

La Práctica Profesional como Espacio de Aprendizaje. Una perspectiva desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria

René Delgado
UPEL- IPMJM Siso Martínez
renedlgd@yahoo.com.mx

*Un árbol constituye un objeto diferente
para un botánico, un maderero, un poeta y un jardinero.*

Blumer, 1969

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito generar un cuerpo teórico sobre la práctica profesional como espacio de aprendizaje desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria partiendo de la experiencia en la UPEL – IPMJM Siso Martínez. En este sentido, el estudio fue abordado 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 y empírica y profundas reflexiones sobre el tema haciendo uso del método comparativo continuo y los procesos analíticos planteados por Goetz y LeCompte. Las conclusiones más resaltantes fueron: (a) La práctica profesional está conformada por espacios de aprendizajes que en su conjunto permite la adquisición y desarrollo de competencias profesionales basadas en el saber hacer. (b) Estos espacios requieren de experiencias y encuentros que impliquen intercambios de saberes y de resolución de problemas; el estudio de situaciones contextuales con aplicación recurrente de la lógica interna de las teorías que permitan la reflexión profunda y la construcción y reconstrucción de los conocimientos profesionales, entre otros.

Palabras clave: práctica profesional, formación inicial universitaria, espacio de aprendizaje.

ABSTRACT

The objective of this study was to generate a theoretical frame of the professional practice viewed as a learning space, for the initial university formation axis starting of the experience 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, 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 is formed by learning spaces, which together allows the acquisition and development of “know how” based professional skills (b) These spaces requires experiences and encounters that imply knowledge interchange and solving problems;

the study of contextual situations with recurrent application of an inner logic of theories and the construction and re-construction of the professional knowledge.

Keywords: professional practice, initial university formation, learning space.

Introducción

Se parte de la idea de que la práctica profesional es un elemento medular del currículo en la formación inicial universitaria. La misma ha sido considerada, inclusive, como una corriente, enfoque u orientación curricular (Torre de la y Barrios, 2000; Gimeno Sacristán, 2002; Pérez Gómez en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008). Desde esta perspectiva, la formación se ha caracterizado por tener una tendencia curricular que marca la pauta tanto en la dimensión estática como dinámica del currículo y, en la manera en que se comprende sus elementos estructurantes que la orbitan y las relaciones que se establecen entre ellos.

Comprender que la práctica profesional tiene elementos dinamizadores y determinantes que le dan sentido, lógica práctica y una configuración a la formación inicial universitaria, representa toda una tarea que invita al lector a dejar de un lado sus concepciones para entender la realidad desde otra óptica. Éstas se han caracterizado por buscar siempre la objetividad y la científicidad curricular. No cabe la menor duda que la gestión, desarrollo y evaluación del currículo, hasta los actuales momentos, se ha considerado desde la visión mecanicista. Aspecto que ha sido presentado en el artículo titulado La Práctica Profesional: eje de la formación inicial universitaria. Una aproximación conceptual (Delgado, 2011).

La variedad de diseños curriculares que se están administrando al nivel mundial y, muy especialmente, en Latinoamérica así lo ejemplifican, ya sea porque fueron concebidos directamente bajo esta concepción, una concepción híbrida o diametralmente opuesta pero que en su ejecución u operatividad se sugieren parámetros del currículo tecnológico. Sin embargo, insistimos que la práctica opera bajo mecanismos propios que la misma realidad o contexto brinda en función de los hechos o situaciones experienciales que se presentan dentro de cada dinámica práctica. La teoría para esta visión sólo representa una forma de entendimiento, de interpretar la realidad, pero, en todo caso, simboliza las verdades inciertas que reclaman continua verificación.

Al mirar la práctica profesional desde esta irrefutable objetividad, su definición abraza el término de espacio, aunque limitante, que permite la unificación de los demás

elementos curriculares y la exhibición de las capacidades desarrolladas como formas de comprobación de que el estudiante posee los conocimientos, habilidades y destrezas para su titulación como docente de una especialidad o área de conocimiento.

En Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), organización que tiene la misión de la formación de docentes al nivel nacional, ilustra el planteamiento anterior al presentar un currículo de avanzada y de alto nivel con tendencias híbridas al asumir explícitamente una racionalidad tecno-curricular y un currículo en acción como una práctica basada en la reflexión (UPEL, 1999). Aquí la práctica profesional se considera un componente del currículo que integra a los otros componentes: General, Pedagógico y Especializado.

Al revisar el diseño curricular del componente de práctica profesional, se explicita su administración a partir de cuatro o cinco fases, dependiendo de cada instituto, siendo homologada la Fase de observación. El problema radica que la práctica en espacios reales que permiten la apropiación de la realidad y el contraste teórico – metodológico al parecer es insuficiente y, en consecuencia, el proceso de reflexión-actuación en la cotidianidad de lo escolar escasamente se demuestra y, mucho menos, se sistematiza.

En los actuales momentos se requiere de una nueva perspectiva curricular que ubique a la práctica profesional como un eje de formación inicial universitaria que atienda la construcción y reconstrucción del conocimiento a partir del estudio de problemas sociales desde y en la práctica como verdadero espacio de aprendizaje y, coadyuve a la generación de posibles alternativas de solución a los problemas de la sociedad. Esto implica, entonces, integrar lo social, cultural, ambiental y laboral a lo educativo, científico y tecnológico; pensar creativa, ética, crítica y reflexivamente y actuar de manera consciente orientado por lo axiológico y teleológico.

En este sentido, el presente artículo tiene como propósito generar un cuerpo teórico sobre la práctica profesional como espacio de aprendizaje desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria ya 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.

En un artículo anterior, se realizó una aproximación conceptual de la práctica profesional como eje de formación inicial universitaria en el cual se declaró la responsabilidad figurativa de la transformación del sujeto bajo un accionar consciente e informado en variados contextos o escenarios de actuación diferenciados por rutinas,

significados, problemas, entre otros elementos estructuradores. Asimismo, se presentaron algunas características que permitieron aproximarnos a un concepto inacabado pero que se ajusta a lo que verdaderamente se realiza en la práctica profesional. Y, finalmente, se hizo mención a su consideración como eje curricular en dos planos estructurantes, organizativos y coexistentes: el plano vertical de gestión, desarrollo y evaluación curricular y el plano horizontal de concreción del currículo.

Nos toca ahora seguir la discusión profundizando lo relativo a los espacios de aprendizaje. Para ello, fue necesario analizar la perspectiva praxiológica asumida en el currículo de esta Universidad y sus diferentes diseños curriculares de las especialidades ofertadas considerando aspectos instrumentales, técnicos y operativos de la administración del currículo.

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 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) El contexto de la acción; (b) Estrategia investigativa; (c) La práctica profesional como espacio de aprendizaje y; (d) A manera de conclusión.

El Contexto de la Acción

A finales del siglo XX, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) planteó, a partir de la Resolución 1 (Ministerio de Educación, 1996), que la práctica profesional era un espacio para la integración de los componentes curriculares en el cual se debía promover la confrontación de lo teórico con lo práctico y la demostración de las capacidades desarrolladas a partir de un proceso de formación que estaba orientado por un perfil profesional y ocupacional que se ve reflejado en los planes de estudios por especialidad.

Vista así, se puede suponer que a partir de ella, las dependencias académicas deberían dirigir su acción docente, en cierta medida, al fomento de las complejas relaciones cognitivas – intelectuales y actitudinales pretendidas para el entendimiento global de la realidad educativa desde las disciplinas; al desarrollo de las ineludibles

relaciones entre la teoría y la práctica con énfasis en esta última y al estímulo de las reflexiones que se derivaran del actuar en la que la demostración de pretendidas capacidades anunciaran que se lograron los objetivos concebidos previamente.

Las experiencias planificadas curricularmente se sitúan a lo largo de la carrera, reflejadas por contenidos agrupados en 5 Fases y cursos dirigidos a la didáctica de la especialidad¹, para el caso del IPMJM Siso Martínez, que implican desde un proceso de observación que conlleva a la elaboración de un diagnóstico en un contexto socioeducativo y a la sensibilización con la profesión docente para reafirmar la vocación y el compromiso ético; ala conducción del proceso educativo como facilitador y orientador con conocimientos “didácticos” de la especialidad; a la investigación de una situación particular que supone la solución del problema y/o al mejoramiento de las necesidades educativas hasta la demostración de las capacidades para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como en la ejecución de proyectos dirigidos a resolver problemas de carácter administrativo(IPMJM Siso Martínez, 1997).

A partir de los productos generados por los practicantes y en función de las presentaciones realizadas en los cierres finales de las Fases y Cursos², se estima que estos poco brindan la posibilidad de apreciar en su conjunto la realidad socioeducativa pues, por un lado, se cree insuficiente el acercamiento del estudiante con el contexto escolar y, por el otro, las estrategias utilizadas generan algunas inquietudes al enfrentarlo a una realidad escasamente conocida y trabajada desde la Universidad que reclaman nuevas competencias para afrontar los desafíos producto de la complejidad, la incertidumbre y la globalización.

¹ En algunas especialidades, los cursos presentan contenidos programáticos que atienden a la didáctica general y especial (caso: Educación Integral y Educación Preescolar) pero en otros sólo hacen referencia a la investigación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, y su administración se desarrolla bajo la figura de seminario. En el caso particular de geografía e historia, no se evidencia en el plan de estudios cursos dirigidos a la didáctica de la especialidad.

² En opinión de los estudiantes, poco aprenden en los cursos del eje didáctico (planificación de situaciones de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, estrategias y recursos para el aprendizaje) por lo que en las fases y cursos dirigidos a la didáctica de la especialidad se hace un esfuerzo para desarrollar los aprendizajes necesarios para continuar el proceso de formación.

Estrategia Investigativa

La investigación se llevó a cabo bajo la modalidad 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, el trabajo fue de desarrollo teórico sobre la práctica profesional como espacio de aprendizaje desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria.

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,

umentar 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: se definen como 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).

La Práctica Profesional como Espacio de Aprendizaje. Algunas conjeturas para la discusión

La práctica profesional es producto de una cultura e historia institucional por lo que responde a cada contexto o escenario. Dentro de éste, hay espacios que permiten el aprendizaje de los procesos y tareas que se llevan a cabo. Por simple propiedad transitiva, la práctica profesional, que permea a todo el contexto, se caracteriza por presentar variados espacios de actuación que pueden ser tangibles e intangibles pero siempre pautados por el tiempo. En el contexto escolar, por ejemplo, podemos diferenciar el espacio áulico en el cual se visualizan las relaciones docente – alumno, docente – currículo, entre otros. Mientras que en el contexto académico se observa la diferenciación en estas relaciones y la didáctica universitaria basada en procesos andragógicos, etc. En él, cada docente crea y recrea una práctica con tiempos y dinámicas propias.

A partir de esta idea podemos aproximarnos a la noción de espacio de tal manera que el lector aprecie las cualidades intrínsecas de este término y la forma en que se emplea para tratados posteriores. En primer lugar, la dimensión contextual está saturada de rutinas, significados, controles, problemas, dilemas, conflictos, paradojas, incertidumbres y complicaciones que se entretajan en el tiempo y traen consigo las consecuencias de los eventos y de las circunstancias en que se presentan. Pero, también la simultaneidad, continuidad y heterogeneidad de las acciones caracterizan y delimitan cada espacio dentro del mismo contexto. Aunque, sin estar exento de la presencia de dinámicas y lógicas antagónicas e indeterminadas; de regularidades e irregularidades que reclaman una reorganización y reestructuración de las acciones por las sucesivas fluctuaciones de los hechos que permiten el avance, las interrupciones, los retrocesos y las rupturas de las mismas. Y, sin olvidar la existencia de factores o determinantes internos y externos que influyen en los propios sucesos con períodos de estabilidad y desequilibrio que pueden o no mantener o transformar el sistema.

Siguiendo las ilustradas palabras de Lupasco (1963), los sistemas engendran sus espacios propios como consecuencia de la simultaneidad de sus dinamismos antagónicos formadores. Asimismo, desarrollan sus tiempos propios en virtud de la

sucesión dialéctica impuesta por la disyunción de estos dinamismos. En síntesis, todo sistema elabora su espacio y tiempo. Hablar de uno es considerar al otro.

Desde una perspectiva ontológica, la práctica profesional es un sistema social complejo que influye sobre la actuación del sujeto y éste, a su vez, la aprehende, la hace suya, la configura y la dinamiza para afectar también y enfrentar al propio sistema. Aunque le imprime su estilo, el contenido, la lógica, la función y el sentido práctico permanece inalterable en sus propios espacios y en sus propios tiempos inherentes a la misma práctica.

En este sentido, el espacio – tiempo se caracteriza por ser intersubjetivo, social y cultural; es cambiante y sensible ante los cambios; con dinámicas propias organizantes y estructurantes en si misma pero interdependientes que permiten a su vez la organización y estructuración del sistema como un todo. Esto es producto de la acción social, orientada y trascendente, y de la misma cultura en la cual se inserta con influencia directa de la ideología imperante y de sus interlocutores quienes las emplean.

Cada espacio – tiempo permite la estructuración del trabajo docente. Bajo esta noción, el estudiante debe construir e interpretar otras nociones referidas al contexto escolar, a la profesionalidad, la docencia, la ética, la enseñanza, la educación, la educabilidad, a los saberes, al conocimiento.... En este sentido, se debe entender que el espacio – tiempo no es una condición objetivada y dominante sino una construcción social que depende del sistema de sistemas o macrosistema denominado contexto, de sus dinámicas y determinantes pues le brinda al sujeto sus posibilidades y límites de actuación y la organización de las acciones. Se puede decir que es relativo e intersubjetivo al depender de las percepciones y concepciones de los docentes-estudiantes y de la variabilidad que se presenta de acuerdo con cada contexto.

En este espacio – tiempo se deben conjugar los saberes de las distintas áreas a los fines de entender de manera perceptible, contextual, concreta, amplia e integral los fenómenos y situaciones de la realidad socioeducativa y de resolver problemas prácticos a partir del propio escenario de actuación.

Basándonos en estos planteamientos, creemos que la práctica profesional como espacio de aprendizaje favorece 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; integrar en un bucle la práctica –teoría – práctica; construir, reconstruir y aplicarlos conocimiento y coadyuvar a 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 (Delgado, 2011).

La práctica profesional es compleja en tanto que en ella se expresan diversos determinantes que le dan sentido, lógica y función práctica. Estos determinantes pueden ser: dinamismos propios de la práctica; factores externos; propiedades de los elementos y relaciones que se establecen entre éstos y entre los elementos y sus propiedades; condiciones de la práctica y del contexto; creencias aprendidas a través de los principios socialmente establecidos que desarrollan la percepción del agente social, entre otros.

Su complejidad organizativa, estructural y funcional como sistema divergente, arborescente, englobante, dialéctico, sucesivo, simultáneo, interdependiente, discursivo, antagónico, contradictorio, recursivo, ..., requiere de un entendimiento informado desde la propia práctica. Todo ello, hace difícil su aprehensión como una estructura lineal simple.

En este sentido, se presenta un conjunto de hipótesis que colocan el acento en la definición y operacionalización de la práctica profesional como eje de la formación inicial universitaria en términos de espacios para el encuentro de saberes que permean el currículo y se integran mediante procesos y experiencias prácticas de aprendizajes profesionalizados, desde un plano vertical que impregna toda la carrera y un plano horizontal que hace referencia al conjunto de módulos o programas formativos que se administran en un contexto y tiempo determinado.

1. La práctica como espacio para la socialización a través de procesos intersubjetivos que permiten la construcción de la identidad profesional y del ethos docente basado en la deontología profesional.

La práctica es concebida desde la perspectiva del desarrollo humano como una instancia inicial de socialización profesional al partir de demandas genuinas, surgidas de los propios ámbitos socioeducativos. Un espacio dialéctico entre el mundo subjetivo y la cultura objetivada que se plasman en los mecanismos de reproducción y de recreación (Gimeno Sacristán, 1999) en el cual se dan los procesos intersubjetivos que permiten conformar equipos cooperativos y colaborativos de prácticos reflexivos de alto desempeño y redes de aprendizajes sobre el saber, saber hacer y emprender que

consienten guiar al ser y su acción docente bajo el principio de deontología profesional y su entendimiento sobre la profesión a los fines de desarrollar una identidad profesional caracterizada por una ética fundamentada en los valores de autonomía, respeto, co-responsabilidad, compromiso social, sentido de pertenencia y mística de trabajo.

De allí la exigencia a las universidades de propiciar la planificación y ejecución de diseños curriculares en los cuales la práctica profesional sea una verdadera inmersión de los estudiantes en la práctica laboral desde el comienzo de la carrera y en secuencia de complejidad y progresiva independencia del estudiante (Fernández, 2004) en la cual aprenda y aplique permanentemente estos valores.

Los procesos de socialización como experiencia intersubjetiva fundamental obtienen las primeras representaciones de la práctica que más tarde se puede reproducir y utilizar en forma de esquemas de acción que conllevan a una síntesis conceptual. Éstos son manifestaciones del pensamiento que permiten representar, examinar, reelaborar, comunicar y proyectar la acción, inclusive sin realizarla (Gimeno Sacristán, op. cit.). En este sentido, podemos hablar de aprendizaje vicario por observación de la acción de otros o a través de la comunicación gracias al relato que permite el lenguaje. Aunado a ello, los esquemas se instalan en la práctica y dependen de las posibilidades de asimilación dentro de un ambiente que permita tal función y de ejecución permanente a los fines de crear hábitos y valores.

En palabras de este autor, el conocimiento en forma de esquemas es útil en la práctica porque organiza el conocimiento profesional en torno a elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje reales y se relaciona con las actividades dominantes que forman la práctica de la educación institucionalizada.

La práctica ha de ser concebida como espacio de reflexión en el cual los estudiantes participen, perciban e interactúen en un proceso plural, complejo y dinámico de socialización basado en la crítica constructiva e ilustradora que les permita erigir de manera libre, armónica e intersubjetiva la identidad profesional y el ethos docente, además de desarrollar las competencias para conocer la realidad educativa a los fines de valorar los escenarios, ambientes y espacios de trabajo; desarrollar el sentido de pertenencia; sentir necesidad de conformar comunidades de aprendizajes y redes sociales para atender los problemas comunitarios, institucionales y áulicos; liderizar procesos socioeducativos y, elaborar proyectos de vida personal y profesional

comprometidos con la profesión, con la institución, la localidad, la región, la nación, la sociedad y el mundo.

Estar en contacto con la institución educativa desde el inicio de la carrera, implica alcanzar un proceso de socialización que muestra lo complejo de la realidad socio-educativa al compartir experiencias o intercambiar saberes individuales y colectivos que prepara al estudiante para y en el mundo del trabajo. En consecuencia, la formación no sólo debe apuntar hacia el desarrollo del conocimiento, destrezas y habilidades en términos de competencias intelectuales-cognitivas sino hacia el desarrollo humano en relación con los valores, las disposiciones, sentimientos y emociones, actitudes y pautas de acción que se adecuen a las exigencias del puesto de trabajo y a las formas de organización institucional y social (competencias socio-afectivas y éticas). Éstas deben ser asimiladas críticamente por los estudiantes en y desde la práctica profesional. Es a través de los procesos de socialización que se puede construir, reconstruir, compartir y aprender a utilizarlos conocimientos, intercambiar los saberes en la experiencia y asumir el código ético del docente.

Siguiendo el pensamiento de Bourdieu (2007), la idea es reconstruir el sistema socialmente constituido por estructuras inseparables cognitivas y evaluativas que organizan la percepción del mundo y la acción en el mundo conforme a las estructuras objetivas de un estado determinado del mundo social. Los principios de percepción, de apreciación y de acción son producidos y adquiridos en la práctica y puestos en acción como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas de las que son producto tienden a reproducirse en la misma práctica. En este sentido, es necesario la confrontación práctica –teoría –práctica en espacios de reflexión crítica, la convalidación de la experiencia por actores significativos, la identificación de esquemas y situaciones comunes y no comunes, el estudio de los problemas y la búsqueda de alternativas de solución, el reconocimiento de sí mismo en relación con las competencias del perfil docente y de las exigencias sociales, el análisis y comprensión de la función social de la práctica, el respeto y reconocimiento a sí mismo, hacia los demás y la consideración de sus experiencias como otras formas válidas en la construcción del ethos y de la identidad, la alternancia en la acción – reflexión – acción, entre otros.

2. Espacio para aprender a conocer, convivir, hacer, ser y emprender de manera estratégica.

La práctica profesional debe permitir el aprendizaje continuo de saberes prácticos (hacer) vinculados con el saber (conocer), saber ser, saber vivir (convivir) y saber emprender en los diferentes contextos de actuación (social, institucional y espacio de aplicación). Estos saberes en su concepción holística pueden ser sometidos a la confirmabilidad y triangulación de las fuentes referenciales (teóricas, metodológicas y humanas). Asimismo, propiciar los procesos intersubjetivos en espacios de acción y experiencias en los cuales se compartan los valores, los saberes y esquemas cognitivos afectivos favorables de actuación y de procesos autorreflexivos que coadyuven a la autorregulación personal y profesional, con incidencia en lo colectivo.

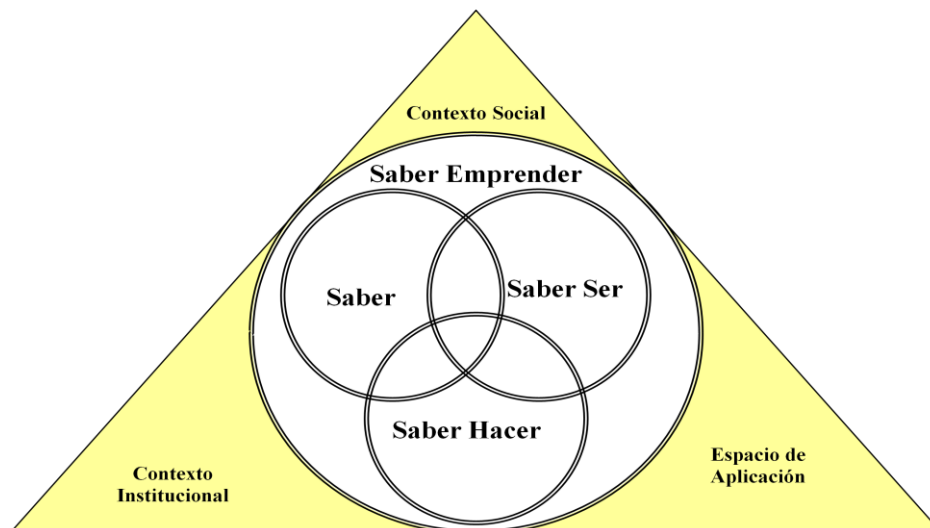


Gráfico 1. Saberes del docente y contextos de actuación. Adaptado de Alanís (2001).

Esta práctica obliga aplicar lo que en teoría aprendió el estudiante y replicar las buenas prácticas no sólo como modelaje sino como un proceso de conciencia social y profesional (praxis). Ello conlleva a gestionar, impulsar y tomar decisiones en la acción y sobre la acción que ameriten el uso de estrategias adecuadas considerando las consecuencias, la indeterminación, el error, la causalidad, lo paradójico, entre otros.

3. La práctica como espacio para la articulación de conocimientos científicos, tecnológicos, disciplinares, éticos, didácticos, escolares y sociales.

La existencia de un currículo que prevé la articulación de los conocimientos producto de diversos ámbitos sin menospreciar su naturaleza y origen, ni negar su

existencia, implica una nueva estructuración onto-epistémica y metodológica en la cual se considere que son de carácter inacabado y pueden ser sometidos a prueba constantemente para la observancia de su consistencia. Es pensar en su continuo cambio como consecuencia de los adelantos tecnológicos y de la aparición de nuevos conocimientos en la sociedad, que requieren la demostración práctica para su refinación, ampliación, depuración y mixtura.

En este sentido, el conocimiento científico y tecnológico puede ser usado en beneficio de la sociedad. Por ejemplo, el satélite Simón Bolívar recibe y envía información sobre el cambio climático la cual se usa para prevenir zonas de riegos, plantear políticas dirigidas al ambiente, la economía, etc. Mientras que el conocimiento social empírico puede ser sujeto a comprobación haciendo uso de métodos que impliquen rigurosidad científica donde la significatividad del saber se valore por procesos intersubjetivos y de implicaciones sociales. La comunidad organizada de la región de Barlovento del Estado Miranda conoce los requerimientos para el cultivo y cosecha del cacao y tiene manifestaciones culturales vinculadas a esta actividad económica. Ambos saberes, coexisten en un mismo contexto y unidad de tiempo. Uno sustenta al otro mientras que este último le proporciona validez. El uso del satélite implica un mejoramiento y ampliación de esta actividad asegurando su desarrollo con el menor riesgo posible. Además, la información suministrada por parte de la comunidad va a estar disponible para ser utilizada en otras comunidades.

A partir de esta relación, los conocimientos disciplinares, didácticos y escolares, basados en el propio método de una ciencia en particular y del conocimiento creado a partir del entendimiento del fenómeno global, se organizan, secuencian y vinculan para su reinterpretación, demostración y apropiación dentro de una cultura y en función del fenómeno, sin olvidar de que todo proviene y retorna de un mismo escenario: lo social.

Por otra parte, partimos de la idea de que no es razonable una desarticulación entre el saber científico, tecnológico/técnico y el saber ético en la formación integral del sujeto. Ambos saberes son inseparables. La actuación bajo la conciencia de las implicancias éticas del saber, marca la diferencia entre los docentes comprometidos y co-responsables de su profesión.

Partiendo de estas premisas, la práctica profesional debe constituirse en el espacio para articular estos conocimientos sin detrimento y desestimación de uno hacia el otro. Se postula, entonces, una visión integradora del conocimiento. Lo científico, tecnológico, disciplinar, ético, didáctico, escolar-educativo, eco-ambiental y social

pueden coexistir permeándose permanentemente y en dirección del mismo avance y evolución histórica del conocimiento. En este sentido, cualquier conocimiento debe ser desarrollado, construido y reconstruido con fines benéficos para la propia humanidad y demás sistemas y organizaciones creadas por ésta.

4. La práctica como espacio para construcción de conocimientos profesionales y de reconstrucción de conocimientos académicos ajustados al contexto escolar y social.

En este artículo se asume una postura crítica y constructiva del conocimiento siguiendo los planteamientos y las derivaciones de los siguientes autores (en Vygotski, 1979; Rodrigo y Arnay, 1997; Vergnaud, 1990; Schön, 1992; Sarramona, 2000; García, 2000; Dewey, 2002):

1. *Piaget*: en relación con la génesis del conocimiento que es explicada por la función adaptativa (asimilación, desequilibrio, acomodación, equilibrio) de los sujetos en interacción con el medio, así como, por los esquemas de acción y esquemas conceptuales, procesos de diferenciación e integración, significación del objeto, las constatación e inferencias, anticipaciones, abstracción empírica y reflexiva y generalización inductiva y constructiva.

2. *Ausubel*: el aprendizaje significativo se conecta con el conocimiento previo del estudiante. Los nuevos conceptos se vinculan con los anteriores mediante organizadores previos. El aprendizaje debe avanzar preferentemente por vía deductiva y se logra a través de la recepción organizada de los mensajes.

3. *Vigotsky, Lave, Leontiev*: la cognición se establece en relaciones dialécticas entre las personas, los contextos de su actividad y la actividad misma. El aprendizaje involucra resolver problemas que emergen/generan de los problemas, conflictos y/o dilemas, en situaciones cotidianas valiéndose, a su vez, de la ayuda de un docente o estudiante más avanzado (mediador), que competentemente ofrezca sus experiencias, posibilitando andamiajes apropiados a la zona de desarrollo próximo en la que se encuentra el que aprende.

4. *Wittrock*: el aprendizaje generativo es un proceso de construcción y reconstrucción de representaciones mentales referidas a eventos o ideas (esquemas cognitivos). El significado que un aprendiz le asigna a algo es resultado de la activación de su red y sus estructuras de conocimientos.

5. *Newel y Simon*: la teoría de experto se basa en la diferencia de actuación entre un experto cualificado para resolver cierto tipo de problemas y un novel que se inicia en el camino de cualificación. La diferencia se observa en los conocimientos que se posee, los modos de organización que permite una toma de decisiones más eficiente en la resolución de problemas y la actuación diferenciada basada en la reflexión e ilustración. La lógica empleada es el silogismo y la analogía.

6. *Brown, Collins y Duguid*: la teoría del aprendizaje situado afirma que existe una vinculación entre el aprendiz y el contexto, que se estructura sobre una base práctica. El aprendiz debe estar activamente envuelto en un diseño de instrucción real. En 1990, el grupo de Cognición y Tecnología de Vanderbilt (CTGV), introdujo la idea de instrucción anclada como un medio para la implementación de condiciones del aprendizaje situado: pistas, problemas de la vida cotidiana.

7. *Dewey*: se asume la práctica como experiencia y la experiencia como un modo de conocer. La experiencia consiste en las relaciones activas que existen entre el ser humano y su ambiente natural y social. Los cambios que se están teniendo lugar en el contenido de la vida social facilitan la selección de la clase de actividades que intelectualizarán el proceso educativo. El hacer puede ser dirigido de modo que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento. El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia.

8. *Schön*: al referirse al conocimiento en acción como construcciones en el hacer que requiere anticipaciones, ajustes, apreciaciones, detecciones y correcciones en la actividad inteligente. Esto supone el hecho de reflexionar en y sobre la acción para organizar lo que se está haciendo a fin de marcar una diferencia sobre la situación.

9. *Vergnaud*: La teoría de los campos conceptuales pretende proporcionar un marco coherente y algunos principios de base para el estudio del desarrollo y del aprendizaje de competencias complejas, especialmente las que se refieren a las ciencias y a las técnicas. Proporciona un marco que permita comprender las filiaciones y las rupturas entre conocimientos, entendidos estos últimos como el saber-hacer y los saberes expresados. Las ideas de filiación y de ruptura en los aprendizajes del adulto se efectúan bajo restricciones que son más del orden de los hábitos y de sesgos de pensamientos adquiridos.

Partimos del supuesto de que el conocimiento se produce, construye y reconstruye en contextos situados de acción de manera subjetiva e intersubjetiva. Cada individuo realiza su proceso de acuerdo con sus posibilidades, condiciones y momentos, pero en interacción contextual y dialógica en espacios de reflexión crítica con él mismo y los otros. Los agentes sociales se caracterizan por tener una madurez funcional, organizante y estructurante; autoconcepto y autovaloración; experiencias y conocimientos previos; disposición e interés para aprender; perspectiva del espacio y del tiempo; valores arraigados que orientan la acción; perspectiva del mundo y de la realidad; actitud frente a la vida y, necesidades personales y colectivas que atienden a las exigencias sociales, culturales, educativas, eco-ambientales, políticas, económicas y religiosas.

Cada individuo realiza procesos constructivos de abstracción reflexiva y generalización constructiva en donde la reconstrucción exige una reflexión crítica en un nivel superior y de un proceso de sucesivas diferenciaciones en las constataciones de los hechos, la reflexión sobre las propiedades y las comparaciones de variaciones que requiere de un proceso de integración (García, op.cit.). Esto permite una reestructuración de sus estrategias de acción y teorías acerca de los fenómenos, del mundo y de la realidad.

Por otra parte, los agentes sociales inventan, experimentan y ponen a prueba su nueva comprensión (Schön, op. cit.). Se consideran elementos que posibilitan la creación y revisión permanente del conocimiento en espacios de actuación y tiempos definidos. Ellos transforman su hacer en acciones creativas y trascendentes, pues el conocimiento es organizado, procesado, construido y reconstruido activamente por el sujeto que conoce en una cultura objetivada. Aquí se parte de una perspectiva experiencialista en el cual el conocimiento es dependiente del sujeto y del contexto donde se genera (Rodrigo y Arny, 1997). La construcción del conocimiento tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual con la realidad en un proceso de interacción social así como una alta interdependencia entre las distintas interpretaciones y conocimientos de los sujetos que participan de una experiencia que tiene sentido y significado. Por ello, es importante su sistematización como un proceso crítico que descubre y explicita sus dinámicas, relaciones, regularidades, justificaciones y su lógica.

Además, se postula que los conocimientos aprendidos en distintos contextos o escenarios (escolar y social), subculturas, pueden servir de marcos referenciales empíricos para la contrastación con lo que teóricamente se está aprendiendo en la universidad. El lenguaje, los significados de las cosas y los símbolos son elementos de

una subcultura que pueden variar de un contexto a otro, por lo que las actividades cobran diferentes sentidos según la subcultura en la cual se inserta. Esto último es de suma importancia para la construcción del conocimiento profesional del estudiante a los fines de identificar, conocer y aplicar las mejores tareas o actividades que coadyuven al ajuste del conocimiento académico al contexto escolar–educativo y social.

La práctica como espacio de aprendizaje del conocimiento profesional debe contribuir con esta tarea. Constituye una actividad de estudio y trabajo que requiere de racionalidad para entender la intención del acto educativo y del quehacer docente. Es por ello, que bajo régimen de asesoría o tutoría profesoral en términos de novato y experto, se debe atender a la formación profesional del estudiante, mediante el desempeño de roles, actividades y tareas propias de la especialidad que cursa.

Díaz Barriga (2003) menciona que:

...desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (p.p. 3 - 4).

Las actividades que el estudiante realice dentro de la práctica profesional deberán orientarse hacia la adquisición de conocimientos profesionales eminentemente prácticos (comunales, institucionales y áulicos) basados en teorías que permitan la contrastación, verificación y validación. Asimismo, conocer los sistemas de acción y los diferentes tipos de actividades y tareas que pueden desarrollarse para el desarrollo de los aprendizajes de sus futuros alumnos. Esto conlleva a una reconstrucción de conocimientos académicos ajustados al contexto escolar y social en función de los roles inherentes de la profesión docente y del perfil de egreso y ocupacional de cada especialidad.

La práctica profesional como espacio constructivo debe propiciar estos determinantes, en el cual se invite a fortalecer el saber hacer en ambientes caracterizados por alto nivel de incertidumbre, conflictos y paradojas, y a la activación

de los esquemas cognitivos a través de estrategias heurísticas; estrategias de resolución de problemas; estrategias para el manejo del conflicto; análisis de casos; prácticas situadas en escenarios reales; aprendizaje en el servicio; trabajo en equipos colaborativos, cooperativos y de alto desempeño; ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas; micromundo áulico (Senge, 2006), módulos de aprendizajes y/o proyectos formativos; asesorías y tutorías individualizadas y grupales; uso de ambientes de aprendizajes virtuales, entre otras. De igual manera, favorecer los procesos y los métodos de proyecto y módulo bajo el enfoque globalizador a través de sus modalidades inter y transdisciplinarias, que requieren de equipos de alto desempeño y procesos de colaboración, cooperación, intercambio, diálogo y reflexión permanente.

5. La práctica como espacio para las acciones tensionadas por diversos factores.

Las acciones que realiza el estudiante en la práctica profesional están tensionadas por factores internos (dominio de conocimientos, uso de estrategias, habilidades investigativas, valores cónsonos con la profesión, la autonomía, la creatividad, la pasión, la moral, las creencias, modos de actuación, entre otros) y externos (políticos, económicos, sociales, culturales, eco-ambientales, laborales, educativos, organizacionales, administrativos, epistémicos, axiológicos, teleológicos, etc.); individuales y colectivos (discursos, autoridad y poder); sociopolíticos (leyes, normas...) y contextuales (escolares-educativos, académicos e institucionales); así como por las dinámicas y relaciones múltiples que se presentan en la realidad y entre los agentes socioeducativos (institución, docente, alumnos, padres y representantes, comunidad educativa); entre la realidad y las expectativas, necesidades, intereses y competencias del practicante; entre el asesor – tutor y practicante, practicante y la institución, practicante y estudiantes, practicante y docente de aula, practicante y practicante, asesor – tutor y la institución.

Esta tensión es creada, siguiendo los planteamientos de Senge (2006), por la yuxtaposición entre la visión que tiene el estudiante/docente, en este caso de la práctica profesional, y la clara imagen de la realidad socioeducativa actual. Cada agente socioeducativo propicia las acciones y procesos que le permitan un acercamiento a su visión personal, partiendo de las experiencias vividas en las cuales interpreta y responde creativamente a las exigencias, necesidades y cambios del entorno, manteniendo un diálogo interno bajo la cual analiza y reflexiona las condiciones, factores y escenarios

de desempeño y, un diálogo externo que lo ayuda a entender la realidad del contexto para el ajuste continuo de dichas acciones (ceder, disentir, imponer, negar, aceptar, flexibilizar...). Las acciones y los procesos intersubjetivos están condicionados por fuerzas contradictorias a la visión personal y/o colectiva de la realidad que afecta el estado bio-psico-socio-afectivo en el que se encuentra el agente socioeducativo.

Al revisar el planteamiento de Lewin (1973) vinculado a la tensión psicológica como mecanismo que mantiene un proceso en movimiento, se deduce que los sujetos actúan, dirigen y mantienen su acción en función de las fuerzas que controlan el curso del proceso y/o de los factores intervinientes. Según el autor, la percepción de un objeto o de un acontecimiento puede producir la formación de un sistema de tensiones psíquicas definidas que no existe previamente, además de la intención o deseo que no se hallaba antes presente. Se argumenta que en un estado de tensión existente implicada en un hecho o un objeto determinados se produce una atracción o repulsión de tal manera que un sistema de tensión específico consigue el control de la acción. En este sentido, las actividades conducen a procesos de satisfacción o a la manifestación de intencionalidades y, por tanto, a la reducción de la tensión.

De allí, la necesidad de buscar la tensión a objeto de producir el cambio, transformando el modo en que se enfoca la realidad, la actitud que se asume frente a ella y cómo ésta se constituye en cómplice con variadas experiencias de aprendizaje. Lo que se busca es propiciar aprendizajes generativos referidos a la expansión de la competencia para producir los resultados deseados desde el subconsciente que la asimila y controla, al ser receptivo de metas que coinciden con las aspiraciones y valores más profundos (Senge, op. cit.) de los estudiantes. Éstos se esfuerzan por lograr las metas que les conciernen directamente, expandiendo su competencia para crear.

Dice Gimeno Sacristán (2002) que en el campo de actuación del docente, las decisiones que adopta son soluciones a los dilemas prácticos que se configuran a partir de la confrontación entre la percepción personal de las condiciones dadas y su bagaje profesional. El esquema que sigue muestra la decisión como fruto de la tensión entre la profesionalidad asumida y la percepción de la profesionalidad contextualmente configurada por las condiciones exteriores.

Por esta razón, la práctica profesional debe mostrar una racionalidad en la toma de decisiones sobre la base de los condicionamientos situacionales, la manera de asumir los dilemas prácticos considerando los distintos factores intervinientes y una visión de profesionalidad basada en procesos formativos permanentes para el desarrollo

profesional y personal que consolide las competencias requeridas para el ejercicio docente.

6. La práctica como espacio para la confrontación del sistema teoría y praxis.

En la confrontación teoría y práctica planteada a través del paradigma mecanicista se hacía más énfasis en los referentes teóricos que en la misma práctica pues en esta última se consideraba, en palabras de Herrera (2009), la parte subjetiva, inconsciente e irracional. En esta propuesta queda invertido este planteamiento pues se cree que la práctica se puede objetivar racionalmente al comprender su lógica práctica, los valores puestos en escena, sus procesos y dinámicas, y al traerla a la consciencia, al pensamiento, a la reflexión crítica y al juicio. Esto subraya una noción diferente que denominaremos praxis.

La práctica como espacio del saber hacer está siempre en construcción permanente debido a los escenarios complejos y a las singularidades que se presentan en ella, sus procesos y dinamismos quedan relativizados por el contexto y los agentes socioeducativos. El quehacer diario del docente es un espacio de rutinas eminentemente prácticas e institucionalizadas regidas por los valores y la ética profesional.

La hipótesis es que partiendo de esquemas de acción y esquemas conceptuales se someta al sujeto a diferentes intercambios de conocimientos, saberes y experiencias que, una vez ejecutadas y observadas, sean expuestas al análisis crítico, a la discusión, al diálogo, a la reflexión profunda e informada y a la sistematización a los fines de entender las teorías que las fundamentan, la lógica práctica, los factores intervinientes incluyendo los valores y formas de actuación, las relaciones, los procesos, las dinámicas antagónicas, las regularidades y las justificaciones. Este proceso llamado praxis, sugiere el desarrollo de aprendizajes que necesariamente requieren como complemento experiencias basadas en la abstracción reflexiva, generalización constructiva y en el “enfrentamiento” teórico.

La integración de la teoría con la praxis permite consolidar una formación científica y profesional al fomentar la transferencia y aplicación de conocimientos a la realidad soio-educativa y, a la utilización de las experiencias prácticas para el entendimiento y retroalimentación del mismo conocimiento. Se hace necesario que el esquema teórico se asimile como un esquema teórico – práctico considerando las dinámicas, relaciones y condiciones de los contextos reales en los que se van a ejecutar.

Siguiendo los planteamientos de Gimeno Sacristán (2002), entre la dialéctica teoría – praxis operan mecanismos que estructuran la acción a través de las actividades como marcos de referencias del pensamiento del profesor que cobran significado en la actuación y en las tareas académicas. El marco institucional, curricular y la forma organizativa condicionan las tareas dominantes. Sin embargo, la profesión docente supone una práctica institucionalizada que incluye un margen de acción autónoma en la cual se imprime creatividad y singularidad.

Ahora bien, la comprobación teoría – praxis implica la utilización de procesos reflexivos profundos que permiten evidenciar y sustentar las experiencias y el conocimiento práctico de tal manera que pasen a formar parte de los saberes individuales y colectivos. Sólo a partir de la experiencia acumulada, puede pensarse que el conocimiento sobre “el hacer” sirve de guía para la acción de otros. Realizamos acciones acompañadas de conocimiento. No existen destrezas prácticas sin esquemas cognitivos, no hay práctica sin un esbozo de teoría (Gimeno Sacristán, 1999).

En este sentido, el sujeto persigue conscientemente un propósito en su práctica docente, que orienta su acción en la experiencia y genera la tensión psicológica requerida. La misma está impregnada de un conjunto de valores y creencias individuales y colectivas así como de conocimientos prácticos que se desarrollan en la experiencia (previa o actual) que permiten la deliberación informada, la elección de alternativas consensuadas y la toma de decisión en y sobre la acción.

Así mismo, los motivos personales y sociales hacen que el sujeto reflexione sobre la experiencia en su práctica docente e indague acerca de los conocimientos teóricos que lo faculte para argumentar y sustentar su praxis en función de la misma intencionalidad o deseo, coadyuvando a que la deliberación sea informada desde lo científico – teorizante a los fines de que la elección y la toma de decisiones sea producto del contraste, de la lógica teórica, de lo racional. Esta realimentación hace que la práctica no sea una simple estructura lineal, sino una espiral de acción de orden evolutiva y creciente con planos constitutivos de ciclos virtuosos y herramientas correctivas. Una praxis -práctica consciente-, ajustada a las demandas sociales y colectivas, y coherente con las teorías más adecuadas (Gráfico2).

En la práctica no sólo se pone en ejecución la teoría sino que ésta se contrasta con la lógica práctica permitiendo la adquisición y desarrollo de los conocimientos, el entendimiento y la vinculación de otras teorías, entre otros aspectos. Esto implica regresar permanentemente a la teoría para interrogarla a los fines de observar los

aciertos, desaciertos, implicaciones y condiciones con respecto a la praxis; de someterla a prueba continuamente para verificarla, ampliarla, mejorarla, descartarla; es decir, se hace necesario revisar, analizar o estudiar los entendimientos prácticos para afinar el conocimiento teórico y viceversa. Es un ir y venir en la construcción y reconstrucción de los saberes.

Aquí se entiende que el sistema teórico es una síntesis explicativa y argumentativa, abstracta y generalizable del razonamiento práctico. El sistema práctico, como realidad y acto en sí mismo, brinda los elementos contextuales y particulares que permite la validación de la teoría y la creación de otras a partir de un razonamiento reflexivo y de esquemas prácticos y estratégicos que guían la acción.

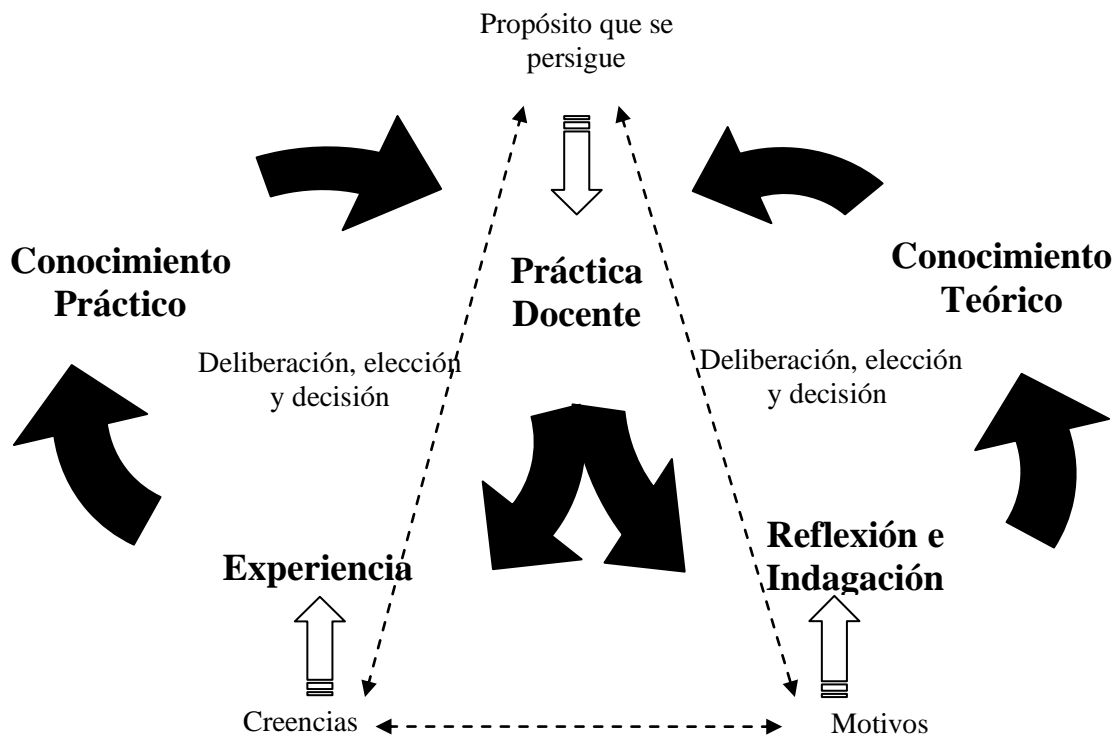


Gráfico 2. Ciclo Virtuoso del Conocimiento Práctico y del Conocimiento Teórico.

Entre estos dos sistemas existe una relación dialéctica expresada en términos de aproximación y exclusión, asociación y disociación, contradicción y concordancia que contribuye a la generación de un sistema de sistemas. Estas implicaciones antagónicas introducen acontecimientos que modifican a cada sistema ya sea porque la actualización de uno entraña la potencialización del otro e inversamente (Lupasco, op. cit.).

Se tiene claro que existe una relación dialéctica creciente entre estos dos sistemas. Ambos admiten argumentaciones diversas que adquieren sentido no sólo en el conglomerado que le dio su origen y en los contextos culturales determinados. La idea es observar uno haciendo referencia al otro. A continuación se presenta un cuadro comparativo contentivo de las características que diferencia la teoría y la práctica a la luz de los planteamientos anteriores. (Cuadro 1)

Cuadro 1
Características que diferencian la teoría de la práctica

Teoría	Práctica
1. Universal y generalizable.	1. Contextualizada con carácter situacional en ámbitos, niveles y escenarios.
2. Replicable y repetible.	2. Única e irrepetible.
3. Orienta a la práctica.	3. Pone a prueba la teoría.
4. Propone un método.	4. Usa al método durante el desarrollo de la tarea.
5. Es un cuerpo de ideas, proposiciones y argumentos sólidos organizados en conceptos, variables o categorías y dimensiones.	5. Permite la creación de nuevas ideas, proposiciones y argumentos que pueden ser organizados a la luz de una teoría existente o no.
6. Representa una abstracción de la realidad.	6. Es la realidad es sí misma. Es la acción en desarrollo.
7. Usa un razonamiento lógico en función de los elementos paradigmáticos.	7. El razonamiento es reflexivo y está dado por las condiciones de cada contexto y del sujeto en situación intersubjetiva y/o intrasubjetiva.
8. Los esquemas teóricos pueden o no intervenir en la acción.	8. Permiten la formulación de esquemas prácticos y estratégicos que conducen a la acción.
9. Puede ser cuestionada por otras teorías o evidencias empíricas a través de un proceso de investigación.	9. Es refutada directa e inmediatamente sino atiende a los intereses, necesidades y exigencias personales, colectivas, institucionales, sociales, políticas y/o a las orientaciones teóricas.
10. Es controlada por su propia naturaleza, límites, razonamientos, métodos, procedimientos,....	10. Es controlada por mecanismos subjetivos (creencias, valores y actitudes), de sentido común, y experienciales tanto personales, colectivos, institucionales, sociales y políticos.

7. La práctica como espacio para la evaluación, regulación y realimentación curricular.

La práctica profesional se constituye en la puerta de entrada de los conocimientos que se generan en los escenarios pedagógicos / andragógicos. Así como, de las

necesidades, exigencias y requerimientos socio – educativos. Es un espacio de regulación del currículo desde el nivel micro, plano horizontal de aplicación o concreción curricular que realimente los procesos de la formación inicial y los demás elementos curriculares de manera ascendente y descendente para su ajuste y mejoramiento inmediato, hasta el nivel macro, abstracto o del diseño curricular con efecto en los fundamentos teóricos–metodológicos y en la gestión y desarrollo curricular para la reorganización, adecuación y mejoramiento del currículo, de los procesos y dinámicas globales y de los procedimientos académicos administrativos. Con esto último se persigue un impacto, en primer lugar, en la formación integral de calidad del futuro docente y, en segundo lugar, en lo socio–educativo y en lo social.

A través de la práctica profesional se puede evaluar el currículo y su administración sobre la base de las competencias desarrolladas o adquiridas en los módulos o proyectos formativos que deben ser puestas en práctica en escenarios concretos. Éstas al ser demostradas de manera correcta o no, permiten regular y controlar, desde la perspectiva práctica hacia la teórica, los procesos y dinámicas educativas que se desarrollan. En este sentido, se realizan los ajustes requeridos tanto al diseño curricular como a la administración del mismo.

Aquí cobra importancia la existencia de una estructura organizativa que agrupe a distintos profesionales para el análisis, discusión y reflexión sobre la práctica conformando redes interprofesionales o equipos interdisciplinarios con visión holística e interdependiente que contribuya con la realimentación del currículo. Por otra parte, la consulta permanente a los egresados (docentes en servicio) por la vía de la Unidad Organizativa de la Práctica Profesional y de la Unidad Investigativa respectiva permitirá los reajustes requeridos en el diseño curricular y en su administración en función de las demandas educativas, sociales, laborales e institucionales a los fines de emprender una formación integral de calidad.

8. La práctica como espacio para el aprendizaje profesionalizado a través del contacto directo en el contexto comunal, institucional y áulico.

La incorporación de un profesional perteneciente al propio ámbito de actuación que acompañe in situ al practicante, promueve interacciones con éste difíciles de generar solamente desde el espacio académico universitario de la cátedra y se las connotan particularmente enriquecedoras para la formación del novel profesional (Moyetta, Valle y Jakob, 2003).

La figura del asesor -docente de aula- contribuye con el entendimiento de las dinámicas que se presentan en la práctica profesional tanto en el contexto comunal e institucional como en el áulico. El docente de aula comparte espacios de acción pedagógica y de experiencias educativas con los practicantes contribuyendo con su formación integral a través de la mediación social al considerarlo un par homólogo y un profesional en condición de aprendiz. Como agente socioeducativo de mayor experticia, conoce el contexto educativo, maneja el programa y sus contenidos a desarrollar, usa una didáctica apropiada al grupo de estudiantes, presenta rutinas institucionalizadas, etc.(Gráfico, 3)

Por otra parte, el practicante representa para el docente una ayuda insustituible en el aula al colaborar con los procesos y actividades planificadas en los respectivos proyectos educativos; una manera de actualizarse en los conocimientos teóricos que puede brindar el sujeto en condición de practicante y una oportunidad de reflexionar sobre el deber ser de la docencia, la práctica profesional, las rutinas, las estrategias pedagógicas utilizadas; es decir, sobre su desempeño en general.

El hecho de tener un contacto directo en el contexto comunal, institucional y áulico propicia los aprendizajes situados con experiencias propias de lo escolar-educativo y social. Bajo esta concepción se asume el concepto de aprendizaje profesionalizado. El aprendizaje profesionalizado (Ortiz, 2002; Delgado, 2009), aprendizaje profesional (Gimeno, 1999) o Aprendizaje ocupacional (Hargreaves, 2003) parte de la concepción humanista –experiencial existencialista, interaccionista y del desarrollo humano.

Ortiz (op. cit.) define el aprendizaje profesionalizado como un proceso cognitivo – afectivo del ser humano mediante el cual se produce la apropiación y sistematización de la experiencia profesional y de la cultura tecnológica, propiciando que el trabajador en formación transforme la realidad productiva de la organización, mediante su accionar en el proceso profesional, desarrollando sus competencias laborales, inmerso en los procesos de actividad y comunicación, facilitando el cambio en función del beneficio, el desarrollo humano y el progreso social.

Partiendo de esta conceptualización y sobre la base del planteamiento de Delgado (op. cit.), se puede pensar que el estudiante en formación aprende las competencias laborales necesarias o primarias, desde el inicio de la carrera hasta el egreso de la misma, para desempeñarse con éxito en la docencia. Lo hace inmerso en el contexto laboral significativo (Local: comunidad, institución, aula, coordinación, etc.)

sistematizando y asimilando la cultura organizacional, profesional y comunal y la experiencia laboral acumulada en éste sobre la base de las características del puesto y del mercado laboral, pero no cualquier experiencia sino aquella que resulta significativa para él en relación con sus necesidades, motivaciones e intereses y con las necesidades y exigencias institucionales y sociales. Las competencias laborales incluyendo los conocimientos profesionales se van formando en el propio proceso de aprender la profesión.

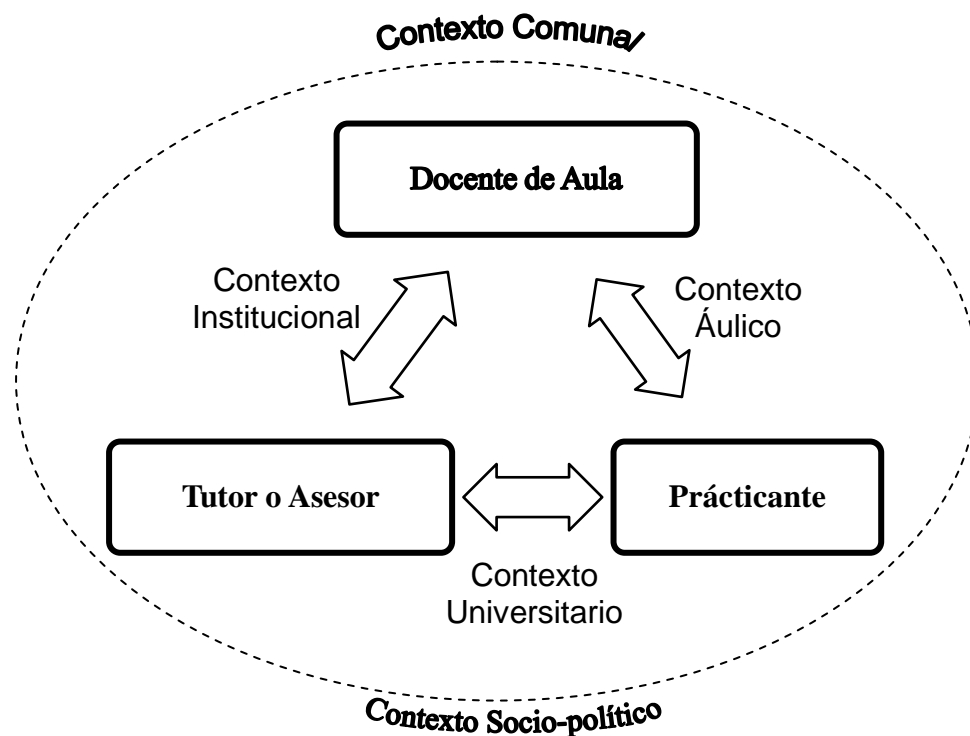


Gráfico 3. Agentes socioeducativos y el contexto de formación de y en la práctica profesional.

El aprendizaje profesionalizado primario es un proceso donde el estudiante transita de un momento inicial a otro final cualitativamente superior cumpliendo distintas etapas de formación y desarrollo de sus competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, práctica y valores) que se tienen previstos en el perfil profesional o de egreso. No basta que el estudiante cambie, es necesario que ese cambio implique un nuevo nivel de desarrollo de las competencias profesionales (genéricas, básicas y específicas) que le permita un desempeño adecuado y una interacción más próxima, segura, objetiva, verdadera, auténtica, legítima, trascendente y válida con la realidad educativa y social. En este sentido, se hace necesario un aprendizaje de bucle sencillo y de doble bucle (Argyris y Schön, 1974). Ambos cobran importancia en esta propuesta.

En el primero, cambian las estrategias de acción lo que permite alcanzar ciertas metas en la cotidianidad alterando la práctica a partir de la experiencia. En este se fijan los objetivos de acuerdo con la teoría, se realiza la acción o se pone a prueba la teoría y, sobre la base de la experiencia, se traza una nueva acción. En el segundo se cuestionen las premisas y se modifiquen los valores subyacentes rompiendo los paradigmas (Kolb, 1994; Brockbank y McGill, 2008). Este último requiere de un proceso de diálogo, discusión y reflexión crítica y profunda en y sobre la acción que permita concientizar la incertidumbre, el conflicto, la singularidad, la paradoja, lo complejo, lo incierto... en relación con el paradigma dominante y la poca respuesta que se puede proporcionar a partir de éste. Ello implica un saber emergente, una nueva comprensión y un cambio de perspectiva.

En síntesis, es un aprendizaje relacionado con el saber hacer y el saber emprender en la cual se adquieren y perfeccionan procedimientos, técnicas, juicios y marcos de referencias contextuales basados en la práctica profesional que le permitirán al futuro docente desempeñarse con idoneidad, tomar decisiones acertadas, resolver problemas de índole escolar, institucional y comunal (Gráfico 4).

9. La práctica como espacio inter y transcomplejo.

Como objeto de estudio epistémico implica un proceso inter y transdisciplinar en el cual se conjugan los conocimientos y metodologías propias de cada disciplina para el entendimiento global de la complejidad de la práctica profesional, del hecho socioeducativo y de los problemas. Esto se hace desde el análisis y la reflexión dialógica de las diversas dimensiones, constituyéndose en un espacio transcomplejo que, al ser abordado por distintos campos y áreas del saber, puede generar nuevos conocimientos y enriquecer los existentes así como mejorar la misma práctica. Por ejemplo, se puede trabajar los contenidos programáticos de las asignaturas/disciplinas a través de módulos o proyectos formativos desde una visión integradora, global y práctica que permita una formación integral en la cual se favorezca y potencie una sólida formación ética y moral en el contexto de la realidad y de los problemas actuales que enfrentamos en la educación, en la sociedad y en el mundo contemporáneo.

Lo que conlleva a un trabajo cooperativo de construcción conjunta con una mirada amplia de la práctica profesional, de la realidad socioeducativa, de los fenómenos y de sus causas que los generan. Asimismo requiere, por parte de los agentes educativos, una

actitud investigativa, creadora y crítica que permita el cambio progresivo en y desde la propia práctica; saber trabajar en entornos complejos que implica necesariamente el uso de competencias polimodales en espacios de acciones intersubjetivas que comportan los equipos de alto desempeño o redes sociales que, con el compromiso genuino, sean competentes para proponer alternativas de solución a las dificultades encontradas.

Contexto

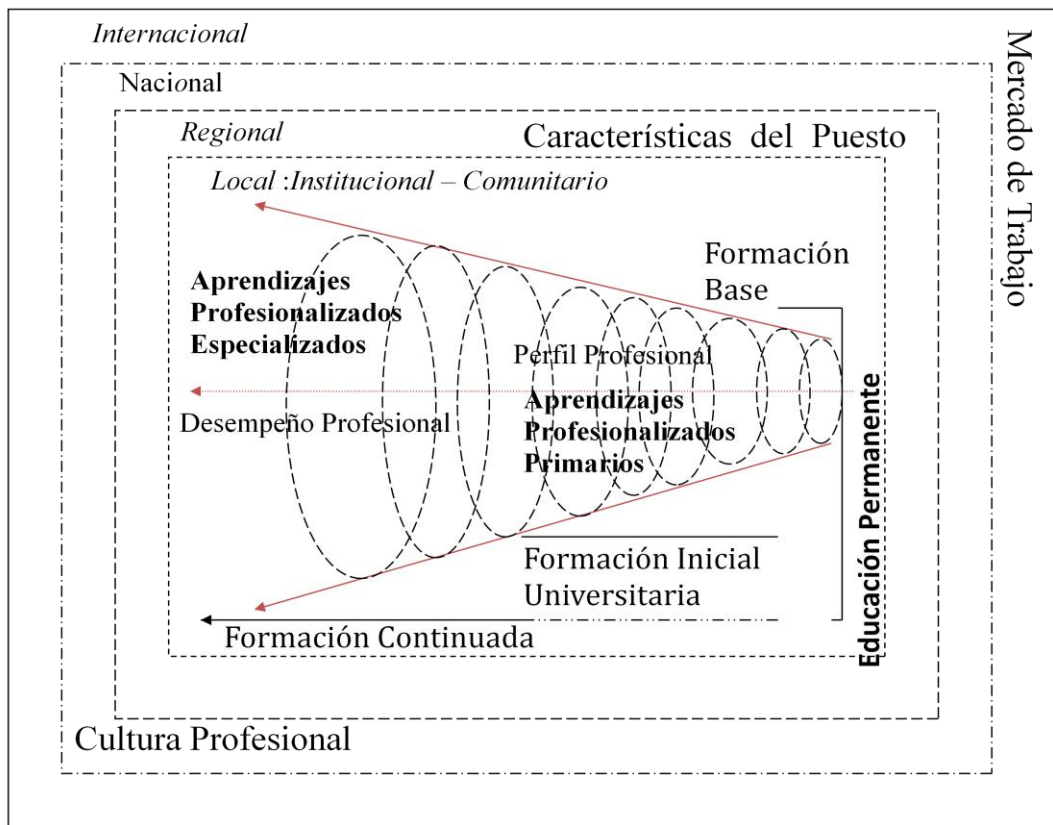


Gráfico 4. Aprendizajes profesionalizados primarios y su vinculación con elementos contextuales.

Su implicación investigativa requiere la inserción de los estudiantes, desde el inicio y con asesoría de los docentes – investigadores, en líneas y proyectos de investigación que suponen un abordaje de los diferentes problemas del hecho socioeducativo como un continuo desde la formación inicial hasta el ejercicio profesional. La idea es el desarrollo de proyectos investigativos que coadyuven a la profundización, consolidación, integración y/o producción del conocimiento, a la búsqueda de alternativas de solución, a la solución de los problemas y/o al mejoramiento de las necesidades socioeducativas detectadas. Para ello, el estudiante puede desarrollar proyectos institucionales y/o comunitarios, prácticas no convencionales y trabajos de investigación vinculados a su especialidad.

En este sentido, la práctica profesional como objeto de estudio necesita un dominio estructural en el nivel organizacional que garantice, a partir de las múltiples visiones, un proceso de discusión, reflexión y análisis de los conocimientos y de sus complejidades, así como, lo refiere Pozo y Pérez (2009) de toma de decisiones profesionales como producto de la interacción y del trabajo en equipo; a su vez, que se constituya en un espacio de regulación del currículo desde el nivel micro hasta el nivel macro, tal como se mencionó anteriormente.

10. La práctica como espacio para la conformación de redes sociales como recurso para abordar las situaciones socio-educativas complejas.

En este estudio, se acepta conceptualmente la red social dentro del proceso de mundialización que se teje a partir de la sociedad del conocimiento y de la información pero considerando lo local (territorial) para el encuentro de lo global. Asimismo, se asume desde las perspectivas relacional y metodológica asidas a los principios de complementariedad y reciprocidad, como el hecho de pertenecer a colectivos sociales o profesionales con los que se comparten información y la forma cooperativa de concretar la acción sobre la realidad (Vilar, op. cit.).

La red social es una propuesta alternativa de organización del trabajo socioeducativo en un territorio que exige la colaboración entre los diferentes subsistemas, el establecimiento de nuevas formas de comunicarse e interrelacionarse entre las personas e instituciones generando una estructura flexible que posibilita una mayor participación de sus miembros y responsabilidad compartida para la toma de decisiones en un plano de igualdad, unidos por el interés común para comprender de manera holística la realidad y compartir el análisis de las necesidades y de los proyectos, y coordinar la acción de una manera integral y coherente (Longás, Civis, Riera, Fontanet, Longás, E. y Andrés, 2008; Longás, 2009).

Esto sugiere un trabajo integrado entre los agentes socioeducativos para la construcción del conocimiento y coadyuvar a la resolución de problemas bajo una visión compartida haciendo uso de los enfoques globalizador y geohistórico, en el cual la red funciona bajo las siguientes características: (a) comunicación permanente y conocimiento mutuo entre los agentes socioeducativos; (b) trabajo cooperativo y colaborativo con el conocimiento pleno de las propuestas (proyectos y líneas de investigación) que se desarrollan de manera interdependientes y simultáneas sobre el objeto de estudio, en atención a sus dinámicas y complejidades; (c) construcción de

conocimientos de manera colectiva con las aportaciones de cada agente socioeducativo y presentación de alternativas de solución a los problemas evidenciados; (d) vinculación holística, es decir, interacción entre el todo y sus elementos que lo conforman a objeto de generar propuestas de acción vinculantes con la realidad y el contexto concreto; (e) compartir metas y significados, formas de observar y entender la realidad; (f) corresponsabilidad de las acciones bajo los principios de reconocimiento como actor y de respeto mutuo; (g) autorregulación de los procesos y actividades con el fin de alcanzar los propósitos de la red.

Particularmente se entiende que la red social es un espacio de acción socioeducativo que contribuye a generar aprendizajes profesionalizados y éticamente válidos. A partir de la red, los estudiantes de las distintas especialidades pueden aportar ideas y puntos de vista en y sobre la práctica profesional, discutir y reflexionar de manera crítica sobre las experiencias educativas y el conocimiento práctico con el fin de contrastar éstas con las teorías existentes en las diferentes áreas del conocimiento. Ésta interacción social es el motor del aprendizaje (Pozo y Pérez, *op. cit.*)

La práctica profesional se considera un espacio favorecido de articulación social al integrarse en contextos colectivos y comunales. Los profesores y los estudiantes actúan en red social (académica e investigativa) con una visión compartida enraizada en la práctica profesional como objeto de estudio. El servicio comunitario puede aportar algunos elementos importantes pues se constituye en una red social de prácticos que atiende una situación problemática socioeducativa compleja.

Estos agentes sociales en condición de práctica real y contextual diagnostican situaciones conflictivas, debilidades y/o problemas socioeducativos en una institución oficial perteneciente a una comunidad en particular. Luego diseñan y ejecutan líneas de acción con miras de atender, resolver o minimizar lo encontrado. Paralelamente, evalúan, retroalimentan y corrigen las acciones para alcanzar las metas y propósitos establecidos en función de la situación inicial diagnosticada. En este sentido, se realizan ciclos de la espiral de acción de manera repetitiva pero siempre en orden evolutivo superior hasta lograr los objetivos que implica la detección de necesidades, planificación, puesta en práctica del plan y la evaluación. Los estudiantes pueden participar en proyectos ya existentes en la comunidad o desarrollar iniciativas propias donde gestionen, desarrollen, difundan e informen procesos comunitarios en ámbitos sociales, culturales, educativos, lúdico-recreativos, deportivos, eco-ambientales y vinculados a las TIC (Cieza, 2010).

El trabajo realizado en un contexto en particular permite el desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas que pueden ser replicables en otros momentos y contextos de actuación. Representa una microexperiencia significativa que puede observarse como un ejercicio válido y transferible a escenarios socioeducativos más complejos y de mayor nivel relacional en los ámbitos regional, nacional e internacional.

A Manera de Conclusión

La práctica profesional está conformada por espacios de aprendizajes que en su conjunto permite la adquisición y desarrollo de competencias profesionales basadas en el saber hacer. Sin embargo, no puede considerarse sólo como simple asignaturas (cursos o fases) en tiempos finitos sino que su administración debe desarrollarse a lo largo de toda la carrera a través de módulos o proyectos formativos que permita su verdadero alcance. Ello implica la sumersión de los estudiantes en el mundo laboral - profesional, en atención a su especialidad respectiva, desde el inicio de la formación.

En este sentido, se sugiere el consentimiento de experiencias y encuentros que impliquen intercambios de saberes y de resolución de problemas; el estudio de situaciones contextuales con aplicación recurrente de la lógica interna de las teorías que permitan la reflexión profunda y la construcción y reconstrucción de los conocimientos profesionales (científicos, tecnológicos y disciplinares, éticos, didácticos, escolares-educativos y sociales) a través del enfoque globalizador y geohistórico con énfasis en lo inter y transdisciplinar; un proceso de socialización para la construcción de la identidad y de la conciencia profesional y del ethos docente. Además, que posibilite el entendimiento de la realidad y de la búsqueda de solución a los problemas que agobian a las instituciones educativas y a la misma sociedad.

Referencias

Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Londres: Jossey-Bass.

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. España: Morata.

Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

- Cieza G., J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio- tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 123-136. España: Universidad Pablo de Olavide.
- Delgado, R. (2009). *Modelo Orgánico de Evaluación para el Personal Académico Universitario*. Tesis Doctoral No Publicada. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Delgado, R. (2011). *La Práctica Profesional: eje de la formación inicial universitaria. Una aproximación conceptual*. Papel Mimeografiado. Caracas: Autor
- Dewey J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> [Consulta: 2011, Abril 24].
- 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 R. (2000). *El Conocimiento en Construcción. De las Formulaciones de Jean Piaget a la Teoría de Sistemas Complejos*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Gimeno S., J. (1999). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata
- Gimeno S., J. (2002). *El Curriculum: 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.
- Hargreaves A. (2003). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Herrera, J. R. (2009). *Principios de Filosofía de la Praxis*. Caracas: UCV-Ediciones de la Biblioteca – EBUC.
- Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez – UPEL (1997). *Diseño Curricular del Componente de Práctica Profesional, Bloque Institucional*. Caracas: Autor.
- Kolb, D. (1994). *Experiential Learning. Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. España: Ediciones Morata.

- Longás, J.; Civis, M.; Riera, J.; Fontanet, A.; Longás, E. y Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, pp. 137-151. España:Universidad Pablo de Olavide.
- Longás M.; J. (2009). Las Redes Socioeducativas Locales, expresión de la corresponsabilidad educativa y oportunidad para las escuelas. En García, R. y Gómez, J. (2009). *Monográfico*. Madrid: Monográficos Escuela.
- Lupasco, S. (1963). *Las Tres Materias*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Moyeta, L., Valle, M. y Jakob, I. (2003). *Prácticas Profesionales en Organizaciones Educativas: Una Propuesta en la Formación de Grado*. Disponible en: <http://conedsup.unsl.edu.ar/Download trabajos/Trabajos/Eje 4 Practica Profesional Insercion Laboral/Moyetta%20y%20Otros.PDF> [Documento en Línea]. [Consulta: 2005, Mayo 23].
- Ministerio de Educación (1996). *Resolución 1*. Caracas: Autor
- Ortiz, A. (2002). *Aprendizaje Profesionalizado*. Material Mimeografiado. Cuba: Autor.
- Pozo, J. I. y Pérez E. M. del P. (Coords.)(2009). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La Formación en Competencias*. España: Morata.
- Rodrigo, M. J. y Arnay J. (1997). (Comp.) *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona: Paidós.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y Normativa Pedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Schón, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Senge, P. (2006). *La Quinta Disciplina*. Argentina: Granica.
- Torre, S. de la y Barrios O. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras*. España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Vergnaud. G. (1990). La Théorie des Champs Conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (23): 133-170.
- 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.
- Vygotski L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999). *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas: FEDUPEL.