGÍA DE LAS PRÁCTICAS VS. PRÁCTICAS PROFESIONALES**

Al momento de abordar concretamente las Prácticas Profesionales vale la pena realizar una distinción entre aquellas asignaturas que por su condición y naturaleza poseen un alto contenido práctico y otras, que por su intencionalidad, han sido recurrentemente reducidas a simples prácticas. Esto nos coloca directamente ante un dilema entre lo que se ejecuta como actividad práctica y el componente práctico del desarrollo de las Prácticas Profesionales. En esta tajante distinción se puede hablar de una Tipología de las prácticas, vale decir, de un conjunto de formas específicas y variadas que adoptan las asignaturas al establecer una división entre horas teóricas y horas prácticas. Esta división es consecuencia de la estructura curricular contenida en los planes de estudio.

Dentro de las Tipologías de las prácticas se encuentran inmersas actividades como: prácticas de campo, prácticas de laboratorio, prácticas de computación, prácticas de simulación, prácticas tutoriadas, prácticas clínicas, entre otras. Lógicamente la adopción de estas prácticas nos

remite a una separación por siempre dilemática en la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, como es la teoría y la práctica. La tendencia hacia esta dicotomía, actividades prácticas y actividades teóricas, ha sido una constante en las carreras de Educación y casi en todas las Ciencias Sociales.

No obstante, cuando se refiere a las Prácticas Profesionales se está en presencia de una práctica más allá de la simple actividad, superando los reduccionismos que la circunscriben a experiencias aisladas que muestran un rechazo hacia la teoría. En ese sentido, las Prácticas Profesionales son multifacéticas porque están acompañadas de la teoría como marco conceptual que sustenta toda actividad práctica ejecutada a través de ella. Los alcances del término práctica lo precisa Gimeno (1997: 15) cuando plantea que “no se puede reducir las prácticas puesto que fuera del propio sistema escolar, existe práctica educativa, como una experiencia antropológica de cualquier cultura.

Ello apunta a comprender que las prácticas son parte del engranaje de las Prácticas Profesionales y lejos de una tensión irreconciliable merece tener claro un tipo de relación unívoca entre ambas. La amplitud de las Prácticas Profesionales y el diverso despliegue de actividades prácticas contenidas en su estructura hacen más bien poner las cosas en su justo lugar. Pues, de lo que se trata es de entender que las prácticas como actividades no están reñidas con las Prácticas Profesionales, realmente ambas son modos de organizar contenidos y situaciones didácticas que corresponden a una lógica curricular. Superar esta lógica no supone, desde luego, enfrentarlas, sino delimitar un campo específico para cada una y especialmente un reconocimiento tanto de manera personal como institucional de las Prácticas Profesionales que desarrollan los que se forman para ser docentes. Y en tal sentido, la diferencia con las prácticas, estriba en la fuerte implicación e interacción con la institución

escolar, el contexto y una verdadera asunción del valor de la enseñanza práctica dentro del itinerario formativo de la carrera docente.

## **2. ALGUNAS VÍAS DE APROXIMACIÓN PARA DEFINIR LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

La expresión Práctica Profesional dentro del ámbito educativo, particularmente en el de formación de docentes, aparece por lo general designando aspectos referidos casi exclusivamente al desarrollo de pasantías de estudiantes en Instituciones escolares. Su presencia se ha hecho más visible en los últimos años ante la aparición de nuevas miradas y enfoques formativos. Con la intención de clarificar qué son las Prácticas Profesionales, trataremos de aproximarnos a una definición que sirva para interpretar el uso que se viene haciendo de este término, por ello pensamos en algunas vías de aproximación.

La primera está vinculada con las relaciones que guarda esta expresión con el currículum y la enseñanza. En la revisión de literatura, en especial, la relacionada con diseños curriculares, planes de estudio y estrategias de enseñanza referidas al ámbito universitario, las Prácticas Profesionales son sinónimo de ensayos y experiencias dentro de contextos específicos, en particular, Instituciones escolares. Para otros agentes del currículum, los profesores, las Prácticas sólo cobran sentido desde una concepción teórica que las sustente, para así otorgarles consistencia y pertinencia en el proceso formativo.

Otra vía, es la que se percibe en los estudiantes de las carreras de educación, para quienes las Prácticas Profesionales son una expresión neutra, válida en circunstancias muy específicas que sirven para vivir experiencias docentes en el trayecto de formación pero, carente de connotaciones propias.

Para autores como Sáenz (1991) las Prácticas son uno de los aspectos del currículum de formación de docentes que a pesar de haber generado una importante producción bibliográfica, presenta mayor indefinición en el aspecto normativo y legislativo, lo que ha dado lugar a variadas interpretaciones relacionadas con la estructura, función y sentido en la estructura organizativa dentro del currículum.

También los aportes de corte aristotélico han marcado momentos transcendentales por sus repercusiones epistemológicas, en especial la diferenciación de la vieja y discutida controversia entre teoría y práctica. El concepto praxis en sentido amplio se refería a todas las actividades del hombre libre, el actuar responsable, independiente y guiado. Significó asimismo, formación del carácter dentro de la esfera de la acción humana y reservado a la prudencia práctica. La diferenciación aristotélica entre praxis y poiesis, alude a una realidad. Lo poiético, es decir, el hacer, remite en esta visión a un resultado y posee verdadero valor sólo al final de una realización, en cambio, la praxis o el actuar, contiene valor en sí misma y cumple su propósito aún cuando el sujeto en verdad logre lo deseado mediante la acción. Aristóteles en la *Ética a Nicómano* escribe: "La vida es básicamente praxis no poiesis." (Abril, 1984). Al entender la praxis como el actuar, el accionar práctico conlleva a una decisión, lo auténticamente razonable es que esa decisión imponga un obrar y, en un mismo plano valorativo no hay accionar práctico sin pensamiento.

Esta reflexión nos permitiría deducir que el concepto praxis experimenta en la actualidad un importante reajuste de mayor dimensión. Es posible que el uso cotidiano haya desgastado el término, a tal punto que se haya perdido de vista su sentido original y su verdadero significado.

En el acercamiento que se quiere realizar al significado de Práctica Profesional, Rozada (1997: 41) resalta la visión aristotélica cuando

expresa “la distinción entre los dos tipos de práctica; la práctica como 'saber hacer' que requiere habilidades técnicas y, la práctica como 'saber gestionar' que requiere sindéresis, capacidad de pondera, enjuiciar con prudencia, poner en juego valores éticos y morales.”

La contraposición de conceptos se pone de manifiesto cuando se le asigna a la teoría la función de pensar ideas abstractas y a la práctica, reaccionar dinámico, es decir, acción, con lo cual se realiza una rústica simplificación del sentido originario de ambos conceptos.

En verdad esta concepción viene siendo cuestionada desde tiempo atrás. Nervi (1969: xiii) en el Texto La Práctica Docente y sus fundamentos psicodidácticos alertaba sobre “las restricciones y el peligro que los maestros incurrieran desde su iniciación en el esquematismo formalista, vacío de contenido y de auténtica personalidad docente en que suela caer la Práctica Docente” a su vez insistía el autor en un reordenamiento de las Prácticas Docentes puesto que cada una de ellas, era una problema especial y específico que debería atenderse. Igualmente aludía, a las situaciones de desencuentro entre las materias pedagógicas que integraban los planes de estudio e intentaban desembocar en la Práctica Docente.

Por su parte, Peñaloza (1995: 235) define las Prácticas Profesionales como “el ejercicio de la profesión durante el tiempo de los estudios, por una persona que va ser profesional y que todavía no lo es.”

Davini (1995: 114) desde una perspectiva crítica afirma que “la ‘práctica’ se encuentra limitada al ámbito del saber hacer en el aula, fuertemente impregnado de la visión empirista...”

En la misma línea de reflexión están los aportes realizados por Guyot, Fiezzi y Vitarelli (1995: 27). Estas autoras afirman que la Práctica

Docente se define como una “vinculación entre sujetos mediatizada por el conocimiento y contextualizada por la Institución Escolar”. Apuntan, además, que esta vinculación es lo que permite convertirla en objeto de investigación articulado a la realidad del aula.

Popkewitz T. (1995: 34) plantea que “las Prácticas institucionales (desempeños y discursos) producen y disciplinan las esperanzas, deseos y expectativas que están inscritos en aquellos que están aprendiendo a ser maestros.”

Para otros autores como Gimeno y Pérez (1980, 1988), Zabalza (1987,1990), Pozo, (1987), Zeichner (1980,1985), Montero, (1987), Serrano M. (1987,1988), Marcelo (1994), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), las prácticas son un término que cobra sentido sustentada en una determinada concepción teórica, vinculada estrechamente con un enfoque específico del currículum, con un perfil actualizado del docente que se pretende formar, desde una visión dinámica de la investigación y por último, teniendo presente la escuela como un factor generador de cambios y transformaciones.

Estas apreciaciones informan de los posibles enfoques que se deben tener en cuenta al momento de aproximarnos a definir una noción con base en el marco conceptual que le arrobe:

- En un primer intento se podría interpretar las Prácticas Profesionales como sinónimo de adquisición de habilidades y destrezas, indiferente a la diversidad de planteamientos teóricos y a las tendencias de las teorías curriculares. En tal sentido, podría entenderse como una expresión neutra, válida en cualquier circunstancia y carente del estatus propio dentro del currículum. Una mirada así de las Prácticas no hace más que legitimar una estructura rígida en los planes de estudio por la cual entran y deben pasar todos los estudiantes que se

forman para docentes. Vista de esa manera las Prácticas se convierten en una noción dentro de la cual subyace una cierta racionalidad técnica de corte positivista, en la cual toda actividad pedagógica deja de ser un proceso artístico, creativo, reflexivo para asumirse como una práctica instrumental y cosificada. Se puede decir que el marco conceptual de unas prácticas con las características anteriores establece la necesidad de definir previamente los resultados que se espera obtener en los estudiantes en período de Prácticas, además de convertirlas en experiencias vividas sólo al finalizar el trayecto de formación.

- Práctica Profesional como una noción que alude a una determinada concepción del currículum, la enseñanza, la profesión y la investigación. Su desarrollo y contenido implica un plan especial e integral que reestructura las relaciones de los estudiantes en formación con el contexto socio-cultural y escolar implicando un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. Tal como lo refiere Zabalza (1989) desde una perspectiva crítica, las Prácticas se podrían considerar como situaciones u oportunidades de aprendizaje preprofesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad.

Otra vía de análisis del concepto Práctica Profesional, de su significado, pasa por preguntarse ¿Qué experimentan los estudiantes en las Prácticas para desarrollar nuevos intereses y expectativas que afecte la construcción de su profesionalidad?

En este sentido se ha mitificado su valor como elemento que puede transformar creencias arraigadas en los estudiantes y de alguna manera, se manifiesta en sus prácticas porque forman parte de su historia y pasado escolar. A nuestro juicio, esta mitificación a partir de una lectura distinta acerca de las Prácticas, lleva a considerarlas como un discurso,

esto es, un relato dentro del currículum técnicamente elaborado, una retórica que en su verdad se autojustifica pero con referentes empíricos que la desmienten.

De allí que su impacto sobre las perspectivas, creencias y actitudes estudiantiles es, si se quiere, un punto crítico debido a la poca consistencia que muestran los egresados de la carrera docente que indudablemente, han experimentado un período de prácticas antes de graduarse. Zeichner (1980 citado en García Suárez 1998: 160) plantea dos mitos en torno a las prácticas. Uno de ellos refiere que “la experiencia escolar práctica contribuye al desarrollo de mejores profesores” y el otro mito señala que “la efectividad de las prácticas dependen sólo de su estructura y funcionamiento, que los estudiantes se adapten a las condiciones existentes en los centros y ayudan a su socialización”.

Las apreciaciones de los propios estudiantes cuando hablan de las experiencias en Prácticas, hacen pensar que los mitos señalados por Zeichner cobran fuerza en la medida que se asumen como una supuesta forma de actuar sin que ellos tengan plena conciencia de la manera cómo ocurre el proceso. De hecho, el conjunto de experiencias que propician las Prácticas por sí solas no representan valor alguno, tampoco un verdadero sentido que se pueda apreciar más tarde en el trabajo docente. Esto remite a un problema de fondo que subyace en las Prácticas señalado por Montero (1987: 38) “el mito y la realidad de las Prácticas plantea claramente la contradicción entre el valor atribuido a las prácticas y el descontento creciente hacia sus efectos”

Se podría decir que esta contradicción afecta la naturaleza misma de las Prácticas y pone de relieve su real aporte en la constitución del ser profesional docente. Rodríguez López (1995: 63) en este sentido indica que “se sigue sobredimensionando la importancia del contacto con la realidad, en la creencia de que cualquier práctica es mejor que ninguna y

de que a más prácticas mejor formación”. De allí que aproximarnos a ofrecer una definición pasa antes por vislumbrar dos caminos:

- 1) Las Prácticas Profesionales están vinculadas con acción, actividades, estrategias puestas en marcha para que los estudiantes que se están formando para ser profesores, valoren positivamente la variedad de experiencias y las reconozcan como espacio complejo, dinámico en la que se produce el encuentro entre profesores y alumnos, mediados por distintos saberes disciplinares.
- 2) Las Prácticas implican cambio y para ello una cierta sensibilidad para percibir y cuestionar hechos y situaciones que presenta la realidad escolar y educativa. Es decir, caer en la cuenta que a través de las Prácticas es posible interpelarse para modificar situaciones docentes.

En ambos casos, se estaría identificando el desarrollo de las Prácticas Profesionales con el enfoque de la perspectiva práctica (Pérez Gómez, 1995). En otras palabras, pensar en unas Prácticas centradas en el cambio, buscando equilibrio entre la teoría y la práctica, de manera que los estudiantes promuevan oportunidades para el análisis, la reflexión teórica y como expresa Edeltstein y Coria (1995: 20) que impulsen una idea fuerza donde “las Prácticas estén sustentadas en diversas explicaciones de los procesos de enseñar y aprender en relación con los sujetos, el conocimiento y las condiciones institucionales en que se concretan”. Así mismo, continúan las autoras que unas Prácticas así entendidas “implican el planteo inverso, es decir, reconocerlas como fuente de interrogación para desarrollos conceptuales y de investigación.”

Existen, por tanto, variadas definiciones respecto al término Prácticas Profesionales que pueden justificar, aunque parcialmente, la selección de algunas que hacen alusión de manera más o menos directa tanto al marco conceptual del que parten o en el que intentan encuadrarlas por su forma y contenido. En una apretada síntesis

podemos encontrar propuestas de definición que refieren algunos de los elementos aquí descritos.

Marcelo (1994:338) plantea la preocupación sobre la capacidad de influencia que pueden ejercer las Prácticas en la Formación Inicial de profesores e indica que “no se les puede considerar como un componente aislado e independiente de los demás componentes del currículum”. Por su parte, Zabalza (1989: 16) entiende que las Prácticas “no son las prácticas en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las Prácticas son una simulación de la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica.”

Para Benedito, Ferrer y Ferreres (1995: 108) “Una Práctica Profesional es la competencia de una unidad de prácticos que comparten, según John Dewey 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.”

Indudablemente ello lleva a mirar las Prácticas desde una visión crítica, con una lógica específica, colocarlas dentro de un marco global que les brinde sentido en sus acciones formativas. No se trata, obviamente, de pura reflexión desligada de los aspectos operacionales sino de entender su singularidad en estrecha vinculación con las prácticas sociales, contextuales que forman parte de la cultura escolar.

Este referente lo recoge Bourdieu (1991 citado en Edelstein y Coria, 1995:24) dentro de lo que intenta definir como Prácticas:

“No son un conjunto de axiomas claramente determinables sino ‘la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen como principios no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación’ (...) Así los

pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero.”

Así una definición de las Prácticas Profesionales, sin sus expresiones operacionales con sus incoherencias o no, sería no sólo estéril desde el punto de vista de la acción, también resultaría abstracta y poco fértil desde el punto de vista teórico.

### **3. DIVERSOS TÉRMINOS PARA UN MISMO SIGNIFICADO**

En el intento de conceptualizar las Prácticas Profesionales que venimos realizando no se puede obviar las diversas denominaciones que se suelen utilizar básicamente en los planes de estudio de las carreras de Educación, expresiones que sin perfilar connotaciones distintas difieren en la operacionalización.

Si se hace una revisión respecto a las diversas maneras como se define la Práctica en las instituciones universitarias que forman docentes se encuentran algunas acepciones, entre las que se tienen conocimiento: Práctica Profesional, Práctica Preprofesional, Práctica Docente, Práctica Pedagógica, Prácticas Laborales, Prácticas Escolares, Pasantías, Residencia docente, Practicum.

Cada una de estas expresiones pareciera representar significados diferentes según el contexto que se manejen, pero poseen puntos en común que se pueden deducir al contrastarlas. Entre ellas la tendencia es fundamentar propuestas prácticas cuyo fin esencial permite conectar los estudiantes en su trayecto de formación con los escenarios escolares que a futuro se convertirán en los lugares para el desempeño profesional.

En el contexto venezolano una de las acepciones, quizás comúnmente repetida, se puede extraer del concepto de Práctica Profesional que brinda el Diseño Curricular de la Carrera Educación

Básica Integral (1991: 56) en la cual se concibe como “Un Eje de aplicación a lo largo de la carrera, en torno al cual la formación general, pedagógica y especializada se integran en función del perfil del egresado.” Otra universidad de prestigio docente en Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996) asume las Prácticas como un Eje de integración y confrontación teórico-práctica de la formación docente.

Uno de los puntos comunes que se puede extraer está vinculado a quién o quienes son los destinatarios o protagonistas de las Prácticas. Dadas sus características, se centra la atención en los estudiantes en períodos de Prácticas y en la escuela, como el espacio que cumple un papel importante en el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Se entiende, así mismo, que el peso decisivo por las escuelas constituye aparentemente un referente de fácil percepción, pero bien se puede pensar que esta influencia es restringida y por mucho tiempo ha dejado intacta la experiencia de los estudiantes durante la formación Inicial. Davini (1995: 78) refiere que “de cualquier tipo y calidad que sea la Formación Inicial y las Prácticas docentes resulta frecuente ver que los propósitos declarados que la inspiran y los imaginarios de los profesores remiten a otros modelos de escuela...”

Otra dimensión de análisis que completa y enriquece lo expuesto, la aporta Gimeno Sacristán (1990) cuando expone que los análisis de la relación teoría-práctica y la teoría de las prácticas deberían generar interrogantes allí donde hasta el momento, existían lagunas, que se ponen en juego en este atractivo y sui géneris momento de la formación inicial que son las Prácticas.

Otra de las cuestiones que designa las diversas expresiones de la Práctica Profesional se relaciona con la organización. Entre uno de los aportes de relevancia está el de Barco (1994) quien explica que las

Prácticas deben existir como un Eje mediante el cual todo estudiante capta una mirada micro de lo que acontece en las aulas escolares.

Así, desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (1990: 7-8) al comentar lo que designan las Prácticas refiere la existencia de varios “contextos de determinación que al analizarlos amplían su significado, que se desmarcan así de aquellas situaciones típicas que ocurren en la interacción profesor / alumno en el aula.”

Un criterio distinto que parece estar guiando en los últimos años la definición de Prácticas es el que asoma Giroux (1990: 23). Para este autor existe una falsa dicotomía entre teoría y práctica que ha venido eliminando su relación dialéctica, criterio que es posible utilizar para explicar los razonamientos implícitos realizados en torno a las Prácticas Profesionales. Explica Giroux que esta lógica deja claro que los juicios acerca de la práctica educativa son internos a la practicidad del trabajo de aula, lo cual niega el alcance transformativo y coloca a las prácticas a merced de procedimientos instrumentales que actúan al margen de sus verdaderos efectos. Más concretamente, Giroux se refiere, a la Práctica educativa en general, pero igualmente sirve esta alusión para comprender el significado de las Prácticas Profesionales, por ser éstas parte de ella. Indica que: “la práctica hace referencia a una compromiso cotidiano en la construcción de un lenguaje más potenciador por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente” en virtud de esta concepción diferencia entre práctica instrumental y práctica potenciadora.

Con base en lo expuesto, nos enfrentamos pues a un término que podríamos definir con diferentes nombres pero de connotaciones similares y todas válidas. Por el momento, reconocemos que el concepto Prácticas Profesionales admite varias acepciones con importantes analogías y matices. No obstante, como veremos más adelante, es un término relativo porque justamente, significa acciones iguales para diferentes momentos y

contextos de formación docente, dentro de un marco conceptual subyacente que nos permite desentrañar los discursos elaborados en torno a las dimensiones de las Prácticas como sus referentes más inmediatos.

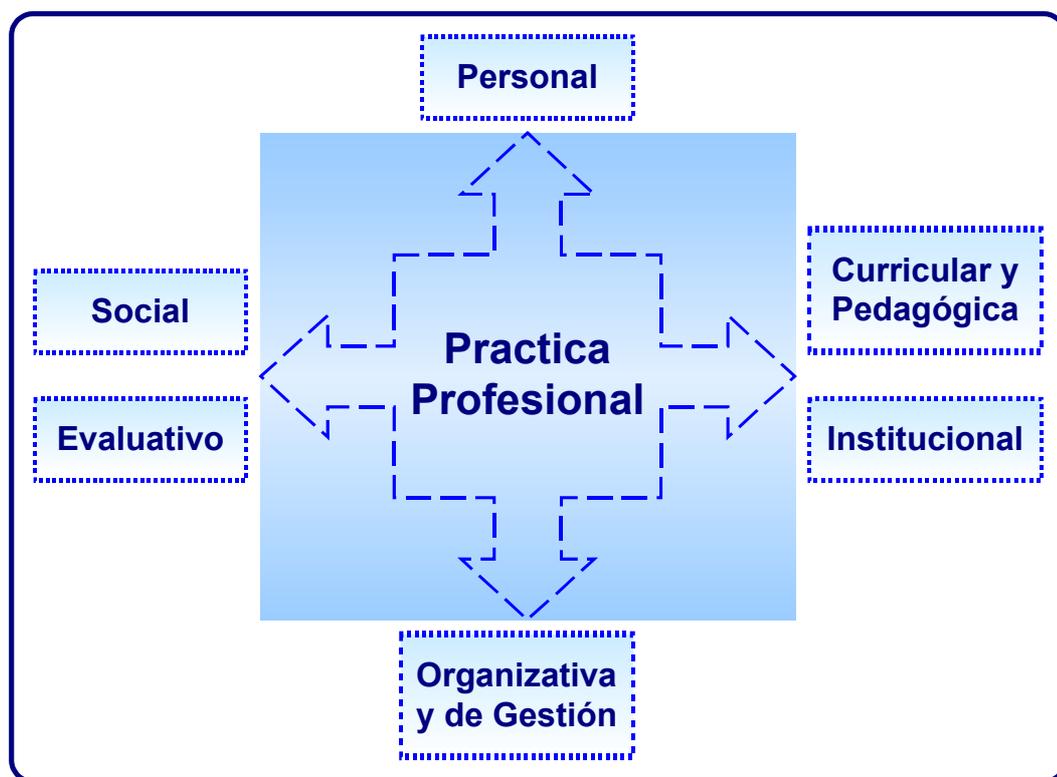
#### **4. LAS DIMENSIONES IMPLICADAS EN LOS PLANES DE PRÁCTICAS**

Dentro del proceso de Formación Inicial las Prácticas Profesionales conducen necesariamente a la consideración de aspectos que ponen de relieve su alcance. De allí que se considere pertinente fijarse en algunas dimensiones que aportan una perspectiva de mayor globalidad, ofreciendo una visión de conjunto y a la vez dialéctica de los roles implicados en las Prácticas.

En relación con las dimensiones de las Prácticas varios autores se han ocupado de ellas como un punto de apoyo, lo cual indica que su utilización plena permite apreciar algunas de sus características básicas. Veamos:

Pérez Serrano (1988: 28) plantea al respecto que las dimensiones permiten extraer múltiples relaciones en torno a la Práctica Docente y las especifica así: “dimensión Personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.”

Por su parte, Zabalza (1998) se basa fundamentalmente en cuatro dimensiones esenciales que al interrelacionarse permiten una adecuada articulación con las Prácticas. Entre ellas menciona: dimensión doctrinal o expresión de un modelo de formación, dimensión curricular, dimensión organizativa y dimensión personal. A modo de resumen la Figura N° 2 ejemplifica varias dimensiones.



**Figura N° 2**

Las dimensiones de las Prácticas en la formación Inicial. Sayago 2002

Rodríguez López (1995: 173) en una investigación sobre la formación de profesores y prácticas de enseñanza estudió las percepciones de los estudiantes en períodos de prácticas y encontró que las dimensiones personal, curricular e institucional son elementos subyacentes de las que los estudiantes no caen en la cuenta de su existencia porque no cuentan con soportes teóricos acerca de las Prácticas que así lo indiquen.

En esa dirección puede considerarse que las dimensiones proporcionan a las Prácticas cierta complementariedad que crea una ruptura con los planteamientos reduccionistas cuya mirada sólo está centrada en la dimensión organizativa de éstas, esto es el tiempo,

duración y esquemas a desarrollar por los estudiantes en sus períodos de Prácticas.

Obviamente, la consideración de todas las dimensiones acontece en un momento en que se intenta mirar las Prácticas desde los currículos de formación docente fuera del sentido aislacionista que ha producido una incorrecta articulación al proceso de formación inicial.

#### **4.1. DIMENSIÓN PERSONAL**

Esta dimensión hace consciente la posibilidad de interpretar a todo estudiante como un ser social, que sintetiza comportamientos, valores, creencias de la sociedad a que pertenece y especialmente del contexto educativo en el cual se desarrolla. Se encuentra estrechamente vinculada a aspectos como autoimagen, preocupaciones de los estudiantes en Prácticas, experiencias previas y expectativas acerca de las Prácticas. La autoimagen está referida a como se ven a sí mismos los estudiantes desempeñando roles de docente. Lo relativo a las preocupaciones tiene que ver con lo que anima o desanima a los estudiantes, problemas cotidianos de las Instituciones escolares que de alguna manera crean incertidumbre. Las experiencias previas están relacionadas con el carácter reflexivo que facilita la clarificación de supuestos y criterios establecidos durante el período de prácticas, así como la consistencia entre lo que piensa el estudiante y lo que ve y desarrolla, es decir, entre la Práctica existente. Esa reflexión puede implicar, además, que el estudiante enlace su historia personal con su trayecto de formación en la Universidad. Por otra parte, también toma en cuenta las circunstancias que determinaron la elección de la carrera docente como actividad profesional, sus ideales y proyectos y cuanto éstos han cambiado desde que cursa dicha carrera. Pérez Serrano (1988).

Dentro de la dimensión personal, las expectativas, muestran el crucial papel que poseen las Prácticas en la formación de los futuros docentes. Es de suponer que mediante el trabajo con las expectativas se puede potenciar el convencimiento de los estudiantes para asumir las cualidades de la profesión docente y la capacidad para contrarrestar positivamente las presiones socioculturales a que está expuesta socialmente.

En fin, la dimensión personal contenida en las Prácticas mira con profundidad cuál debe ser la identidad profesional que los estudiantes van construyendo para actuar en un futuro como docentes reflexivos, autónomos y críticos, toda vez que facilita la reconstrucción de su pensamiento pedagógico. Para realizar esta tarea reconstruccionista Pérez Gómez (1993: 46) considera que se requiere:

“Remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta construir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad y la educación.”

#### **4.2. DIMENSIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA**

Las Prácticas Profesionales constituyen una pieza importante en el currículum formativo de los estudiantes, por ello no cabe duda que deban permanecer articuladas y secuenciadas debidamente para que cumplan debidamente las funciones que les corresponden.

En esta perspectiva Zabalza (1998) señala que esta dimensión para que surta el efecto deseado dentro de las Prácticas debe tener cinco puntos de enlace:

- 1) Formalizar dentro del currículo las propuestas de prácticas en proyectos que se conviertan en planes de acción y evaluarlas para orientar las mejoras que resulten necesarias.
- 2) Integrar las Prácticas en el proceso global de la carrera para fortalecer las vinculaciones curriculares por mucho tiempo debilitadas, también se rescatan las relaciones entre las Prácticas y el perfil profesional.
- 3) Establecer una serie de fases o momentos en las que se organizarán las Prácticas, cada una con intencionalidades precisas y congruentes respecto a los propósitos que persigue.
- 4) Zabalza establece como uno de los rasgos más fuertes fijar estrategias de supervisión. En este caso, el estilo de asesoramiento debe estar en coherencia con el modelo de fondo que sustenta las Prácticas.
- 5) Crear dispositivos de evaluación arbitrados. Según el autor, estos facilitan la ampliación de los conocimientos sobre las Prácticas, mejorar su diseño, desarrollo interinstitucional y revisar la información sobre la experiencia vivida. Ello es posible si se diseña un sistema de evaluación especialmente concebido para las Prácticas.

Otro punto que interviene en esta dimensión es el referido a la responsabilidad de las Prácticas Profesionales para facilitar y potenciar planteamientos pedagógicos y curriculares desde los diversos agentes que intervienen en la relación Prácticas-escuelas, sus roles, organización, relaciones, concepciones,... Es allí donde el practicante tiene la posibilidad de develar los sistemas altamente formalizados, dominados por una red burocrática que hace los procesos escolares lentos. El peso de este andamiaje no puede constituirse en obstáculo para que los alumnos se enganchen a un modo de pensar el currículo y la pedagogía que frene la opción de aprehender el sentido y la naturaleza de la profesión docente. En todo caso como indica Stenhouse (1987: 10):

“No hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor... Significa en realidad que en virtud de su propia y

plena significación, los currícula no son simples medios instructivos para mejorar la enseñanza, sino que son expresión de ideas que tienen como fin el perfeccionamiento del profesorado... Los alumnos se benefician de los currícula no porque cambien la instrucción diaria, sino porque perfeccionan el profesor”.

### **4.3. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL**

Esta dimensión se vincula con las necesarias relaciones que han de establecerse con los escenarios de actuación donde tienen lugar las Prácticas. Particularmente esas relaciones se encuentran reguladas por la escuela como espacio de socialización, lugar de trabajo docente y la escuela primer y principal ámbito de contextualización de las Prácticas. Pérez Serrano (1988) al referirse a esta dimensión reconoce que las experiencias de trabajo docente se encuentran matizadas por el sentido de pertenencia institucional. Aún cuando esto es una gran verdad, hay autores que se oponen a que este acto sea considerado sin ningún tipo de implicaciones. Zeichner (1982 citado en Popkewitz 1994: 52) indica que “debido a las estrechas relaciones que existen entre la escuela y el contexto social, político y económico en que está inmersa, cualquier consideración de las consecuencias que se deriven de la acción en el aula, debe ir más allá de los límites de la clase e incluso de la escuela.”

En virtud de ello, las Prácticas contribuyen a configurar modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas que sin estar caracterizados como tales, van originando un tipo específico de intenciones, propósitos y creencias que ayudan a explicar el modo de actuación de profesores y estudiantes. Desde este punto de vista, se asume que las condiciones institucionales donde se concretan estas relaciones ha permitido legitimar y validar por parte de las Universidades una racionalidad científico-técnica amparada en una práctica reproductora, aislante y separadora de la cultura universitaria y la cultura de la escuela; en el fondo, subyace la idea de entender las Escuelas

como laboratorios para el desarrollo de prácticas, adoptando así la Universidad el clásico papel de aplicar sólo teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Con este tipo de relaciones las Universidades necesariamente muestran ante las Escuelas, ideas y enfoques que se poseen en su interior acerca de cómo aprender, cómo enseñar y cómo se aprende a enseñar. Y, en ese sentido, no sólo marca la experiencia de los estudiantes en funciones de practicantes, sino que resta importancia a la misión formativa en los escenarios escolares. Esto conduce a un desarrollo de Prácticas Profesionales basadas sólo en un enfoque utilitarista, con significados y componentes alejados del espíritu de cooperación entre la Universidad y las Escuelas.

En todo caso, se trata de tener en cuenta esta dimensión como una posibilidad para establecer nexos y un conjunto de relaciones horizontales, interpersonales e interinstitucionales con la escuela y conocer la cultura que regula su saber.

#### **4.4. DIMENSIÓN SOCIAL**

Es un hecho innegable que las Prácticas Profesionales no funcionan en el vacío, de hecho están conectadas a una práctica social que contiene diversas prácticas específicas de acuerdo con las actividades que se desarrollan y las relaciones que las personas establezcan entre sí. Se puede decir que la experiencia que viven los estudiantes son fuente de reflexión y como escribe Edelstein y Coria (1995: 25) son parte de “la aprehensión del mundo social dado por supuesto como evidente.”

El desarrollo de las Prácticas deviene así como necesidad ante la consideración de los escenarios socioculturales junto a las implicaciones que éstos tienen en la formación de los estudiantes como docentes. Al

aceptar las Prácticas como parte del tejido social, se impone entonces considerar una lectura crítica de su naturaleza, finalidad y sus derivaciones. La dimensión social de las Prácticas hace entonces referencia a un compromiso cotidiano que pretende en palabras de Giroux (1990: 23) “la construcción de un lenguaje potenciador por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente en favor de unas relaciones sociales democráticas y de libertad humana”. Así, el discurso y la acción de las Prácticas deben estar en íntima conexión con formas donde se potencie lo personal-social.

#### **4.5. DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN**

La valoración de estos dos conceptos está íntimamente ligada con una de las funciones primordiales que cumplen las Prácticas Profesionales cada vez que se hace mención de las actividades de los estudiantes en Prácticas. Las dificultades aparecen implícitas o explícitamente referidas a la organización y gestión como causas más significativas. Aún cuando existen diversidad de planteamientos y argumentos que refieren esta dimensión, la cuestión estriba en la real incidencia sobre el posterior desempeño de los estudiantes.

El concepto de organización orienta los enlaces establecidos con las escuelas, los mecanismos de participación, el nivel de autonomía con el cual actúan los estudiantes en ese escenario, con la adecuación del medio, la racionalidad de los espacios. Tradicionalmente, la organización de las Prácticas ha estado ligada con la oportunidad que se brinda al estudiante para mostrar aprendizajes teóricos adquiridos y sus experiencias prácticas cuando se vincula a las Instituciones escolares, con base en esta orientación se han ejecutado considerablemente un buen número de planes. Desde esta óptica Montero (1990) interpreta algunos planes de Prácticas en los que encuentran elementos comunes, entre ellos: la identificación de las funciones y propósitos a alcanzar

durante un período de Prácticas, la utilización y distribución del tiempo o temporalización, la estructura en fases, las estrategias y actividades, las relaciones entre la Universidad y las Instituciones escolares y el proceso de evaluación. Lógicamente, no se puede considerar separada de los esquemas y modelos de formación dado que opera en todo los ámbitos donde se forman docentes.

En este orden, hay que tener en cuenta que las Prácticas resultan enormemente significativas para la comprensión del mundo social y cotidiano, de manera que deberían estar organizadas en un primer momento para socializar profesionalmente a los estudiantes para profesor. Luego profesor / tutor y estudiantes deben crear y orientarse por proyectos curriculares específicos y posteriormente, los estudiantes deben acercarse a la investigación-acción en el aula y escuela con el fin de buscar reflexión y mejoramiento de sus Prácticas y elaborar sus teorías pedagógicas.

También Zabalza (1998) establece una tríada de condiciones relacionadas con lo organizativo en función de lograr los resultados formativos deseados. Entre ellas: a) las características materiales y funcionales de los escenarios de Prácticas; es decir, en cuanto al material hay que tener en cuenta elementos básicos de las Instituciones como, tamaño, ubicación, tipo de actividad, recursos disponibles, ... y en relación con lo funcional, el estilo de funcionamiento y la cultura Interinstitucional (estilo de liderazgo, hábitos de cooperación entre profesores, clima de trabajo, ...). b) el estilo de colaboración interinstitucional que determina la forma en que tanto la institución universitaria y escolar asumen el compromiso de formación y d) la real implicación de las instituciones participantes. En resumen, los elementos comunes que giran en torno a la dimensión organizativa de las Prácticas pueden observarse en la Figura N° 3.

#### **4.6. DIMENSIÓN EVALUATIVA**

Esta dimensión es crucial en todo el proceso de formación en el que se inserta la Práctica Profesional. Desde hace tiempo se le han evaluado las Prácticas desde la perspectiva de la medición de los resultados obtenidos por los alumnos. Se le asigna como función prioritaria la decisión de aprobar o desaprobado, utilizándola como instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es único y exclusivamente el alumno y el objeto, son los aprendizajes obtenidos según unos objetivos mínimos a alcanzar para todos por igual.

Vista así, la evaluación de las Prácticas luce desconectada del intenso proceso pedagógico que la atraviesa, encuadra perfectamente con la concepción de la enseñanza que privilegia la transmisión de contenidos rutinarios e instrumentales. Se reduce a verificar si el alumno logra o no los objetivos planteados que debe cumplir en las escuelas.

No obstante, los enfoques actuales de la evaluación están asociados a otras concepciones de enseñanza y aprendizaje como procesos interdependientes que interactúan en los distintos momentos en que tiene lugar el acto pedagógico.

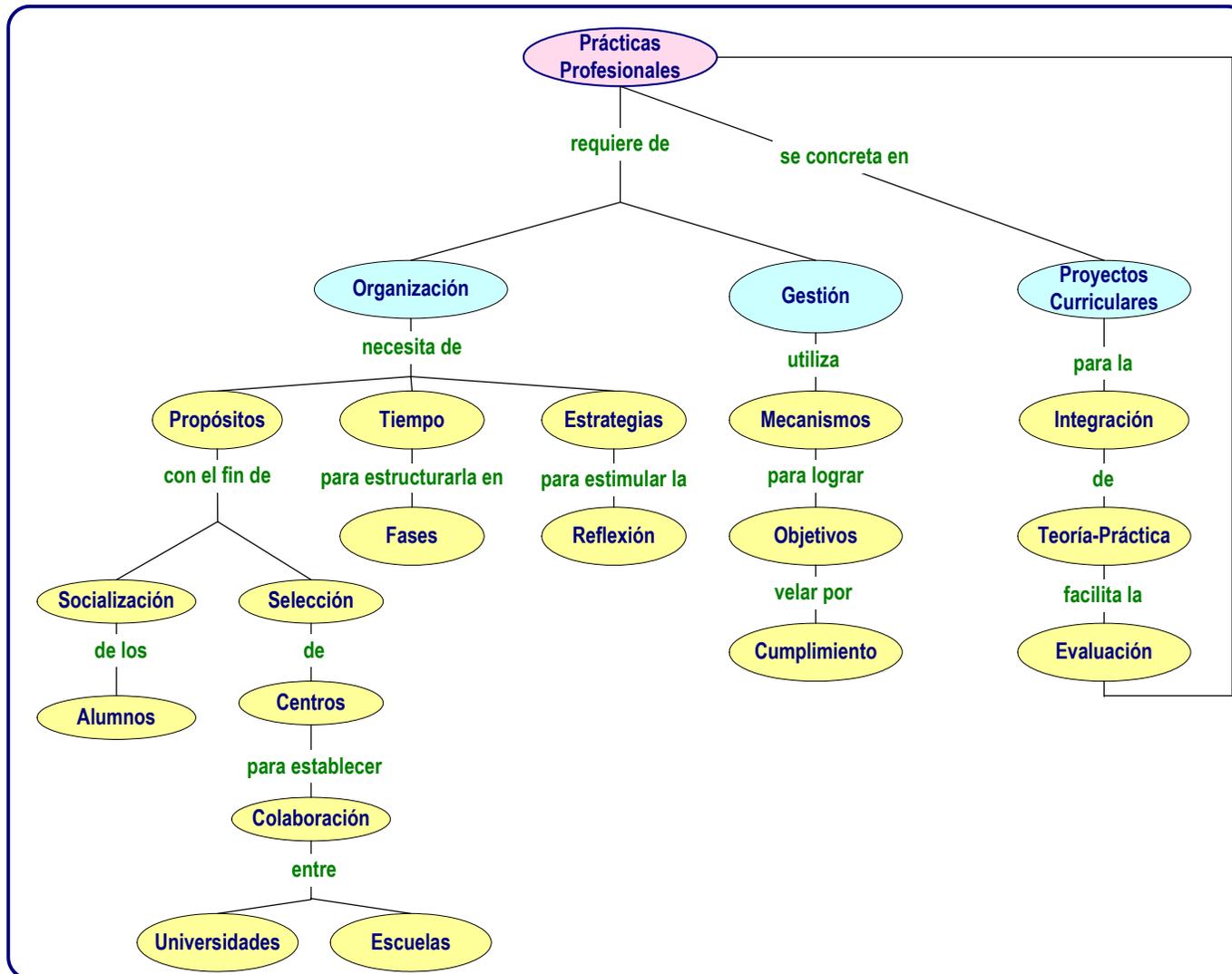
Evaluación significa ahora, reorientar el aprendizaje desde una perspectiva crítica, donde se involucran el que enseña, el que aprende y el contexto en el cual suceden las experiencias de aprendizaje. Bajo esta concepción, es necesario considerar la evaluación de las Prácticas como una actividad de acción y compromiso. Una evaluación que valore a todos los actores fundamentales del proceso educativo y que ayude a mejorar y desarrollar las capacidades y habilidades de aprendizaje del alumno, a la vez que lo prepara para nuevos aprendizajes o para construir respuestas adecuadas que se presenten en situaciones inesperadas. Es lo que

Porlán (1995: 163) llama síntesis didáctica negociada que resulta de unir la perspectiva del docente con la de los alumnos.

Por ello, bajo esta concepción el papel del docente encargado de las Prácticas y los estudiantes, se redimensionan. Juntos, deben colocar en juego toda la capacidad emotiva con la que cuentan, todas sus habilidades de pensamiento y lo que es más importante, ser congruentes con lo que dicen y hacen. Los alumnos por su parte, deben perder el miedo a equivocarse en sus Prácticas, entender que el error es el paso necesario para la plena comprensión. En fin, se busca que el aprendizaje sea un acto de crecimiento y libertad.

La tendencia actual nos indica que la evaluación debe ser un proceso permanente, que a la luz de una teoría del conocimiento, posibilite el acompañamiento y la intervención del y en el proceso. Esta intención necesita de una evaluación que se coloque a favor del alumno, adecue el currículum a cada momento del aprendizaje, convirtiéndose en un proceso constante de búsqueda que apunte a transformar la enseñanza.

En tal sentido, es significativa la visión de Elliot (1990: 76) cuando plantea que “no existe una norma fija de evaluación y todo lo que se pueda plantear en esta dirección no es un todo acabado, está sujeto a modificaciones.”



**Figura N° 3**  
 Mapa Conceptual de la Dimensión Organizativa de las Prácticas. Sayago (2002)

Molina (1991: 537) al referirse al tema de la evaluación de las Prácticas Escolares se interroga acerca de si éstas pueden ser evaluadas y a la luz de cuáles visiones. Para ello recurre a fundamentos teóricos que permiten determinar cada uno de los tipos de evaluación:

**Cuadro N° 2**  
Tipos de evaluación según las Prácticas escolares.

a) Cumplimiento de actividades específicas.	→	Evaluación de proceso y de producto.
b) Alcanzar los fines perseguidos.	→	Evaluación formativa y sumativa.
c) Desde la responsabilidad del estudiante.	→	Evaluación interna y externa.
d) Desde las técnicas de análisis empleadas.	→	Evaluación cuantitativa y cualitativa.

**Fuente:** Inspirado en Molina (1991)

En este orden, es necesario apuntar que la evaluación de las Prácticas ha sido un punto indispensable dentro de cada uno de los planes de Prácticas. Básicamente, tal como lo expone Zabalza (1996 citado en Rodríguez: 1998) se toma como una fase o momento en la que se debe especificar la forma en que se evaluará, los puntos clave en lo que se hará énfasis, el valor que tendrá el proceso y todos aquellos aspectos que forman parte del plan, que por su naturaleza son particulares y derivan de como esté organizado. Sin duda, esta visión supera la evaluación de las Prácticas referida sólo para dar cumplimiento a un acto administrativo, considerándola inherente al trabajo pedagógico del día a día y a las posibilidades personales de los estudiantes.

En síntesis, la evaluación de las Prácticas debe partir de objetivos formativos. En este caso se plantean los siguientes:

- Reflexionar de manera crítica sobre la importancia de aplicar nuevas formas de concebir la enseñanza para efectos del hacer pedagógico durante el período de Prácticas.
- Redefinir los propósitos de las Prácticas, como referentes básicos para el desarrollo de la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende y de la estructura de las disciplinas.
- Orientar la acción pedagógica de las Prácticas Profesionales en correlación con criterios de evaluación que permitan valorar el progreso de los estudiantes durante todo este período.
- Propiciar actividades estratégicas para el trabajo de aula con el objetivo de convertirlo en un espacio de encuentro favorable a la construcción de conocimientos.
- Articular la planificación, evaluación e investigación como un todo dialéctico que armonice con la práctica escolar y mejore la calidad de los aprendizajes en el trabajo del aula.
- Generar cambios actitudinales en los alumnos, de manera que se valore en toda su dimensión los saberes y conocimientos aprendidos como parte vital de la vida.

En este orden de ideas, la evaluación de las Prácticas representa la síntesis del proceso y tiene que ver con la intencionalidad pedagógica que lleva tanto al docente como al alumno a revisar sus avances y retrocesos. Todo plan de evaluación debería asomar ciertas pautas, entre las más importantes: a) formativa, en la que cada trabajo realizado por los alumnos debe ser corregido para reforzar los aciertos y corregir las deficiencias, b) acumulativa, cada realización por pequeña que sea debe constituirse en una nota acumulativa, c) participativa, reforzar en todo momento la autoevaluación y coevaluación de tal forma que la autocrítica y valoración de sí mismo constituyan parte vital del proceso, integral, tener en cuenta rasgos de la personalidad, creatividad, disposición al cambio y al diálogo, actitudes, valores, d) Flexible, adaptada a los imprevistos del

aula, la escuela y su entorno y a las particularidades del grupo de alumnos que participan en las Prácticas.

## **5. LAS FUNCIONES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

Toda función implica una capacidad de acción para representar y expresar la realidad, se acompaña de actitudes para tomar la fuerza necesaria que la haga más o menos contundente. En las Prácticas Profesionales, las funciones precisamente aluden al ejercicio, a la acción de los sujetos involucrados, de modo que toda actividad es parte de un engranaje de aspectos que deban cumplirse. En atención al discurso que alimenta las Prácticas, se le confiere algunas funciones entre las que se encuentran:

- Facilitar la movilidad de los estudiantes en escenarios múltiples y en la integración de grupos que presenten gran diversidad.
- Escoger lugares donde los estudiantes amplían su círculo de relaciones, convivan temporalmente con otros y cobren conciencia de la pertinencia de su profesión.
- Profundizar en el desarrollo de la creatividad y el sentido estético por la profesión.
- Aceptar la cultura del maestro sin menospreciarla y sobre ella, reflexionar críticamente.
- Las Prácticas son un objetivo en sí y por sí mismas.
- Tienen un papel determinante en la conformación de la profesionalidad.
- Sus acciones son holísticas, integradoras de las demás asignaturas del currículum y por ende de los planes de estudio.
- Las Prácticas Profesionales tienden a asegurar un cambio conceptual significativo cuando se estimula un proceso de reflexión en y sobre la acción.

- Las Prácticas deben plantear oportunidades para que el estudiante se inicie en la profesión, reflexione sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia profesión docente y para que desarrolle el conocimiento didáctico del contenido de las diferentes asignaturas.

Consecuentemente con lo aquí señalado acerca de las funciones, hay varios autores que plantean la existencia de una variedad de ellas de acuerdo con la concepción curricular que las sustente. Entre ellos se cuentan a Gimeno y Fernández (1980), Benejam, P. (1986), Mañá T. T. y Villanueva, M. (1987) Montero (1987) Zabalza (1990). Podría decirse que en todos estos autores creemos que existe una coincidencia, un principio general consistente en una síntesis que intente superar la tensión teoría / práctica y ayudar a los estudiantes a estructurar los razonamientos prácticos que informan acerca de sus actos. En la figura N° 4 se observa la coincidencia de los autores citados.

## **6. NOTAS SOBRE LOS MODELOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL**

En forma simplificada asumimos que un modelo en el ámbito de las Prácticas Profesionales, nos debe dar la oportunidad de aproximarnos a entender como opera y se concretizan las Prácticas, a la vez permite reconocer los referentes que aparecen con mayor relevancia en el proceso y como tal, reflejan posiciones teóricas.

Por tanto, es evidente que en cada modelo de Práctica Profesional, por su condición de especificidad, subyace una determinada concepción de formación inicial. Pero, también está claro que en este ámbito, los modelos aluden en esencia a posiciones teóricas, sus acciones curriculares no siempre se edifican o construyen con base en un modelo específico, es decir, no toda Práctica Profesional toma como referente un modelo. Sin embargo, ello no es razón suficiente para excluirla en el dominio y manejo de la lógica que expresa un modelo. Toda concepción

asumida en torno a la Práctica Profesional tiene su correlato en un paradigma u orientación formativa. Y como dice Ferrández (2000: 41) “los paradigmas son campos teóricos amplios pero que al concretarse generan modelos que intentan describir de modo aproximado realidades más concretas.”

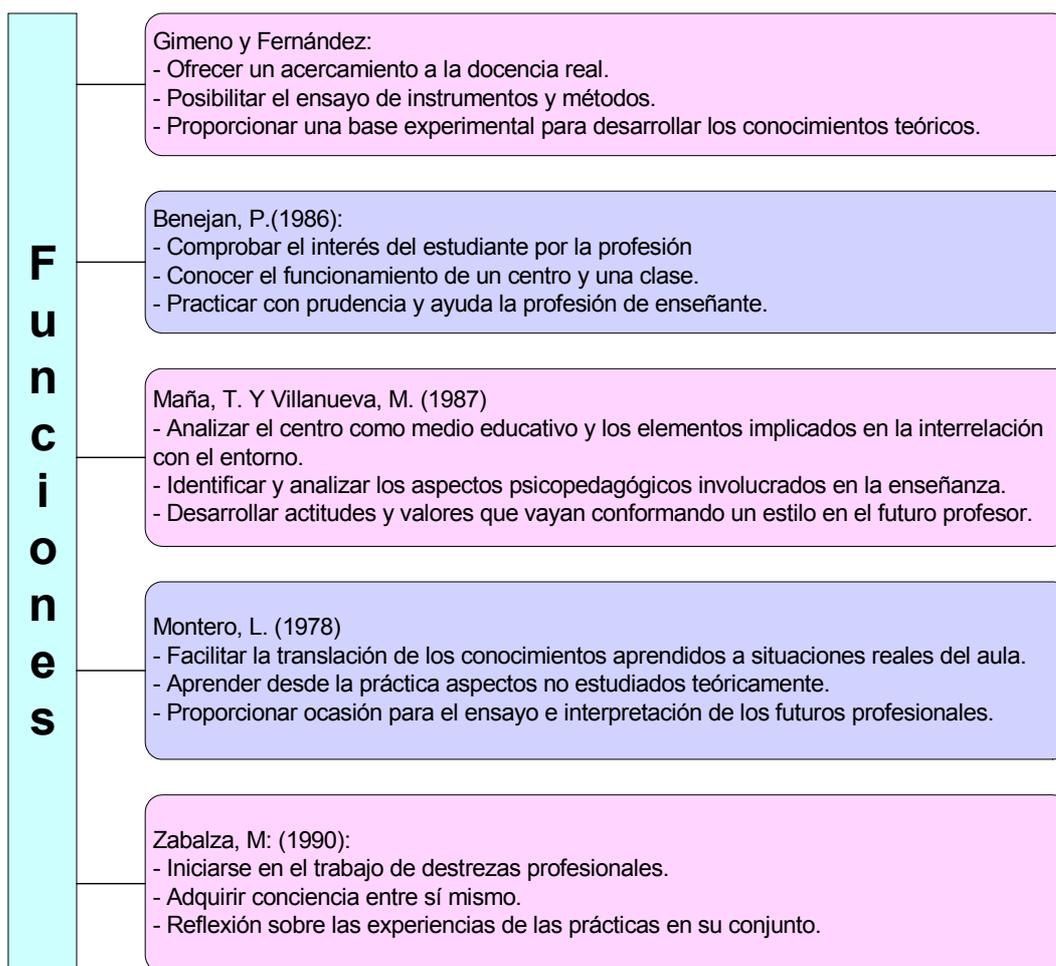


Figura N° 4

Coincidencias de autores en torno a las funciones de las Prácticas.

Fuente: Diversos autores

Los modelos de Práctica Profesional en sí, son modos de pensar y actuar contruidos y asumidos a lo largo de la historia de la formación docente que tienen un carácter institucional y como tal se ha venido insertando tanto en su configuración interna como en el pensamiento de

los implicados, a su vez necesitan apoyarse en la existencia de serios intentos de organización, dirigidos a dar respuesta a la complejidad que suele tener cualquier proceso formativo. Cada uno de ellos, de hecho, tiene una propia visión de la formación docente; en consecuencia, se constituyen en Eje orientador del trabajo de los sujetos practicantes.

Por otro lado, en el terreno de las Prácticas Profesionales también el practicante de manera individual, al insertarse en la realidad de las instituciones escolares, la vida del aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje, empieza a construir su propio modelo de enseñanza. Desde su perspectiva, la experiencia en las aulas, no siempre es motivo para reflejar uno u otro modelo.

En la investigación que realizamos en el año 1998, en una de las primeras observaciones detectamos que varios de los practicantes, si bien se sentían altamente motivados a realizar la Práctica, no pensaban que era parte del modelo de profesor asumido en la universidad, pues consideraban que en ese escenario las cosas eran diferentes, los profesores indicaban a sus alumnos que el desempeño en la Práctica no dependía de lo que ellos enseñaban, sino de su voluntad e interés.

Pero, cabe una pregunta ¿cómo explicar esta falta de vinculación entre el modelo ideal que representa el profesor de Prácticas y el practicante? Podríamos dar dos respuestas: una, la de la propia visión del practicante en el período de Prácticas que lo hace pensar sobre su tarea como futuro profesor, construyendo su modelo particular de asumir las prácticas. Otra, como explica Esteve (1993: 61) “Los futuros profesores van a identificarse con unos ‘ideales pedagógicos’ no realizados y sin duda irrealizables’. En entonces cuando el practicante no encuentra referencia alguna que le indique que en el pensamiento del profesor de Prácticas y en su modo de actuación, exista un modelo de prácticas que lo guíe. Este hecho plantea dualidad de situaciones para el practicante, el

manejo en situaciones complejas y saber aplicar el conocimiento teórico a la resolución de problemas prácticos. (Zabalza, 1989)

Contrariamente a esto, en efecto, existen modelos de Prácticas que sirven para situar quizás no el modelo del profesor, pero si el conjunto de experiencias pedagógicas y didácticas resultantes de las más variadas maneras como se organizan y planifican las Prácticas. Zeichner (1982, citado en Popkewitz 1990: 163) presenta una tipología en la cual distingue distintos enfoques de los programas de Prácticas. A modo ilustrativo presentamos el cuadro –resumen N° 3 sobre los Modelos de Prácticas.

**Cuadro Resumen N° 3**  
Enfoques en los Programas de Prácticas

<b>Conductista y de aprendizaje</b>	<b>Personalista</b>	<b>Orientado por la investigación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominan el currículum predeterminado</li> <li>▪ Centrado en las habilidades docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Da importancia a la efectividad individual</li> <li>▪ Enfatiza la reflexión personal del futuro profesor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centra la atención en la toma de decisiones</li> <li>▪ Enfatiza en la reflexión socialmente consciente.</li> </ul>

**Fuente:** Popkewitz (1990)

Por su parte, Feiman-Nemser, S. y Buchman M. (1988) realizan una clasificación de los modelos de Prácticas en función de la Formación Inicial del profesor y de los problemas que genera. Aquí se presenta un ejemplo:

**Cuadro N° 4**  
Los modelos de Prácticas y los problemas que generan

<b>Modelos</b>	<b>Problemas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las prácticas como contacto con la vida real</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inmersión excesiva e irreflexiva en la acción.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las prácticas como laboratorios de aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desconexión del discurso académico y profesional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las prácticas como Práctica Profesional real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fantasía de realidad.</li> <li>▪ Falta de reflexión.</li> </ul>

**Fuente:** Inspirado en Feiman S. y Buchman M. (1988)

A manera de síntesis, hemos realizado una revisión sobre el tema que nos ocupa. De ella, ha surgido el cuadro- resumen N° 5 en el cual especificamos básicamente elementos que permiten conocer cuando se está frente a elementos distintivos de cada modelo.

**Cuadro Resumen N° 5**  
Modelos de Prácticas-Propuesta de varios autores

<b>Modelos</b> <b>Criterios</b>	<b>Modelo I</b>	<b>Modelo II</b>	<b>Modelo III</b>	<b>Modelo IV</b>
<b>Denominación</b>	Modelo basado en la adquisición de conocimientos, tradicional y de oficio	Modelo basado en la adquisición de competencias y simulaciones	Modelo basado en la correspondencia entre formación general y especializada	Modelo basado en la unión de aprendizajes académicos y experiencia en centros de trabajo
<b>Idea central</b>	Dar a los estudiantes conocimientos académicos y profesionales a lo largo de la carrera para su aplicación	Dar entrenamiento sobre determinados comportamientos en clase o laboratorio para su aplicación con los niños.	Contacto con la realidad del escolar desde el primer momento de la carrera. Se unen conocimiento teórico y experiencia práctica	Presencia de "aprendices" en los centros reales de trabajo para enfrentar situaciones propias de la profesión
<b>Organización</b>	Un solo período en la carrera. Los estudiantes van a la escuela y trabajan con el maestro tutor, encargado de la clase diaria	Se desarrollan diversas experiencias escolares durante la carrera con una orientación previa	Se programan prácticas en cada curso y se aumenta progresivamente la presencia en las escuelas. Visitas escolares y sesiones de observación	Se programan prácticas por fases: de preparación, acogida y subfases que surjan de las actividades de los centros. Fase de revisión Fase de evaluación.
<b>Aportes</b>	Paso importante en la incorporación de las Prácticas en las carreras de formación docente	Establecimiento de relaciones con las didácticas especiales. Informa al estudiante de la realidad escolar.	El escalonamiento de las Prácticas. Da prioridad más a las necesidades de formación que a las competencias	Comprende mejor la verdadera práctica de la profesión
<b>Autores</b>	Gimeno y Fernández (1980) Benejam (1986) Zabalza (1998)	Benejam (1986) Zabalza (1998)	Benejam (1986)	Zabalza (1998)
<b>Debilidad</b>	Separación Teoría-práctica	Énfasis en competencias y escenarios simulados	Centrado en las aulas universitarias	Desconexión de las Prácticas de otras materias del currículo

**Fuente:** Proceso de investigación