

LA PRÁCTICA PROFESIONAL: EJE DE LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

**René Delgado*

UPEL- IPMJM Siso Martínez

Todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar.

Arendt, 1984

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito generar una aproximación conceptual de la práctica profesional como eje de la formación inicial universitaria en la UPEL – IPMJM Siso Martínez. Para ello, fue necesario emprender un estudio bajo la modalidad documental que requirió el uso de la técnica análisis de contenido en la cual el autor realizó derivaciones teóricas producto del análisis crítico de la información referencial - conceptual y empírica y de profundas reflexiones sobre el tema a través de la aplicación del método comparativo continuo y los procesos analíticos. Las conclusiones más resaltantes fueron: (a) La práctica profesional brinda las bases teóricas y conceptuales para los demás elementos curriculares a los fines de garantizar la complementariedad y la organización secuencial y articular de la estructura curricular. (b) Se caracteriza por ser un sistema complejo, ideológico, histórico, contextual, paradójico, lógico, multifuncional, polimodal y multidimensional. (c) Como eje de formación admite la existencia de la incertidumbre, lo paradójico y complejo por lo que se deben utilizar razonamientos e innovaciones que permitan el entendimiento y la aproximación a la realidad socioeducativa bajo los principios de sistema de sistemas, transdisciplinariedad y lógica práctica. Asimismo, acepta la simultaneidad de los planos, vertical (curricular) y horizontal (transversal) como mecanismos que permiten la gestión, el desarrollo y la evaluación del currículo.

Palabras clave: práctica profesional, formación inicial universitaria, eje curricular.

THE PROFESSIONAL PRACTICE: CORE IDEA OF THE UNIVERSITY INITIAL FORMATION. A CONCEPTUAL APPROACH.

ABSTRACT

The objective of this article was to generate a conceptual approximation of the professional practice as an axis of the initial university formation in the UPEL- IPMJM Siso Martínez. A documental study which required the application of the content analysis technique was executed, resulting in theoretical derivations from critical analysis of referential-conceptual and empirical information, and complex reflections reached through the application of the continued-comparative method and analytical processes. The highlighted conclusions were: (a) the professional practice allows the theoretical and conceptual base for other elements of the curriculum for the purpose of ensuring the complementarity and the sequential-articular organization of the curricular structure. (b) The practice is characterized for being a complex system, ideological, historical, contextual, paradoxical, logical, multifunctional, polimodal and multidimensional. (c) As a formation axis it admits the existence of uncertainty, the paradoxical and complex, so reasons and innovations that allow the understanding an approximation to socio-educative reality must be used, under the principles of system of systems, transdisciplinarity and practical logic. It also accepts simultaneous planes, vertical (curriculum) and horizontal (transversal) as mechanisms that enable the management, development and evaluation of the curriculum.

Keywords: professional practice, initial university formation, curricular axis.

Recibido: 01/07/2010 Aceptado: 29/09/2010

*René Delgado: UPEL- IPMJM Siso Martínez rene_dlgd@yahoo.com.mx



INTRODUCCIÓN

La formación inicial universitaria se estructura sobre la base de un diseño curricular que comprende distintos elementos curriculares que dibujan a grandes pinceladas las concepciones onto-epistémicas, axiológicas, praxiológicas y metodológicas; las corrientes del pensamiento filosófico, psicológico, sociológico y educativo asumidas que marcan el accionar docente en la administración del currículo en función de la misión institucional y las exigencias socio-educativas y políticas del país, con el fin de cumplir la formación que está orientada por un perfil de egreso que contempla los haceres que el futuro docente puede ejecutar una vez recibida ésta.

Diversos autores han conceptualizado las corrientes o enfoques de la formación. Torre de la y Barrios (2000) identifican las siguientes: orientación artesanal, orientación academicista, orientación técnica, orientación personalista, orientación práctica y orientación social-reconstruccionista. En cambio Gimeno Sacristán (2002) esboza cuatro orientaciones básicas, a saber: el curriculum como una suma de exigencias académicas, el curriculum como base de la experiencia, el legado tecnológico y efficientista en el curriculum, el puente entre la teoría en la acción – el curriculum como configurador de la práctica. Por su parte, Pérez Gómez (en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008) menciona cuatro perspectivas: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social.

Cada una de estas corrientes considera la práctica profesional como uno de los elementos curriculares de la formación. Pérez Gómez (en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, op.cit.) afirma que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Ésta ha sido criticada hasta los actuales momentos por la forma en que fue concebida desde el paradigma científicista – mecanicista en la mayoría de los diseños curriculares y en la administración de los programas de formación docente: espacio para la integración de los componentes curriculares y la demostración lineal de las capacidades con énfasis en la teoría.

Muy particularmente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) presentó para 1999, a juicio del autor, un diseño curricular de avanzada y de alto nivel de formación con tendencias híbridas pues se asumen diferentes corrientes del pensamiento integrados con una visión holística que atendió, en un tiempo determinado, a un proceso socio-histórico y político del país. En este sentido, el diseño se fundamentó en una racionalidad tecno-curricular y en el currículo en acción como una práctica basada en la reflexión pues se construye mediante la interacción entre el reflexionar y el



actuar en un proceso circular que comprende: planificación, acción y evaluación avalado en la investigación acción. Sin embargo, la práctica profesional se consideraba un componente más dentro del currículo en el cual se integraban los otros componentes. Ese proceso de reflexión-actuación poco fue exigido, evidenciado y sistematizado.

Ahora, se requiere de una visión postmoderna, adecuada al tiempo, que tome en consideración como punto de partida el elemento social integrado a lo escolar-educativo, a lo académico, a lo científico y a lo tecnológico, donde la práctica profesional sea el centro de interés que genere las interrogantes que deban ser estudiadas desde y en la práctica como espacio de acción y de aprendizaje dirigida por sus propias dinámicas y relaciones que le dan sentido, una función práctica y una lógica práctica donde las reflexiones críticas conscientes sean guiadas por lo axiológico (ética: en cuanto a sus implicaciones, desarrollo y ejercicio; moral: basada en valores sociales); la experiencia y buenas prácticas; lo teórico como elemento referencial e hipotético que puede orientar las acciones del docente y, a su vez, ser complementado, ampliado y corregido desde lo práctico sin ser la única e infalible verdad.

En este sentido, el presente artículo tiene como propósito generar una aproximación conceptual de la práctica profesional como eje de la formación inicial universitaria a partir de las experiencias de los estudiantes y profesores del departamento como prácticos reflexivos y docentes asesores de la práctica profesional en la UPEL, específicamente en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Se entiende la práctica más allá del simple acto de demostración de capacidades desarrolladas a lo largo de la carrera. Partiendo de esta premisa, se develó la postura onto-epistémica y axiológica de la práctica profesional que se administra en la UPEL - IPM JM Siso Martínez sobre la base de un análisis crítico – argumentativo de las experiencias de aprendizajes desarrolladas en este componente curricular. Inicialmente se estudió la postura ontológica, epistémica y axiológica de la práctica profesional en esta Universidad que debe asumir el estudiante de la carrera de educación en cualquiera de sus especialidades. El énfasis radicó en el entendimiento conceptual, estructural y de funcionamiento de la práctica considerando algunos elementos relacionales, técnicos, instrumentales y operativos tanto en el diseño curricular de la UPEL como en la administración de dicha práctica.

El estudio se apoyó en la modalidad de investigación documental que requirió el uso de la técnica análisis de contenido en la cual el autor realizó derivaciones teóricas producto del análisis crítico de la información referencial – conceptual y empírica y de profundas reflexiones sobre el tema, considerando

su experiencia en el área de didáctica y en la práctica profesional y del uso del método comparativo continuo y los procesos analíticos.

A continuación se exponen los siguientes apartados: (a) Situación crítica de la práctica profesional; (b) Bitácora cognitiva – metodológica. (c) Una aproximación conceptual de la práctica profesional como eje de la formación inicial universitaria; (d) La práctica profesional como eje curricular y; (d) A manera de conclusión.

Situación Crítica de la Práctica Profesional

Históricamente en el ámbito universitario se le ha otorgado importancia desde la perspectiva objetivista – mecanicista, a la práctica profesional de cualquier carrera, más aún en la carrera de educación, como espacio para la confrontación de lo teórico con lo práctico -con énfasis en lo teórico- quedando reducida a simples demostraciones lineales de las capacidades por parte del estudiantado. Schön (1992) plantea que la racionalidad técnica – positivista defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Tanto los propósitos como las capacidades son definidos en el diseño curricular en términos de conocimientos, habilidades y destrezas, que tuvieron que haber sido alcanzadas y adquiridas según el perfil del egresado de cada especialidad y/o mención de la carrera y, muy en especial en la carrera de educación.

Específicamente, una forma de organizar el diseño curricular es a través de los componentes curriculares, definidos como conjuntos integrados de experiencias de aprendizajes relativos a un campo determinado del conocimiento científico y técnico que se asume como propio de una carrera en particular (Fernández, 2004). Aquí se identifican denominaciones que responden a las especificidades de cada diseño, sin embargo se encuentran entre los más comunes: formación general, formación básica, formación especializada y práctica profesional. Éste último de interés particular para el análisis que se presenta en el artículo.

En palabras de la misma autora, el componente de práctica profesional se ubica al final de carrera y generalmente tiene una duración de dos años. Epistemológicamente, se estructura a partir de asignaturas que propicien experiencias de aprendizajes contentivas de conocimientos y capacidades propias del ejercicio profesional de la carrera. La práctica profesional está constituida por experiencias terminales de formación, en las cuales el estudiante debe colocarse en circunstancias de efectuar aprendizajes relacionados con el campo laboral y, la ejercitación de las capacidades para la solución de problemas relacionados con la profesión.



Desde este enfoque, ontológicamente se aspira que el estudiante universitario comprenda las dinámicas y relaciones que se plantean en el hecho educativo y, en una instancia final del proceso de formación, ponga en práctica de manera eficiente dichas capacidades para atender las funciones, los compromisos éticos y responsabilidades laborales de la profesión docente. Aquí se considera, por una parte, a la práctica como un espacio terminal y tangencial de práctica (Fernández, op. cit.) con tiempos finitos de actuación que muchas veces no presentan continuidad curricular y académica. En otros casos, donde los diseños son de avanzada, se considera a la práctica como un espacio de integración de los otros componentes curriculares pero que en la realidad su observancia dista del planteamiento original constituyéndose en un componente más del currículo.

Por el otro, se parte del hecho que las capacidades fueron adquiridas desde las disciplinas del plan de estudios de cada especialidad y/o mención, de manera aislada en las distintas asignaturas (materias, cursos, fases) que se administran en los departamentos respectivos, con el consecuente agravio de la descontextualización, repetición, yuxtaposición y/o solapamiento de los contenidos programáticos que, lejos de reafirmar y consolidar el aprendizaje, muchas veces se constituyen en elementos disonantes y confusos pues dependen, casi exclusivamente, más de quien administra la asignatura que de los lineamientos de la cátedra/departamento o del propio programa de estudio que fue pensado para tal fin en función de una concepción curricular, filosófica, andragógica, psicológica, sociológica y epistemológica.

En el caso de la profundidad, secuencialidad y extensión del contenido programático y de su dominio por parte del profesor universitario, estriba casi únicamente de su proceso de formación inicial y, escasamente, del desarrollo profesional. Ambos procesos, son desplegados a la luz de un momento socio – histórico y político, enmarcados en un dispositivo curricular, conceptual y legal que fundamenta, regula y legitima el desempeño docente durante su praxis. A partir de estos mecanismos se estructura la enseñanza o la propia didáctica y se asume un código ético determinado de manera institucional, profesional y social.

En consecuencia, muchas veces la discrecionalidad del manejo de uno o de otro contenido como elemento vertebral del programa en una asignatura, así como, la manera de conducir la administración curricular obedece, a nuestra manera de pensar, a tal formación, a la experiencia, a los conocimientos previos y a los procesos de retroalimentación que se da desde la realidad que está en continuo cambio (Gráfico 1).

En el caso del programa de estudio, siguiendo las palabras de Gimeno Sacristán (1999), el profesor es siempre intérprete de las ideas y propuestas; traduce sus contenidos. En este sentido, el profesor transforma el contenido del currículum de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas en conocimiento “elaborado” que permite facilitar su comprensión a los estudiantes (Gimeno Sacristán, 2002; p. 222).

Pero, esta última acción en la práctica profesional conlleva a la incorporación de la indeterminación en las situaciones experienciales, la autonomía de cátedra, la creatividad, actitudes, disposiciones y la libertad de los intérpretes. No obstante también introduce las limitaciones de tipo personal y profesional que pueden influir tanto como los factores externos¹ en sus decisiones académicas relativas al desarrollo curricular. Este planteamiento se reafirma con el argumento presentado por Tejada (en Saturnino de la Torre y Barrios, 2000) al mencionar que el docente interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa.

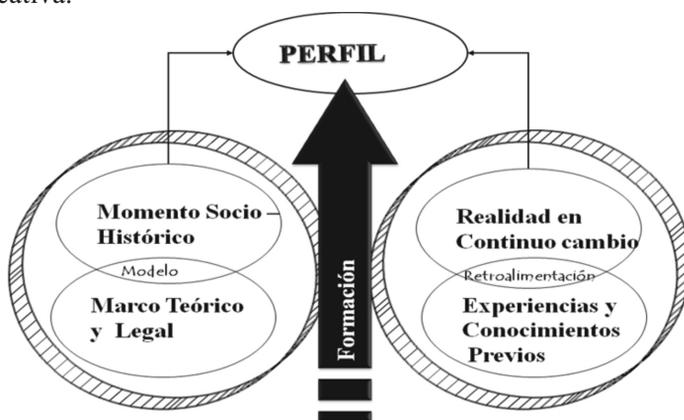


Gráfico 1. Esquema de la formación inicial basado en el perfil de egreso que se estructura en cuatro elementos fundamentales.

En consecuencia, el desarrollo del currículo implica conciencia, comprensión, entendimiento y conocimiento del diseño por parte del docente pues se considera un referente que determina la práctica profesional y guía cierto comportamiento en el puesto de trabajo. Sin embargo, la realidad universitaria poco responde al diseño curricular que debe desarrollar el docente en el ejercicio de su función, quizás por la estaticidad que presenta a lo largo del tiempo en cuanto a la actualización de dichos contenidos; la nula incorporación

¹ Pautas de funcionamiento y organización institucional, evaluación, socialización profesional, publicaciones, etc.

de los ajustes al propio diseño provenientes de la evaluación curricular en el caso que exista; el desconocimiento que tiene el profesor sobre el currículo y su administración; el exiguo debate académico que debe hacerse desde las cátedras, la mal interpretada autonomía del profesor, la dispersión profesional producto de una utilización inadecuada de la imagen creativa de la enseñanza, la falta de vinculación entre la docencia y la investigación, entre otros. Como resultado de tal situación se crea un currículo oculto que se acepta cultural e institucionalmente por razones, aún, poco comprendidas y estudiadas (Gráfico 2).

El conocimiento y manejo de un diseño curricular sin la debida política de mejoramiento de competencias profesionales de los docentes formadores de docentes (García y R. de Rojas, 2003) que les permita conocer, aprehender y operativizar el currículo de manera efectiva en su práctica, dificulta el logro de los objetivos y de la misión de la organización.



Gráfico 2. Relación existente entre la formación que tiene el docente universitario y la administración de un diseño curricular distinto a su formación. Obsérvese la aparición de un currículo oculto.

García (2005) hace referencia de algunas investigaciones en las cuales se evidencia el efecto y el impacto de la calidad de enseñanza del profesor universitario sobre los educadores a quienes están formando. Al respecto, la autora menciona los trabajos de Herrera, Duplá y Manterola en los cuales coinciden que existen fallas en el egresado como consecuencia del tipo de formación recibida, muy particularmente por la influencia de los profesionales que ponen en práctica el currículo con respecto a su experiencia y orientación profesional y, a la inconsistencia mostrada entre su teoría y su práctica.

Aunado a ello, plantea García (op. cit.), que algunos profesionales universitarios han subrayado, de una manera que podría considerarse distorsionada, los aspectos ideológicos del proceso educativo, la significación de los procesos de aprendizaje o la influencia del contexto, donde se aprecian diversos énfasis entre los que se destacan: el enfoque de la reproducción cultural; el enfoque del aprendizaje como problema de maduración y desarrollo planteados por la psicología evolutiva donde el maestro toma en cuenta los intereses y motivaciones del alumno y espera a que maduren las estructuras cognitivas; el enfoque donde se plantea que la educación depende de la familia, de los medios de comunicación social o del medio ambiente y no de su actividad profesional y; muy recientemente ha surgido el enfoque de cohorte espiritualista relacionado con la Nueva Era incluyendo estudios astrológicos.

Al respecto, Schön (en Argyris y Marliyan, 1988) afirma que “El profesional en ejercicio hace convertir en realidad sus hipótesis y actúa como si aquellas estuvieran en modo imperativo” (1983, p. 149). Esto hace pensar en la relación existente entre la formación y las concepciones onto-epistemológicas, profesionales y praxiológicas del docente y su influencia en la práctica profesional. Más aun cuando “El razonamiento que sustenta su creencia puede en un sentido objetivo, ser erróneo, pero su suposición puede inducirlo a trabajar duramente y hacerla realidad” (Argyris y Marliyan, op. cit.). Aquí la experiencia puede fortalecer dichas creencias, sobre todo cuando no se acompaña de referentes teóricos que permitan el contraste, el fundamento y la criticidad.

Todo esto induce a presuponer que el docente posee una teoría de acción subjetiva sobre la educación, que tiene influencia directa en su práctica profesional. Esta teoría tiene sus raíces en la misma realidad construida vertebrándose por pensamientos y procesos de interacción complejos que se expresan en la cotidianidad. La práctica se basa en acciones que son impulsadas desde lo axiológico (ético – valorativo) y lo cognitivo; es decir, a partir de lo que él siente y cree respecto a su labor y, el significado que le atribuye a ésta desde su propia moral. En este sentido, resulta importante que la práctica profesional supere la concepción mecanicista demostrativa de lo teórico – práctico.



Asimismo, se parte del hecho de que las actividades de práctica profesional deben 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 con mayor acierto los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, bajo la tutela de docentes experimentados (Resolución 1, Ministerio de Educación, 1996).

Sin embargo, la departamentalización y fragmentación del conocimiento hace que la adquisición de las capacidades por parte del estudiante se realice sin el establecimiento de las complejas vinculaciones cognitivas que se requiere para el entendimiento holístico de la realidad educativa, de sus dinámicas y relaciones. Éste realiza individualmente el proceso de integración –en el mejor de los casos que lo hubiese–, sin ser orientado ni mucho menos supervisado por alguien más experto. Posiblemente, hace suyo un conocimiento que en un momento experiencial fue exitoso y lo valida como verdadero y aplicable en su práctica laboral sin la mayor contrastación con lo teórico y la debida y profunda reflexión individual y/o colectiva. Poco ejercicio cognitivo se realiza desde el estudio de casos reales que implique la búsqueda de alternativas de solución de acuerdo con los planteamientos teóricos, metodológicos y legales.

Lo gerencial queda reducido a simple manejo memorístico de la información relacionada con el liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación, la motivación y los procesos administrativos. Al llegar a la práctica profesional, el estudiante se encuentra con su carencia y debilidad intelectual en esta área, borrosidad cognitiva, con la ruda realidad que invita a sacar lo mejor de sí para salir airoso de la situación, con el escollo sombrío de una experiencia vaga sin esquemas cognitivos y estratégicos. Poca práctica, insuficiente conocimientos y escasa reflexión desde lo bioético caracterizan y definen a los profesionales de la docencia.

Por otra parte, se observa con gran preocupación que los docentes egresados de las universidades se encuentran inmersos en un modelo actuador –aplicacionista. Según Vilar (2009), en este modelo se concibe:

...la realidad de forma estática, donde el profesional es un solucionador de problemas en un escenario de trabajo individual y fragmentado, con una mirada parcial sobre los fenómenos socioeducativos, una tendencia finalista orientada a la obtención de resultados inmediatos mediante la aplicación de recetas y formulas prefijadas (p. 4).

Quizás esto es debido por la formación recibida que se caracteriza por presentar esas mismas características y condiciones. Muchas veces estos profesionales aprenden ciertos conocimientos en la universidad que difieren significativamente con la realidad escolar vivida.

En este caso se puede decir que la escasa influencia de los programas de formación en la mejora de la práctica docente (Estepa, 2000) ha contribuido a la aparición de un ciclo vicioso reproductivo – improductivo con énfasis, en el mejor de los casos, en el “desarrollo” de contenidos descontextualizados e independientes de cualquier hecho social o de aplicabilidad en la vida cotidiana y, muchas veces, del mismo currículo. Con respecto a este aspecto, Zamudio (2003) menciona que existen algunas carencias en el ejercicio profesional atribuidas a la formación inicial.

La práctica profesional lleva consigo la huella que deja la formación inicial universitaria recibida por el docente. Pensar el currículo que se debe desarrollar para formar a este profesional de manera integral y holística, para que dé respuestas a los requerimientos y exigencias sociales en la actualidad, requiere por un lado examinar y entender la realidad escolar desde el propio contexto y; por el otro, comprender la naturaleza de la práctica profesional en todas sus dimensiones y alcances.

Sayago y Chacón (2006) afirman que las prácticas profesionales en el diseño curricular del nivel universitario constituyen un importante referente de formación, sin embargo, se encuentran desplazadas del debate teórico. Y, más aún no se consideran como un soporte curricular de la formación por la insignificante estimación que se le asigna en la profesión.

Desde hace mucho tiempo en Venezuela, pero con mayor énfasis desde 1995, se conoce que para la transformación de las prácticas profesionales se requieren de programas de formación orientados por las especificidades de un buen desempeño en este espacio y por las innovaciones que, a su vez, necesitan las actuales prácticas profesionales. En este sentido, son las instituciones de formación docente las llamadas a cumplir con este rol principal e inaplazable en esta materia (CORDIPLAN, 1995). Pero, en el caso de la universidad, como organización formadora y productora de conocimiento, tiene ignorancia explícita del trabajo docente: cómo lo hace, cuál y cómo es su didáctica, qué conocimientos requiere y utiliza.

Tal incompreensión de las dimensiones del conocimiento de los docentes y de su práctica no contribuye con la formulación de propuestas curriculares dirigidas a la formación inicial y continuada de estos profesionales. A esto se suma la poca aceptación de la retroalimentación que realizan los practicantes quienes manifiestan encontrarse con una realidad escolar poco observada y trabajada desde la universidad. Por ejemplo, afirman que algunas asignaturas no responden a las exigencias sociales y escolares.

Hasta los momentos, se ha considerado la práctica profesional como un espacio para exhibir los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes desarrolladas en la carrera de educación, de acuerdo a un perfil de egreso y a las diferentes asignaturas del plan de estudio de cada especialidad del pregrado universitario.



La Resolución 1 del Ministerio de Educación (op. cit.), menciona que debe ser un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo y acumulativo en el análisis y la reflexión sobre la práctica escolar, la aplicación de conocimientos y destrezas, la adquisición y perfeccionamiento de las competencias docentes, la identificación y el compromiso vocacional con la profesión. Vista así, la práctica profesional queda definida como la simple aplicación de la teoría aprendida y el saber hacer como mera ejercitación de técnicas (Estepa, op. cit.).

De esta manera, las formas de actuación profesional desarrolladas no dan respuesta a las exigencias sociales, a los retos actuales del milenio y a la dinámica y compleja realidad socioeducativa. El docente consciente, que actúa bajo la perspectiva científicista, mira que sus esfuerzos se diluyen en el tiempo sin la observancia de los resultados esperados en corto, mediano y largo plazo.

Esto trae como consecuencia, al nivel personal y profesional, una sensación frecuente de frustración y desmotivación; dejar de hacer creativo e innovador en la praxis cotidiana en función del diseño curricular; una aceptación de las fallas del sistema y, de que él forma parte de éste; una alienación de comportamientos colectivos poco cónsonos con la profesión y con el hacer docente en la que no se asumen las responsabilidades y compromisos para el servicio a la comunidad.

Particularmente, el diseño curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) plantea que es la universidad a quien le corresponde combinar los saberes, entre otras cosas, mediante prácticas y medios en espacios y tiempos diversos (UPEL, 1999).

La UPEL (2006) manifiesta, en sus lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado, que se evidencian debilidades en el plano pedagógico y curricular. En el primero, mencionan entre otras lasitudes, la incoherencia entre la concepción educativa que sustenta el Diseño Curricular Documento Base de la UPEL (1999) y las prácticas pedagógicas que se realizan, centradas en la actividad del docente, no en el aprendizaje del estudiante; carencia de una concepción pedagógica institucional que sirva de referente para la labor de los docentes de la UPEL y para la investigación educativa; carencia de un programa efectivo de inducción y acompañamiento que apoye la formación continua de los profesores y la apropiación crítica del currículo institucional y la producción de investigaciones educativas desvinculadas de la práctica docente, por lo tanto con escaso nivel de aplicación para mejorar de modo continuo la praxis pedagógica.

En el plano curricular, se considera la desarticulación e inadecuada administración de las diferentes unidades curriculares, en especial las que conforman el eje didáctico, con las fases de la práctica profesional; el predominio de una formación especializada en desmedro de un trabajo pedagógico interdisciplinario que se desarrolle a través del intercambio, confrontación de saberes propios de cada disciplina y de integración de principios epistemológicos para el enfoque de problemas prácticos; un desconocimiento del diseño curricular por parte de los profesores, lo que ocasiona una falta de apropiación crítica del currículo institucional y; poca pertinencia de la investigación como práctica permanente del quehacer educativo.

A grandes rasgos significa que existen consecuencias directas producto de los errores planteados anteriormente en cuanto a la administración curricular pues los docentes realizan sus prácticas académicas de acuerdo con las concepciones onto-epistémicas, axiológicas y praxiológicas personales e individuales sin responder a criterios y referentes colectivos e institucionales. Por otra parte, la formación didáctica y práctica y la capacidad de resolver problemas de manera global y holística se ven mutiladas por una falta de conocimiento del diseño curricular, y por la incapacidad de trabajar en equipo cuya individualidad no permite la discusión y el diálogo acerca de la integración y aplicabilidad de los conocimientos disciplinares en la práctica cotidiana. Esto se traduce, posiblemente, a mediano plazo, en una inconsistencia en el desempeño del docente egresado de nuestra casa de estudios con repercusiones evidentes en los alumnos a quienes les toca formar.

Al revisar el documento base del diseño curricular de la UPEL (1999) se observa que a pesar de fundamentarse en una concepción del currículo en acción con énfasis en métodos dirigidos hacia la generación del conocimiento, no se considera el aprender haciendo como uno de los pilares fundamentales. El aprendizaje se entiende como una construcción interior, el cual será significativo en la medida en que se inserta en los conceptos previos del estudiante. Este aprendizaje se sustenta en la reflexión y se complementa por la práctica. Aquí la acción práctica queda reducida nuevamente a un elemento adicional del currículo sin la debida importancia al proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, de la identidad docente, entre otros aspectos.

Por otra parte, no existe una definición de pedagogía y de su alcance siendo utilizada sin distinción alguna en términos de correspondencia con la educación universitaria en el discurso escrito del documento base del diseño curricular: hecho pedagógico, estrategia pedagógica, modalidades pedagógicas, la pedagogía, métodos pedagógicos, entre otros. Muchas veces, se confunde el sujeto a quien va dirigido, si son a los estudiantes en su



formación universitaria o a los alumnos a quienes éstos corresponden educar. En este sentido, no hay una clara diferenciación entre los términos empleados para la andragogía o la pedagogía trayendo como consecuencia la desvirtualización conceptual, el uso indebido de acuerdo con el nivel de educación universitaria y otros niveles. Por ejemplo: el uso de términos como la práctica pedagógica y la práctica profesional para referirse a la misma acción. Estos términos requieren de una urgente revisión, delimitación y/o reconceptualización a los fines de aclarar su uso y transferibilidad.

La UPEL conceptualiza la práctica profesional partiendo de edicto presentado por el Ministerio de Educación (1996) a través de la Resolución 1. En este sentido, en el documento base del diseño curricular (UPEL, op. cit.) se define como un componente del currículo que se integra en función del perfil profesional del egresado con los componentes de formación general, formación pedagógica y formación especializada. El componente de práctica profesional se concibe como un eje de integración y de confrontación teórico – práctica de la formación docente, distribuido a lo largo de la carrera. Las experiencias de aprendizajes que se generan en este componente permiten, en la intervención pedagógica, la validación de teorías y la construcción de una praxis que consolida el perfil profesional.

El Diseño Curricular del Componente de Práctica Profesional no es igual en todas sus instituciones de la UPEL y mucho menos se administra bajo criterios mínimos negociados. En el caso del IPMJM Siso Martínez (1997), el Bloque Institucional prevé que se administre de manera progresiva a través de cinco fases. En orden de aparición a partir del tercer período académico se encuentran: Fase de Observación, Fase de Condiciones Docentes Facilitativas, Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, Fase de Ensayo y Fase de Integración Docencia Administración.

En la primera fase, de carácter homologada en todos los institutos de la UPEL, el estudiante se inicia en un proceso de identificación y sensibilización con la profesión docente mediante el diagnóstico de un contexto socio-histórico-cultural para reunir elementos de juicio que le permitan asumir el compromiso de mantener, mejorar o transformar la realidad educativa en el nivel o modalidad del sistema educativo en el cual se desempeñará. Asimismo, se sensibiliza con la profesión docente para afirmar su vocación y compromiso ético a partir de la prehensión y valoración de la realidad socioeducativa. Para ello, observa y contrasta el deber ser con el ser a través de las tres interacciones básicas que se establecen en un contexto escolar real (docente- alumno; docente-institución e institución-comunidad) para luego emitir juicios reflexivos en la decisión voluntaria de actuación.

En la segunda, Fase de Condiciones Docentes Facilitativas, se pone en contacto al participante con su “yo docente” para la búsqueda y reflexión de las cualidades requeridas para esta profesión. Se proporciona una preparación básica teórico – práctica sobre las condiciones docentes óptimas para la conducción favorable del proceso educativo. Se forma al docente como facilitador y orientador y se estudia a profundidad los rasgos liderazgo, comunicación efectiva, creatividad, asertividad, autoestima, expresión corporal, valores y estrategias no convencionales enfatizando el uso de la voz, control emocional, manejo postural, dominio del espacio, uso de recursos y precisión de las instrucciones dadas.

En la tercera, la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos se concibe como un conjunto de experiencias de aprendizaje en la cual el estudiante desarrolla y culmina un proyecto de investigación iniciado en el curso de Investigación Educativa en el cual se ejecuta una de las recomendaciones a fin de contribuir a la solución del problema indagado y/o al mejoramiento de las necesidades educativas detectadas. El trabajo se puede desarrollar en cualquiera de las tres líneas de acción propuestas: proyectos comunitarios e institucionales, prácticas no convencionales y trabajos de investigación en el área de su especialidad.

En la Fase de Ensayo se planifica y ejecuta la acción docente en situaciones simuladas y reales, integrando contenidos, procedimientos y actitudes adquiridas en los diferentes componentes mediante el diseño, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas sustentadas en la didáctica de la especialidad. En esta Fase se ejercitan las destrezas, habilidades y competencias dirigidas a formar un profesional de la docencia capaz de identificarse con los roles y funciones de facilitador y orientador; es decir, se ensaya la actuación del docente en clase, se verifica el uso de la didáctica especial y se verifica el dominio de los conocimientos adquiridos en los otros componentes curriculares a partir del diseño, ejecución y evaluación de una secuencia didáctica o de aprendizaje en la cual se consideran las siete técnicas propuestas por G. de Vásquez (1988), a saber: comienzo de clase, variación de estímulos, mecánica de la pregunta, aprovechamiento de la respuesta, enseñanza de conceptos, resolución de problemas y cierre de clase.

Finalmente, en la Fase de Integración Docencia Administración los estudiantes demuestran las competencias en la aplicabilidad del conocimiento dentro de un proceso que tome en cuenta la interdisciplinariedad, el rigor científico y metodológico. Para ello se divide la Fase en dos aspectos que se desarrollan paralelamente en los cuales se demuestra el dominio de las competencias para planificar, ejecutar y evaluar el proceso educativo, así como en la ejecución de proyectos dirigidos a resolver problemas de carácter administrativo.



En su conjunto, esta parte de la matriz de ubicación y secuencia del plan de estudios de las distintas especialidades que hace mención al componente de práctica profesional vigente, en su administración escasamente abarca la comprensión mínima de la realidad socioeducativa al poner en contacto exiguo del estudiante con la misma que, tal vez, propicie más incomprendidos e incapacidades cognitivas que los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas para enfrentar el reto y la complejidad que implica el hecho educativo actualmente. Ciertamente esto se deba por la misma complejidad de la realidad escolar caracterizada por la incertidumbre, singularidades y contradicciones de sus dinámicas y procesos que requiere un mayor contacto, intervención, interpretación y participación por parte del estudiantado y el empleo de estrategias innovadoras, holísticas y heurísticas.

Tal como lo menciona Sayago y Chacón (2006), este mapa actual 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.

En conversaciones espontáneas con los estudiantes de la UPEL - IPMJMSM, en los distintos informes presentados por los participantes de la FDA y en las presentaciones académicas realizadas por los practicantes, señalan que no son suficientes estas fases para adquirir cierta experiencia práctica y las competencias profesionales requeridas. En su condición de practicantes manifiestan encontrarse con una realidad escolar poco observada y trabajada en y desde la universidad. Ellos afirman que algunos cursos y fases no responden a las exigencias sociales y escolares. A pesar de que se declara en el documento base del diseño curricular de la UPEL (op. cit.) que le corresponde a la Universidad buscar la medida exacta para combinar los saberes mediante la formación, la innovación, las prácticas y medios en espacio y tiempos diversos.

Así mismo, los egresados de esta casa de estudios, hoy docentes en ejercicio, manifiestan que aprenden ciertos conocimientos en la universidad que difieren significativamente con la realidad educativa que les ha tocado vivir. Todos estos testimonios planteados sugieren que se debe entender la práctica profesional más allá del simple acto de demostración de capacidades desarrolladas a lo largo de la carrera.

Bitácora Cognitiva – Metodológica

El trabajo se llevó a cabo bajo la modalidad de investigación documental que consistió en el estudio de un problema para ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza (UPEL, 2003). De acuerdo con el objetivo planteado, se consideró que la investigación fue un estudio de

desarrollo teórico en el cual se presenta una aproximación conceptual de la práctica profesional que sirviera de fundamento curricular para la UPEL.

Para ello se requirió el uso de la técnica análisis de contenido en el cual el autor realizó derivaciones teóricas producto del análisis crítico de la información referencial - conceptual y empírica y de profundas reflexiones sobre el tema, considerando su experiencia en el área de didáctica y en la práctica profesional.

En este sentido, fue necesario apoyarse de teorías existentes, trabajos previos vinculados con el área de didáctica de la especialidad e informaciones y datos divulgados a partir de los informes docente y administrativo presentados por los estudiantes en condición de practicantes de las especialidades de Educación Integral y Matemática. Por otra parte, se analizaron los informes presentados por los estudiantes de los cursos de Metodología de la Educación Integral I (MEI – I) y Metodología de la Educación Integral II (MEI – II). Todo ello se acompañó con las técnicas del subrayado, resumen y fichaje que permitieron la organización, sistematización y síntesis para la realización de procesos inductivos y argumentaciones progresivas que orientaron el trabajo.

Así mismo, se consideraron los testimonios y explicaciones manifestadas en los cierres finales de los cursos MEI – I y MEI – II y de la Fase de Integración Docente Administración presentados por diversos practicantes de las especialidades Educación Preescolar, Geografía e Historia, Educación Industrial, Educación Integral, Matemática y Educación Física durante los distintos períodos académicos desde el año 2003 hasta actualidad. Estas experiencias fueron tomadas en consideración como notas y memos que fueron registradas en el diario del investigador para complementar lo descrito en los informes presentados por los estudiantes y profesores.

Para esta investigación la validez de las interpretaciones estuvo determinada por el proceso de triangulación. La misma se llevó a cabo a través de varias fuentes, métodos de recogida de datos y teorías. Esto permitió ampliar y aclarar los constructos desarrollados y corregir o eliminar los sesgos que pudieran emerger por parte de la teoría implícita del investigador. La triangulación permitió la confirmación necesaria, aumentar el crédito de la interpretación y demostrar lo común de un aserto (Stake, 1995).

La ruta estratégica para esta investigación consistió en: (a) Tarea de exploración. Se efectuó una revisión del material protocolar repetidamente para verificar detalles, acentos y matices por parte del estudiante. (b) Realización de subrayados, anotaciones y esquemas. (c) Construcción teórica sobre la base del Método Comparativo Continuo de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) y la utilización de los procesos analíticos propuestos por Goetz y LeCompte (1988).



El Método Comparativo Continuo de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (op. cit.), tuvo como propósito generar una teoría en forma sistemática utilizando para ello la codificación explícita y los procedimientos analíticos pues estos permitieron el análisis recursivo e integración de los datos de la cual emergió progresivamente la teoría sustantiva. El método, se preocupa por la generación y proposición plausible de muchas categorías, propiedades e hipótesis acerca del problema, requiriendo de la saturación de datos. Esto se llevó a cabo a través de cuatro etapas: (a) Comparación de incidentes aplicables a cada categoría (Categorización inicial); (b) Integración de las categorías y sus propiedades (Categorización avanzada); (c) Delimitación de la teoría y las categorías partiendo de dos requisitos fundamentales de una teoría: parquedad y alcance en la capacidad de aplicación de la teoría a una amplia gama de situaciones. Asimismo, se consideró la reducción de las categorías de codificación y se utilizó la saturación teórica de las categorías. (d) Escritura de la teoría. En este proceso, se disponía de los datos codificados, una serie de memos y una teoría. Para comenzar escribir la teoría, primero fue necesaria la comparación de los memos de cada categoría. Se revisaron los datos para validar el aspecto, se identificaron con precisión datos que sustenten una hipótesis o los vacíos que existan en la teoría y, se ofrecieron las correspondientes ilustraciones.

Los procesos analíticos (Goetz y LeCompte, op. cit.) utilizados fueron: (a) La teorización: forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis, compuesta por los siguientes procesos: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones; y especulación. (b) Las estrategias de selección secuencial: operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos, a saber: selección de casos negativos, selección de casos discrepantes, muestreo teórico y selección de teorías relevantes. (c) Los procedimientos analíticos generales: medios sistemáticos de manipular los datos y los constructos derivados de la información recogida: inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico, la enumeración y los protocolos observacionales estandarizados.

Una Aproximación Conceptual de la Práctica Profesional como Eje de la Formación Inicial Universitaria

La práctica profesional contribuye con la transformación del sujeto al ponerlo en contacto con situaciones experienciales singulares que demandan un accionar consciente e informado y, su adecuación a las formas de actuar en un contexto en particular saturado de rutinas, significados, controles, problemas, dilemas, conflictos, paradojas e incertidumbres. Estas experiencias

conducen a cambios profundos como consecuencia de un proceso de reflexión en diversos espacios y en distintos momentos acerca de la complejidad de las dinámicas y relaciones que se manifiestan en el accionar docente y en el quehacer profesional.

Se trata de poner al estudiante, desde el inicio de su formación, en posición de entender de manera perceptible, contextual y concreta una realidad socioeducativa y a resolver problemas prácticos a partir del propio escenario de actuación. Esto implica cambiar la manera de concebir la práctica desde otra perspectiva onto-epistémica, axiológica, praxiológica y metodológica al favorecer por esta vía el desarrollo de sólidas competencias intelectuales, cognitivas, afectivas, psicomotoras, éticas, sociales y prácticas que le permita al futuro docente trabajar bajo continua transformación, incertidumbre y complejidad.

Desde esta perspectiva, se asume un enfoque de formación centrado en la práctica reflexiva bajo los enfoques de crítica y reconstrucción social y de investigación acción para la comprensión; en experiencias de prácticas transversales, escenarios reales con la aplicación de un modelo educativo que considere el aprendizaje situado de alto nivel en la cual se conjuguen las teorías de esquemas de acción, aprendizaje significativo, zona de desarrollo próximo y mediación, entre otras.

Además, aprecie la enseñanza situada como acto éticamente creativo y comprometido con la construcción activa del conocimiento y la transformación de la realidad (García y Gómez, 2009) donde se promuevan módulos o proyectos de formación que permitan la integración práctica –teoría – práctica; la construcción, reconstrucción y aplicación del conocimiento y la resolución de problemas que atienda la complejidad de la vinculación de lo disciplinar y social – escolar; de lo científico – tecnológico y lo cotidiano. Así como, el equilibrio y complementariedad de los contenidos de las diferentes disciplinas en la búsqueda de la integración del conocimiento desde una perspectiva inter y transdisciplinar; la relevancia de los aprendizajes en los ámbitos personal, institucional, profesional y social.

Todo ello implica necesariamente considerar inicialmente el planteamiento de Delors (1996) acerca de que la educación debe estructurarse en cuatro pilares del conocimiento que se vinculan entre sí, a saber: aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión), aprender a vivir juntos (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas), aprender a ser (referido al desarrollo global de cada persona) y aprender a hacer (para poder influir en el propio entorno). Éste último cobra mayor relevancia desde la perspectiva que se asume en este artículo, pues se constituye en uno de los fundamentos que marca la ruta inicial de esta propuesta y el centro en el cual convergen los otros pilares.



Este autor menciona que el aprender a hacer se refiere a las competencias específicas que combina la calificación profesional producto de la formación, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa, la de asumir riesgos, de afrontar y solucionar conflictos. Además, se encuentra en este pilar: la capacidad para el acopio, procesamiento y elaboración de la información; capacidad para elaborar proyectos, capacidad para innovar y crear, capacidad científica y tecnológica.

Está asociado al aprender a conocer referidos a la comprensión de la realidad; comunicación con los demás; razonamiento científico; sentido crítico y curiosidad intelectual; adquisición de conocimientos; aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento; uso de los métodos inductivo y deductivo y de la habilidad de abstracción. También se vincula con el aprender a ser específicamente a través de las cualidades siguientes: empeño personal, capacidad de comunicarse, aptitud para las relaciones interpersonales, comportamientos vinculados con el discernimiento, la intuición, capacidad para prever el futuro y de crear un espíritu de equipo. Finalmente, con el convivir a través de la actitud de empatía, reconocimiento del otro, aceptación de la alteridad, participación en proyectos comunes y cooperación en actividades.

Sobre la base de todos los planteamientos anteriores, se estructuraron algunas características que permiten tener una aproximación conceptual de la práctica.

La Práctica es un Sistema Complejo

Un sistema es un conjunto de elementos organizados e interrelacionados entre sí como una totalidad en un proceso dinámico de regulación y equilibrio característico que contribuyen al logro del objetivo fundamental. Cada parte trabaja de manera independiente con dinámicas propias que responden a sus características, pero interactúa con las otras estableciendo conexiones y redes (interdependencia); es decir, se afectan recíprocamente a lo largo del espacio – tiempo, para constituir un todo racional, funcional y ordenado operando bajo un propósito común que, en nuestro caso, es socioeducativo.

Partiendo de esta aseveración, creemos que la práctica es un sistema complejo que elabora su propio espacio – tiempo con dinámicas antagónicas; reorganización, simultaneidad y sucesión de acontecimientos; indeterminación, regularidades e irregularidades; continuidades, reestructuraciones y fluctuaciones de hechos; interrupciones, avances, retrocesos y rupturas; discursividades y recursividades; influencias de factores externos e internos que vulneran/perturban o favorecen/asientan los sucesos con períodos de estabilidad o desequilibrio, generan conflictos, dilemas y

problemas, y cooperan a mantener y transformar el sistema. Se cree que depende de su naturaleza y del mecanismo de los elementos –de estado de equilibrio y homeostasis dinámica–, de las propiedades y de las relaciones constitutivas, así como de sus propias regulaciones/leyes.

Siguiendo el pensamiento de Lupasco (1963), se considera que está compuesta por dinámicas antagónicas (contradictorias y no contradictorias inherentes a ese antagonismo) resultadas de las mismas propiedades y por procesos que la regulan. Los acontecimientos, las dinámicas y los procesos que se presentan paralelamente o no pueden ser complicados, sencillos, sutiles, toscos, efímeros, persistentes, contrarios, contradictorios, complejos, impregnados de incertidumbres y/o certezas, impredecibles, caóticos, modificables, inmodificables, etc. La práctica como sistema complejo es un tejido de trama y urdimbre caracterizado por una red de relaciones, dinámicas y procesos que configuran al contexto y, este último, a su vez ejerce la misma acción. Es en sí misma organizante y estructurante.

La Práctica es Ideológica

La práctica tiene sus matices ideológicos al responder a un diseño curricular que asume, por un lado, unos principios curriculares en tres vertientes: teleológico (en referencia a los fines, políticas y normativas vigentes), epistemológico (relativa a la producción de conocimientos científico, tecnológico, técnico, contextual y político-social) y axiológico (concerniente a la formación ética y al aprendizaje y práctica de valores asociados al ser en sus dimensiones: desarrollo humano y deontología profesional) y; por el otro, una postura filosófica, sociológica, psicológica, andragógica y/o pedagógica, didáctica y curricular que está colmada de una perspectiva paradigmática en particular.

Bajo este matiz aprehendido, el sujeto actúa participando en la práctica social. Ésta a su vez impregna al sujeto de sus verdades, creencias y formas de actuar conformándose un ciclo virtuoso *práctica – ideología – práctica*.

La Práctica es Histórica

La práctica responde a un momento sociopolítico – histórico, a un tiempo determinado y finito de actuación. Ella requiere basarse de situaciones pasadas para su entendimiento presente. La historia está llena de prácticas sociales que marcaron un hito que se repite y reproduce continuamente en y desde la cultura por aprehensión sucesiva. A pesar de ser única, su esquema internalizado, que representa una síntesis regularizada, armónica y holística, permite sistematizar la práctica a los fines de ser aplicada en otros contextos, lo que Bourdieu (2007) llama acto de generalización: actuar de manera parecida en circunstancias parecidas.



La práctica que realiza el sujeto marca la historia en los distintos espacios de actuación. En este sentido, la práctica tiene un componente temporal que le da la característica de ser irreversible, irreplicable y singular pero la esencia o contenido, organización, estructura y función permanecen en el tiempo y se pueden entender a través de la lógica para entrar en conciencia y, así poder aprehenderla, internalizarla y reproducirla en diversos momentos.

La Práctica es Contextual

La práctica se realiza en un contexto de actuación social que la delimita y estructura según las condiciones y factores intervinientes. En ella existen significados, no como verdades únicas y universales, que son interpretados de manera crítica por los sujetos de acción quienes los construyen y reconstruye de acuerdo con el interés individual, colectivo e institucional para explicitar la lógica existente, los factores intervinientes, las relaciones y los procesos del y en el sistema, las dinámicas antagónicas, las regularidades y las justificaciones. Cada contexto es un espacio de actuación saturado de significados que deben ser entendidos y apropiados por los sujetos.

La Práctica es Paradójica

La práctica se construye y reconstruye continuamente en espacio y tiempo. Paradójicamente existen momentos, procesos y dinámicas contradictorias que deben ser manejadas adecuadamente por los sujetos en acción a los efectos de tomar las decisiones más acertadas y resolver los problemas situacionales o coyunturales que la define y estructura.

Esta construcción se produce y reproduce de manera espiralada, con coherencia práctica (Bourdieu, op.cit.), que conlleva momentos de interrupciones, retrocesos y rupturas; continuidades y avances; regularidades e irregularidades; indeterminación; crisis que generan conflictos, dilemas, problemas y equilibrios –desequilibrios y cooperan a mantener y transformar la realidad. Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006) afirman que “en la práctica docente (...) se pueden observar acciones no siempre congruentes entre sí (p. 210).

Esto se puede explicar gracias a la existencia de los distintos niveles de la realidad en los cuales se pueden utilizar diferentes lógicas, siendo una de ellas la lógica de la contradicción basado en el principio de antagonismo de Lupasco (op. cit.).

La Práctica es Compleja en lo Efímero

Por ser dinámica y continua tiene momentos simples y sencillos que no se pueden apreciar fácilmente pero que, a su vez, son tan complejos, llenos de una riqueza conceptual y metodológica que contribuyen en la interpretación de los significados y relaciones que establece el sujeto en acción.

En este caso, la sensibilidad humana capta de manera inconsciente estos momentos, permeando todo aprendizaje. Son situaciones en el contexto que dejan una impresión en el actuar del docente. Lo efímero brinda pequeñas secuencias de acción relativas a lo intersubjetivo y a las situaciones colectivas.

Por otra parte, el profesional docente se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido de que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta (Gimeno Sacristán, 2002), muchas veces debe utilizar los análisis integrados (Delgado, 2009b), la lógica de la contradicción (Lupasco, 1963; Rivadeneyra, 2009), la lógica difusa de Zadeh (Calventus, 2000) y la lógica de la práctica (Bourdieu, op. cit).

La Práctica es Multifuncional, Polimodal y Multidimensional

No solo se constituye en un espacio de demostración de capacidades sino que contribuye con otros entendimientos, funciones, actividades y tareas que permiten el desarrollo de variadas competencias requeridas para un desempeño cabal. La buena práctica muestra el árbol y el bosque, al buen leñador y a sus herramientas.

Tiene diferentes matices que dependen del contexto, de las situaciones y de sus intérpretes, de los puntos de vista de éstos, que pueden variar en el tiempo según el momento sociopolítico – histórico vivido, la experiencia y al mismo contexto. En ella coexisten y se justifican dimensiones institucionales, organizativas, curriculares, profesionales y metodológicas.

La Práctica es Acción

La práctica es una acción orientada y trascendente, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, insertado en la estructura social. La práctica se refiere a la actividad presente en desarrollo. Es el proceso y resultado del hacer que se caracteriza por su racionalidad y carácter situacional en la cual existe coherencia entre fines, creencias y medios. La acción tiene significado al poseer un valor moral y ético, que puede ser sometida a procesos reflexivos por parte del sujeto. Es personal y ligada al yo, pero también se da en interacción con otros en un entramado de relaciones en redes de una cultura intersubjetiva con implicaciones psicosociales (Gimeno Sacristán, 1999).

Es una secuencia de actividades organizadas jerárquicamente con sentido, direccionalidad, continuidad en el tiempo, integración, coherencia interna, funciones prácticas y lógica. La práctica está dirigida por sus propias dinámicas y relaciones, las cuales le dan sentido y una función práctica. Se ejerce en el dominio práctico en las realizaciones sucesivas del habitus con un discurso que la regula y una teoría adecuada a este dominio (Bourdieu, 2007).



La Práctica es Lógica

Esta lógica puede organizar los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores (principio de la economía de la lógica, coherencia práctica, singularidad, aprehensión sucesiva, pertinencia, generalización) estrechamente ligados entre sí y, que constituye un todo integrado (Bourdieu, op. cit.). Al mismo tiempo es compleja y efímera; subjetiva e intersubjetiva; con certezas e incertidumbres, sucesiva, simultánea, singular, tramada, paradójica e imprecisa. Se cree que el primer esquema de acción permite la existencia de un patrón de comportamiento al dejar su huella impresa que es incorporada en las acciones posteriores.

En este sentido, cada acción del sujeto incorpora la experiencia pasada y genera la base para las siguientes (Gimeno Sacristán, op. cit.). Por otra parte, Bourdieu (op. cit) señala que la lógica práctica es una contradicción pues se hace sin reflexión consciente ni control lógico, que solo puede ser captada en el acto. Sin embargo, creemos que la contradicción está dada por las dinámicas antagónicas y sus relaciones dialécticas que se presentan en el sistema, por las simultaneidades de los acontecimientos, las sucesiones y las propiedades de homogeneización y heterogeneización (Lupasco, 1963) que muchas veces hacen, aparentemente, inexplicable, inentendible y no objetivable la lógica práctica. Todo esto permite elaborar nuestros esquemas y nociones de manera inconsciente o consciente. Podemos percibir, sentir y re-accionar instintiva, automática y/o mecánicamente. Por lo contrario, puede existir la reflexión, la deliberación y el juicio para encontrar las explicaciones por parte del sujeto.

Aquí juega un papel importantísimo las intencionalidades, las rutinas, los hábitos y las teorías implícitas del individuo; así como, los argumentos que fundamentan la práctica que le dan una lógica interna de acuerdo con sus dinámicas, procesos y regularidades/leyes. El control está dado no solo por lógicas disciplinarias sino por la conjunción de distintas lógicas incluyendo la sociocultural, que se caracteriza por ser empírica basada en el sentido común que imprime la cultura, el contexto, el momento histórico, la institucionalidad.

La práctica por efectos de la cotidianidad y del habitus se hace rutina, se institucionaliza (Gimeno Sacristán, op. cit.) pero también lo hace su lógica práctica que es creada y re-creada por la misma cultura. Ahora bien, en la educación no se puede actuar sin reflexión consciente ni control lógico. Se hace necesario estudiar la lógica práctica, su sentido, coherencia y pertinencia, a los fines de criticarla, contrastarla, verificarla, entenderla desde la lógica teórica y la reflexión consciente y profunda. Es importante investigarla, leerla, interrogarla: qué hace el sujeto, cómo lo hace y por qué lo hace. Lo que implica que hay que traerla a la consciencia como una experiencia que tiene un esquema de acción.

Esta indagación debe, de alguna manera, aproximarnos a la lógica práctica para su comprensión e incorporación de los cambios requeridos en la práctica a objeto de mejorarla o transformarla. La intencionalidad educativa, la conciencia de la responsabilidad social, el significado individual, colectivo y social y la ética profesional guían la práctica y su lógica práctica.

Todas estas características permiten superar el planteamiento de Grossberg (1992) sobre las prácticas, al mencionar que constituyen el modo en que los “usuarios” de las condiciones de dominación manifiestan su carácter de sujetos activos, efectuando diversos y mínimos cambios en las condiciones que les son impuestas y adaptándolas –al menos en parte– a sus intereses y reglas.

Las prácticas permiten aprehender la realidad y su contraste con los referentes, lo que contribuye a tener una perspectiva amplia e informada de la misma durante la acción. Esta aprehensión admite que las reglas se estudien y analicen a través de procesos de discusión, dialogo y reflexión en la medida que la experiencia marca el rumbo. Ello faculta hacer los cambios requeridos ya no desde lo impuesto por las condiciones de dominación sino por la libertad que implica ser un sujeto de acción.

Aquí la formación juega un papel importante al poner en contacto al sujeto con los referentes y al sujeto con la experiencia. Estas implicaciones se repiten de manera continua a los fines de diagnosticar, diseñar, ejecutar, y evaluar la acción de manera cíclica espiralada en orden ascendente de evolución progresiva. Estas características permiten introducir en la formación conceptos relativos a la incertidumbre, lo contradictorio, lo transcomplejo. Pero, también, la formación como concepto supera el tono mecanicista y alcanza una definición que abarca a lo humano, a lo filosófico, a lo antropológico, a lo estético, a lo ético y eco-ambiental.

La Práctica Profesional como Eje Curricular

Bajo las premisas anteriores y a los fines de alcanzar la nueva visión que se tiene en materia de la formación inicial universitaria, debe considerarse la práctica profesional desde la perspectiva de eje curricular. Como eje curricular, Barreto (op. cit.) menciona que este elemento obedece a una función organizativa del currículo, a la visión especializada del conocimiento y a la aspiración de concretar y desarrollar el currículo bajo la égida del deber ser de la formación docente Upelista dando autenticidad y personalidad al currículo.

Aquí este eje se entiende desde dos planos estructurantes y organizativos: plano vertical de gestión, desarrollo y evaluación curricular y plano horizontal de concreción del currículo. Particularmente en el primero, se asume la práctica profesional como un elemento caracterizador del currículo que le proporciona coherencia interna permitiendo la verdadera integración



entre los otros elementos curriculares que componen al diseño a los fines de garantizar la continuidad curricular en toda la formación; la profundización y el entendimiento del conocimiento y de los problemas de manera progresiva (de lo simple a lo complejo; de lo concreto a lo abstracto; de lo superficial a lo profundo); la complementariedad y la organización secuencial y articular entre los elementos de la estructura curricular; la evaluación curricular de impacto y de proceso-producto para la reorganización, adecuación y mejoramiento de los diseños curriculares, de los procesos globales y de los procedimientos académicos administrativos (Gráfico 3). Así, la práctica profesional se concibe como un eje curricular con un plano que tiene sentido profundo, global y multidimensional que impregna la formación en toda la carrera, entendido como el fundamento que permite la vinculación entre el contexto universitario, social, eco-ambiental y educativo.

A través de este plano, la universidad puede vincularse con el entorno y aproximarse a la realidad a los fines de conocer y dar respuestas a las necesidades y exigencias, dinámicas, relaciones y prácticas que se llevan a cabo en los distintos contextos de actuación. Aunado a ello, brindar una formación más ajustada a los requerimientos socioeducativos y prestar sus servicios a la comunidad en materia educativa; mostrar una profunda innovación de su diseño curricular que desde la retroacción y reflexión crítica se pueda transformar las perspectivas actuales que se presenta en el hecho educativo de este nivel con consecuencias en los precedentes; entre otros.

La práctica profesional dinamiza el desarrollo curricular, al darle soporte a los demás elementos curriculares a través de los distintos espacios en los cuales ocurre la transformación del sujeto como ser social, eco-ambiental y territorial. Esto último entendido como un espacio antropológico y simbólico donde se construyen las dinámicas sociales, se producen las interacciones intersubjetivas, emergen las dificultades y, a su vez, se crean las respuestas a estas dificultades a partir de las posibilidades reales de los agentes que afrontan esas problemáticas (Vilar, 2009).

Concebir la práctica profesional como un eje curricular con un plano que no sólo cumpla la función organizativa y tecno-administrativa del currículo sino que sea valorativa y vinculante con los procesos sociales, invita a observar la problemática recurrente que enfrentamos con los egresados de nuestra Universidad referida a la falta de experiencia laboral primaria con retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias y la atención de los procesos y dinámicas escolares; desconocimiento de las concepciones de enseñanza, de la práctica docente por poco o nulo contacto con la realidad escolar y a la incapacidad de trabajar de manera contextualizada y en equipo cooperativo y colaborativo, atendiendo a los problemas socioeducativos; tomar

decisiones acertadas para resolver o coadyuvar a la solución de los problemas, conflictos y dilemas educativos de tipo práctico en el contexto escolar y social; actuar bajo incertidumbre y/o caos; generar planteamientos innovadores frente una práctica docente rutinaria, obsoleta, individualista, tediosa, que no invita a la participación creadora del estudiante.

Con respecto al plano horizontal de concreción curricular o también denominado empírico – operativo y de contraste, se cree que su aplicación impacta a lo formativo al brindar la estructura básica organizativa en distintos tiempos sucesivos de complejidad y profundidad académica (t1 a tn) para el estudio y vinculación de los contenidos disciplinares partiendo de la transversalidad a través de ejes temáticos, nodos y nódulos conceptuales hasta la transdisciplinariedad con el entendimiento de problemas globales, procesos, funciones y actividades, en el cual la investigación permite su abordaje desde lo institucional, con énfasis en lo científico, tecnológico, humanístico, socioeducativo, cultural, filosófico, estético, entre otros; la vinculación teoría – práctica – teoría en la cual el proceso implica el estudio – ejecución – contrastación respectivamente. En el plano se presenta un momento andragógico – didáctico para verificar y comprobar las teorías existentes a los fines de validar la práctica y/o redimensionar, ampliar o crear la teoría, etc. (Gráfico 3). Aunado a ello, su empleo impregna la formación del estudiantado de manera integral en sus aspectos personal, profesional y social.

Particularmente, coincidimos con los planteamientos de Fernández (op. cit), Barreto, (2011) y de González Lucini (1994) para definir la transversalidad. Fernández menciona que la transversalidad remite a consideraciones del pensamiento complejo a fin de explicar las relaciones implicadas por los temas transversales a partir de las relaciones posibles entre humanismo y ciencia. En este sentido, se busca la articulación holística entre las disciplinas y/o los pilares del conocimiento a objeto de estudiar en su conjunto los problemas sociales o los fenómenos naturales. El estudio se hace desde el enfoque globalizador bajo las modalidades inter y transdisciplinarias.

Por su parte Barreto, considera que los ejes transversales dinamizan la vida universitaria en los ámbitos de la docencia, investigación, extensión, gerencia y producción; inciden en la formación integral de los estudiantes al ser incorporadas como vivencias académicas en las disciplinas, en los contenidos y en todo su quehacer; contribuyen con al desarrollo moral; permiten el análisis y búsqueda de opciones para la solución de problemas sociales e inducen modificaciones y reflexiones sobre la acción académica.

Mientras que González Lucini afirma que los temas transversales constituyen el puente entre lo científico y la realidad social. A nuestra manera de ver, a partir de este aspecto también se vinculan las funciones universitarias



entre sí y el saber científico, tecnológico y técnico con el saber ético, cultural, estético, eco-ambiental y filosófico reflejado en lo disciplinar y didáctico.

Bajo estos planteamientos, es que se supone que el plano horizontal de la práctica profesional se caracteriza por ser coherente, integrador e interdependiente con los otros ejes curriculares y transversales que orienta, en primer lugar, el desarrollo y la evaluación curricular en tiempo y espacio determinados representados por *n* planos finitos en el continuo del plano vertical que permite la realimentación ascendente y descendente de los procesos y dinámicas que se llevan a cabo para su ajuste y mejoramiento en el tiempo y; en segundo lugar, la interacción del sujeto practicante en los diversos escenarios (institucional, escolar y comunal) en los cuales observa, discute, dialoga, contrasta, critica, comprende, interviene, construye, reconstruye, reflexiona y evalúa en y desde la propia realidad a los fines de adquirir y desarrollar una identidad docente basada en una ética profesional y los conocimientos profesionales pertinentes y requeridos.

Es en estos planos sucesivos, donde se prevé la organización e integración de los conocimientos de las distintas disciplinas en nodos y nódulos conceptuales que pueden ser estudiados por procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios bajo la metodología de módulos y proyectos formativos.

Según Delgado (2009a), los nodos son los puntos de intersección de los contenidos procedimentales establecidos por cada conexión reticular (p. 28), y los nódulos conceptuales pueden ser definidos como:

(...) el conjunto de saberes relacionados e integrados en el cual confluyen y se diversifican conocimientos estableciendo una red con conexiones reticulares. Desde la perspectiva curricular, equivale a una (...) red de contenidos conceptuales en la cual se lleva a cabo una “anastomosis” de contenidos procedimentales. (...). Cada nódulo conceptual establece sus relaciones con otros nódulos constituyendo, a su vez, una red de nódulos conceptuales en uno o varios campos del saber en atención a los criterios de permeabilidad e integralidad. Las conexiones reticulares son saberes compartidos afluentes a uno o varios nódulos de uno o diversos campos del conocimiento que permiten la conformación del tejido en forma de red. En este sentido, el campo queda permeado desde lo epistemológico, ontológico y metodológico al compartir sus teorías, hipótesis y hallazgos para el entendimiento y comprensión global del problema o del fenómeno (p.p. 28 y 29).

De esta manera, a través del plano horizontal, el eje contribuye con la permeabilidad de las áreas y campos del saber y la articulación entre los conocimientos científicos – tecnológicos, disciplinares – académicos, andragógico – didácticos, técnicos – profesionales, pedagógico – escolares, sociales y eco-ambientales en el abordaje de los problemas, dilemas, conflictos

y actividades. Estos conocimientos vistos en términos de contenidos pueden organizarse en niveles, a saber: contenidos disciplinarios con énfasis en la formación de la carrera de educación; contenidos disciplinarios especializados; contenidos axiológicos relacionados con actitudes y comportamientos vinculados al desempeño laboral y a la profesión; contenidos axiológicos relacionados con temas de acepción universal; contenidos axiológicos relacionados con valores asociados a minorías; actitudes y valores asociados a los contenidos anteriores y; prácticas o experiencias de aprendizajes ligadas al eje de práctica profesional (Fernández, op. cit.).

Ahora bien, el abordaje de estos contenidos supone el desarrollo de las competencias requeridas para la formación inicial universitaria desde la práctica profesional y, creemos que se pueden abordar por lo menos desde dos procesos educativos complementarios que pueden confluir en la programación de éstos (G. Lucini, 2000). El primero de ellos, se refiere al proceso que parte de la problemática evidenciada en la realidad socioeducativa que se plantea desde la práctica profesional en la cual se aplican las competencias desarrolladas en las áreas del conocimiento, con énfasis en los contenidos integrados. Y, el segundo implica un proceso a partir de los contenidos programáticos de las áreas del conocimiento que son contextualizados dentro de la problemática evidenciada en la realidad socioeducativa que se plantea desde la práctica profesional.

En ambas implica una reorganización del contenido programático en cada área del conocimiento, un establecimiento de los vínculos con los contenidos de la misma área y de las distintas áreas del conocimiento y la búsqueda de nuevas maneras de abordaje de las formas de organización de la clase haciendo uso de estrategias creativas: prácticas internas en condiciones no reales (ejercicios prácticos, simulación, microclases, estudios de casos, trabajos de campo, estudio de cadenas de segmentos prácticos, etc.) y prácticas externas en condiciones reales.



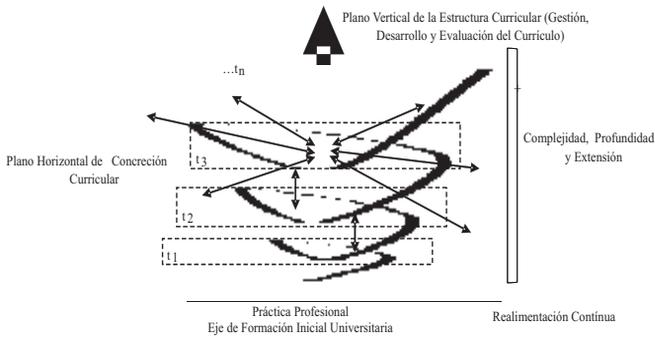


Gráfico 3. Eje de práctica profesional y sus dos planos: vertical y horizontal. Obsérvese que el plano horizontal está simbolizado en tiempos sucesivos de t1 a tn que representan los períodos académicos, semestres o años de la carrera. En este plano se realiza la realimentación continua y formativa del currículo para el ajuste y mejoramiento del mismo.

Como eje curricular de formación, lo que persigue, en primer lugar, es establecer el andamiaje entre los campos del conocimiento a partir de la práctica profesional y, en segundo lugar, atender a un tema que afecta a la sociedad en relación con una formación integral de calidad, con pertinencia social, con conocimientos teóricos y prácticos que permita una aproximación y un entendimiento de la realidad desde lo educativo, con una ética basada en un código deontológico profesional y un pensamiento crítico – reflexivo. Desde la práctica profesional se puede generar una perspectiva global y compleja en la comprensión de los fenómenos sociales y naturales con atención a lo inter y transdisciplinario.

A Manera de Conclusión

La práctica como eje de formación debe brindar las bases teóricas y conceptuales que sirvan de referentes para los demás elementos curriculares a los fines de garantizar la complementariedad y la organización secuencial y articular de la estructura curricular partiendo de la transversalidad a través de ejes temáticos hasta la transdisciplinariedad con el entendimiento de problemas globales. Debe impregnar la formación del estudiantado de manera integral en sus aspectos personal, profesional y social permitiendo la integración con la teoría que se maneja en cada módulo o proyecto formativo haciendo uso de experiencias de aprendizajes multidimensionales y de los enfoques mencionados anteriormente.

La práctica profesional como eje de formación supera la concepción mecanicista – científicista terminal de carrera y de confrontación simplista teórico práctica y admite la existencia de la incertidumbre, lo paradójico y complejo, por lo que se deben utilizar razonamientos e innovaciones que permitan el entendimiento y la aproximación a la realidad socioeducativa bajo los principios de sistema de sistemas; transdisciplinariedad; transcomplejidad; lógica, el sentido y la función práctica; entre otros. Asimismo, acepta la simultaneidad de los planos, vertical y horizontal, representados por lo curricular y transversal como mecanismos que permiten el desarrollo del currículo pues el primero coadyuva a la continuidad académica y a la profundización y consolidación de los conocimientos en tiempo y espacios distintos en y durante la formación integral del estudiante y, el segundo, contribuye a la integración de la teoría y de la práctica y de los conocimientos disciplinares conformando redes sociales de prácticos (redes académicas e investigativas) para el abordaje, la comprensión y el entendimiento de los problemas socioeducativos, científicos y tecnológicos; así como para la búsqueda de alternativas de solución y la construcción y reconstrucción del conocimiento.

REFERENCIAS

- Argyris y Marliyan (1988). *Ciencia de la Acción*. Trads. Aiclid Ramírez (1991). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Barreto de R., N. (2011). *Ejes Transversales versus Ejes Curriculares*. Material Mimeografiado. Caracas: Autor.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Calventus, J. (2000). La lógica borrosa como aporte a una nueva epistemología en ciencias sociales: una aproximación conceptual. *Revista Psicología*, Vol. I, Tomo 2. Universidad Católica del Norte. Fac. Humanidades. Esc. Psicología. Antofagasta, Chile.
- CORDIPLAN (1995). *Un proyecto de País: Venezuela en Consenso*. Caracas: Autor.
- Delgado, R. (2009a). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Revista Investigación y Postgrado* [en línea] 2009, 24 (Septiembre-Diciembre). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65818200002> [Consulta: 07 de octubre de 2011].



- Delgado, R. (2009b). *Modelo Orgánico de Evaluación para el Personal Académico Universitario*. Tesis Doctoral No Publicada. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco.
- Estepa G., J. (2000). *La Investigación sobre el Conocimiento Profesional de los Profesores para Enseñar Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en el XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fernández, A. (2004). *Universidad y Currículo en Venezuela: Hacia el Tercer Milenio*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. UCV.
- García, G. (2005). *El Mundo del Maestro y la Sociedad del Aprendizaje Permanente*. Caracas: UNESR
- García, R. y Gómez, J. (2009). ¿Por Qué Conformarse con Menos? Un Horizonte Prometedor para el Desarrollo Educativo y Social. En García, R. y Gómez, J.(2009). *Monográfico*. Madrid: Monográficos Escuela.
- García, M. y de Rojas, N. (2003). Concepciones Epistemológicas y Enfoques Educativos Subyacentes en las Opiniones de un Grupo de Docentes de la UPEL acerca de la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación. *Revista de Investigación y Postgrado*, 18(1), 27-57.
- Gimeno S., J. (1999). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata
- Gimeno S., J. (2002). *El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica*. España: Ediciones Morata.
- Gimeno S., J. y Pérez G., Á. I. (2008). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- González Lucini, F. (1994). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid: Ed. Alauda.
- G. Lucini, F. (2000). *Temas Transversales y Áreas Curriculares. Hacer Reforma*. Madrid: S.A. Grupo Anaya.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación*. Educativa. España: Morata S.A.
- Grossberg, L. (1992). *We Gotta Get out of This Place. Popular Conservatism and Postmodern Culture*. NY, Routledge.
- G. de Vásquez, V. (1988). *Módulo de Fase de Ensayo Didáctico*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

- Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez – UPEL (1997). *Diseño Curricular del Componente de Práctica Profesional, Bloque Institucional*. Caracas: Auto: Lupasco, S. (1963). *Las Tres Materias*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ministerio de Educación (1996). *Resolución 1*. Caracas: Autor
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez E., M. del P.; Mateos, M.; Martín, E. y Cruz, M. de la (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Editorial GRAÓ.
- Rivadeneira A., J. (2009). La Lógica de la Contradicción. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*. Vol. Xv, núm. 1, enero-junio, pp. 295-302. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=364117190> 15 [Consulta: 2011, Abril 30].
- Sayago, Z. B. y Chacón, M. A. (2006). Las Prácticas Profesionales en la Formación Docente: Hacia un Nuevo Diario de Ruta. *Educere*, mar. 2006, vol.10, N° 32, p.55-66.
- Schón, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Stake, R. (1995). *Investigación con Estudio de Casos*. España: Morata S.L.
- Torre, S. de la y Barrios O. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras*. España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Vilar, J. (2009). Crear en la Esfera Local un Mundo más Humanizado y Acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. En García, R. y Gómez, J. (2009). *Monográfico*. Madrid: Monográficos Escuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999). *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas: FEDUPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Lineamientos que Orientan el Proceso de Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL. Documento en y para la construcción colectiva*. Caracas: Autor.
- Zamudio F., J. I. (2003). El Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre. N° 8: pp. 87-104. Mérida-Venezuela

