

Aproximación Reflexiva al desarrollo del *Practicum* en una Carrera de Grado de la Universidad Nacional de Misiones. Estudio de un caso de Innovación Pedagógica

Lic. Norma Eduviges Díaz *

Resumen

Compartimos una síntesis del Trabajo Integrativo Final –TIF-(1) elaborado para alcanzar el Título de Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Misiones – Marzo 2012). A través del mismo analizamos una experiencia de innovación curricular implementada con características de *Practicum* en una carrera de Grado de la citada Universidad. Nos propusimos: “Indagar, analizar y comprender las características sobresalientes de la experiencia desarrollada,...”; y “Habilitar un recorrido investigativo en torno a las prácticas de enseñanza en el contexto de la carrera seleccionada,...”. Los referentes conceptuales: El *Practicum*; *Prácticas Reflexivas y Críticas en la Enseñanza Superior*; *Articulación Teoría-Práctica*; e *Innovaciones pedagógicas*, constituyeron valiosas mediaciones. Los hallazgos indican que: la experiencia operó con intencionalidad de producir rupturas frente a lo tradicional presentando rasgos de prácticas críticas y reflexivas; se resignificaron los aprendizajes en los sujetos involucrados; y, existieron tensiones entre aspectos pedagógicos y de contenido, articulación teoría-práctica, y “teorías profesadas” versus “teorías al uso”.

Introducción

El presente artículo hace referencia a una experiencia de innovación curricular implementada con características de *Practicum* en una carrera de Grado de la Universidad Nacional de Misiones, cuyo desarrollo bajo la denominación de “Proyecto Piloto” se inició en el Ciclo Lectivo 2008 y se prolongó hasta el ciclo 2011.

Dadas las características de la misma, le adjudicamos particular relevancia y decidimos resignificarla a través del análisis reflexivo en el contexto de la Carrera de Especialización cursada.

Los marcos conceptuales que orientaron la indagación: El *Practicum*; *Prácticas Reflexivas y Críticas en la Enseñanza Superior*; *Articulación Teoría-Práctica*; e *Innovaciones pedagógicas*, constituyeron valiosas mediaciones desde la formulación de objetivos hasta el momento del análisis.

La bibliográfica disponible aportó los marcos necesarios para identificar y delimitar el problema, dentro de las líneas del *conocimiento práctico*. Dadas las características del mismo y las fuentes de información disponibles, consideré apropiado posicionarme en el paradigma interpretativo-reflexivo. Metodológicamente, lo enmarcamos como estudio de caso y abordamos desde una perspectiva cualitativa, donde las voces, imágenes y recuerdos (2) de los sujetos en estudio constituyeron las fuentes primarias para capturar información relevante, a través de entrevistas individuales y grupales, como también observaciones no sistemáticas. Los sujetos entrevistados: dos docentes y dos estudiantes, aparecen signados bajo las siglas (Doc.1; Doc.2; Est.1 y Est.2, respectivamente) al momento de reproducirse sus discursos. También recurrimos a fuentes secundarias, básicamente documentos de circulación interna.

Como objetivos generales nos planteamos: *Indagar, analizar y comprender las características sobresalientes de la experiencia...Habilitar un recorrido investigativo en torno a las prácticas de enseñanza en el contexto de la carrera seleccionada,...* A su vez, desde lo específico nos propusimos: *Recuperar ..., el desarrollo del Proyecto Piloto, a fin de relevar indicadores de procesos facilitadores de aprendizajes...; Identificar y analizar las teorías que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje...; Resignificar las prácticas reflexivas en la formación profesional.*

Las referidas fuentes de información aportaron evidencias empíricas para identificar los supuestos de aprendizajes que subyacen a las acciones desarrolladas. Las mismas cubren los siguientes aspectos: (a)

* Mgter. Norma Eduviges Díaz. Trabajadora Social. Especialista en Docencia Universitaria. Docente Regular de la Licenciatura en Trabajo Social. Investigadora Categoría V. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. e-mail: norma.nedposadas@gmail.com

“*las prácticas de formación profesional*”; (b) concepciones sobre la acción reflexiva; (c) concepciones sobre las estrategias metodológicas. (d) nociones sobre el *conocimiento en la acción*.

Del análisis realizado destacamos que:

- Los referentes empíricos, aportan una serie de elementos referidos a los propósitos y acciones desarrolladas que indican su condición de *Practicum*, y su implementación indica una aproximación al modelo profesional crítico y reflexivo.
- Los hallazgos permiten inferir: *Tensiones entre lo pedagógico y los contenidos curriculares; *Dificultades en el orden organizativo; * Distancias entre “teorías profesadas” y “teorías al uso”. *Tendencia de visualizar solamente a los estudiantes como sujetos involucrados en los aprendizajes; *Los fundamentos teóricos que subyacen a la experiencia evidencian modelos de aprendizajes basados en la experiencia, situados y holísticos, donde adquieren significados las vivencias, las situaciones reales, los dispositivos que promueven la reflexión, y las experiencias compartidas; *Recorridos diferentes en la articulación teoría-práctica, tanto en docentes como en estudiantes, los cuales parecen operar en un nivel de no conciencia para los propios sujetos entrevistados.
- Destacamos también la presencia de indicios de estrategias que se aproximan la construcción de conocimientos a través de descubrimientos, tanto en docentes como en estudiantes. Es decir, “esto” que les “sucedió” tiene repercusión en algún otro ámbito de su vida profesional y/o académica.

1. La situación seleccionada y problematización

El caso seleccionado se sitúa en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Misiones, la cual encuentra entre sus tradiciones el desarrollo de estrategias pedagógicas de carácter práctico, denominadas “prácticas pre-profesionales”, “niveles de intervención”, u otras, con el propósito de lograr el desarrollo de competencias y experiencias de aprendizaje en escenarios similares al campo de ejercicio profesional.

Mi trayectoria en la misma carrera, primero como estudiante y luego como docente, transcurrió por cuatro modificaciones de la propuesta curricular en un período aproximado de 20 años. Sus contenidos fueron variando en cantidad y calidad, acordes a exigencias sociales y políticas tanto del campo académico como del profesional-laboral, y de los avances en el conocimiento científico vinculados al mismo. La presencia de asignaturas relacionadas con las “prácticas profesionales” ha sido una constante, tanto respecto de contenidos como de su instrumentación pedagógica.

Cada plan de estudios, en su implementación adoptaba la forma del *currículum agregado* (3), aunque planteara propósitos de integración. Estos sólo alcanzaban instancias de asignaturas horizontales constituyendo situaciones de bajo impacto.

Durante el ciclo lectivo 2008, un grupo de docentes elaboramos una propuesta de *practicum* denominada “proyecto piloto” para introducir estrategias de enseñanza innovadoras, con el propósito de articular verticalmente asignaturas de diferentes niveles y bajo la pretensión de construir una alternativa que constituyera una ruptura epistemológica respecto de los modelos de prácticas anteriores, que aún de encontraban en vigencia. La propuesta fue acompañada voluntariamente por un grupo de estudiantes que se integraron a través de un proyecto común. Su desarrollo, con características de innovación pedagógica, se prolongó hasta el ciclo 2011.

Durante dicho período, la Licenciatura en Trabajo Social tenía vigente el Plan de Estudios 1.999 (Resol. CS, 014/00), dentro del cual las propuestas curriculares de Formación en contextos de prácticas de campo se hallan formalmente inscriptas, proponiendo vinculaciones vertical y horizontalmente.

El interés de problematizar dicha experiencia pedagógica estuvo enmarcado en la formación docente de posgrado que me encontraba realizando en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNaM 2009-2010). En ese contexto, las trayectorias docentes de quienes participamos como estudiantes han sido objeto de reflexión y preocupación permanente, dando lugar a las posibilidades de poner en tensión propias las prácticas docentes a partir de reconocer la presencia de tensiones

recurrentes alrededor de ciertos ejes, tales como: la articulación teoría – práctica; la racionalidad técnica versus la racionalidad práctica; la investigación y la acción; entre otros.

Fue así que, consideré la relevancia del tema teniendo en cuenta la riqueza de los elementos constitutivos del proyecto y sus posibilidades de análisis en los siguientes aspectos: su carácter de *practicum*, su carácter de innovación pedagógica (4), sus propósitos de articulación teórico-práctica, y su localización en los umbrales de la implementación de un nuevo plan de estudios. Además, la inferencia de que el interés en el problema era compartido por los demás integrantes del claustro docente de la carrera, especialmente respecto de su sustentabilidad en el tiempo.

Los primeros interrogantes apuntaban a pensar:

- ¿Cómo mejorar las prácticas de enseñanza y facilitar los procesos de aprendizaje, donde contenido y proceso se articulen y se materialicen en indicadores visibles?
- ¿Qué procesos emergen desde el Proyecto Piloto como facilitadores de los aprendizajes de las prácticas profesionales?
- ¿Qué concepciones de enseñanza y aprendizaje subyacen a las acciones pedagógicas desarrolladas, tanto en los docentes como en los estudiantes?
- ¿Qué nivel o tipo de influencia produjo la experiencia en la propuesta curricular general (desarrollo del plan de estudios), que indique posibilidades instituyentes?

2. Marco conceptual referencial

2.1. Consideraciones en torno a la noción de *Practicum*

La noción de *Practicum* hace referencia a acciones curriculares específicas de las carreras de educación superior, consistentes en prácticas supervisadas que se desarrollan por determinado período fuera de las instituciones académicas, en contextos reales de trabajo de la profesión cuyos estudiantes se encuentran formando. (Zabalza, 2011)

Montero (2001) recupera las nociones de *Practicum* desarrolladas por Schön (1992) y Zeichner (1992), respectivamente, para otorgarle desde su mirada, “un sentido más amplio”. Por un lado expresa que:

“Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevados a cabo relativamente libres de presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad”. (Schön, 1992:46)

Entre los desarrollos recientes, los aportes de Zabalza (op.cit.) refieren a las prácticas de formación profesional, las cuales, no siempre presentan curricularmente un estado claro de fundamentación, constituyendo aún un terreno poco sedimentado en el terreno de la investigación.

Sugiere asimismo dicho autor que uno de los motivos de este problema podría estar vinculado con la *cultura universitaria*, en cuanto se considera a sí misma la pretensión de exclusividad en las cuestiones de formación y acreditación, sin dar lugar a la posibilidad de pensar el campo de las profesiones en términos de complejidad.

En esa línea, su propuesta apunta a conocer el “*estado de la cuestión*”, a través de un recorrido en el desarrollo del *Practicum*. Destaca la identificación de ciertas tendencias, de las cuales reconstruimos las siguientes:

(a) Problemas de denominación y anclaje curricular:

La denominación que prevalece en las carreras de grado es el de “prácticas”; por ejemplo, de enseñanza, de empresa, entre otras. En algunas regiones recibe el nombre de “Pasantías”.

Existen carreras que presentan en sus ofertas académicas un perfil más consolidado del *Practicum*, tratándose de aquellas con componentes curriculares denominados “Prácticas” en contextos reales de

la profesión y en contacto con agentes externos a la institución académica. Entre ellas, poseen mayor tradición Trabajo Social y Enfermería.

Por otra parte, las representaciones sociales acerca de las condiciones que se requieren para el ejercicio de las prácticas de enseñanza denotan asociaciones entre excelencia y dominio de los conocimientos específicos disciplinares, o supremacía de valoraciones respecto de los contenidos por sobre los saberes pedagógicos. A su vez, los propios docentes suelen expresar su identificación primordialmente con la profesión o disciplina de origen donde obtuvo su título de graduación, en desmedro de la profesión docente.

Frente a tal estado del problema, es posible hablar de puntos de tensión existentes entre *los saberes pedagógicos* y *los contenidos disciplinares* inherentes al campo profesional o disciplinar específico. Esta situación interfiere en las decisiones respecto de qué se deberá ponderar al momento de encarar la programación y el desarrollo de los *Prácticum*, así como las demás asignaturas. (Lucarelli, 2004).

Al interior de las carreras universitarias con mayor tradición en el desarrollo de “prácticas profesionales”, la tendencia indicaba como característico del *practicum*, la atomización dentro de las asignaturas, como unidades poco articuladas con los proyectos curriculares en su conjunto.

Otro tipo de tendencia identificada con relación a este aspecto es la presencia de otros enfoques de prácticas. Algunas de ellas direccionadas hacia el empleo (pasantías laborales), donde el carácter formativo no es el que predomina.

(b) Fundamentos teóricos

Partiendo de la existencia de modelos teóricos explicativos de los procesos de aprendizaje por los cuales transitan los sujetos – adultos - estudiantes, en el campo investigado por Zabalza (op.cit), el autor también reconoce la presencia de un estado de “... *heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia...*” en las experiencias vigentes, lo cual podría ser explicado por la “... *ausencia de un modelo claro que defina la organización del prácticum...*” (p.27).

Como lo hemos expresado, la arraigada idea separatista entre teóricos y prácticos no ha dado lugar a considerar de modo reflexivo la implicación entre ambos aspectos, de modo tal que se logre integrar los aprendizajes adquiridos tanto en los contextos académicos como en los contextos concretos de vinculación y experiencia con el campo profesional en el cual se están formando.

De allí que es propicia la expresión “...*el prácticum se justifica por los aprendizajes que propicia...*”, para “... *resaltar la importancia de buscar escenarios de práctica capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que implique la resolución creativa de problemas...*” (Zabalza, op.cit: 27)

(c) Aspectos organizativos Versus Aspectos curriculares

La implementación del *Practicum* de modo integrado a la propuesta curricular requiere de la disponibilidad de tiempo y dedicación en torno a cuestiones de índole organizativa y logística. Las mismas constituyen presiones que dificultan el tratamiento de los aspectos curriculares cualitativos; y, en ese marco, uno de los problemas mayormente identificados es la “incorrecta definición del *Practicum* y sus propósitos”; los cuales se expresan como:

- * Dificultades para elaborar objetivos e identificar los contenidos concretos;
- * Dificultades en la definición de criterios y dispositivos evaluativos;
- * Dificultades en la conformación de los criterios y equipos humanos necesarios para tutorías y supervisión.

2.2. Prácticas Reflexivas y Críticas en la Enseñanza Superior

Brockbank y McGill (2002) proponen que para comprender el campo de la enseñanza y aprendizaje se hace necesario considerar los supuestos teóricos que sostienen las prácticas docentes, dado que de ellos dependen los significados que le atribuimos. Por lo general, tales supuestos operan como “modelos teóricos implícitos”, que pueden llegar a develarse a través de procesos de reflexión crítica.

Los citados autores se interrogan acerca de cómo promover y estimular a través de la enseñanza, aprendizajes transformadores y críticos, haciendo un recorrido conceptual por varios autores que se

posicionan desde la teoría crítica. Es de destacar entre ellos los aportes de Barnett (1997), quien propone la noción de que la educación superior debería permitir a los estudiantes *transformarse como personas*, proporcionando el motor para la crítica. A su vez:

“... *define el carácter crítico como la disposición humana de comprometerse cuando se reconoce que el objeto de atención puede ser otro distinto del que es. El carácter crítico se desarrolla en torno a dos ejes. El primero consiste en una serie de niveles, desde las destrezas de pensamiento crítico, en las que el individuo aplica las normas de razonamiento en determinadas disciplinas concretas, pasando por el pensamiento crítico, hasta una crítica que abre la posibilidad de unas modalidades de comprensión enteramente diferente e, incluso, opuestas. El segundo eje es el de los dominios de expresión: saber, yo y el mundo. Hay tres modalidades de carácter crítico en relación con sus tres dominios de expresión: razón crítica, autorreflexión crítica y acción crítica*”. (Brockbank y McGill, 2002:67. Nota a pie de página)

Este recorrido nos aproxima a comprender la noción de *práctica reflexiva y crítica*, como mediación para el desarrollo de capacidades personales dirigidas al cambio y a la construcción crítica. Sus posibilidades de instrumentación dependerán de la presencia de situaciones de diálogo, intención, procedimientos y modelaje de la *postura personal*, en tanto medio facilitador del compromiso y del cambio.

El origen de las nociones vinculadas al concepto de “prácticas reflexivas” y “profesional reflexivo” son atribuidas a Schön (1983, 1987 y 1992), quien puso interés por conocer los problemas de la formación profesional en el marco de la *crisis de confianza* de la educación superior. El mismo considera que la formación en las universidades de profesiones con tradición en el campo de la práctica, como ser Medicina, Trabajo Social, Arquitectura, entre otras, se caracteriza fundamentalmente por la transmisión de saberes proposicionales, los cuales son sustentados bajo predominio del paradigma técnico racional y desvinculado del mundo real de las prácticas profesionales.

En sus investigaciones observó que, cuando estos profesionales se introducen en los escenarios laborales de la práctica, muchos de ellos, suelen desarrollar un nuevo tipo de saberes que se incorpora a través de la experiencia, situación que el mismo autor ha denominado “arte profesional”. Se trata de condiciones para enfrentar creativamente las *indeterminaciones e incertidumbres* de la práctica cotidiana como modalidad diferente a la que provendría del paradigma técnico-racional.

Además de identificar estos saberes, aparentemente tácitos e intuitivos, las observaciones de Schön dieron cuenta de la presencia de actitudes reflexivas en la acción y sobre la acción, constituyendo aspectos intrínsecos de la formación profesional. De esta manera, consideró que se trataba de una verdadera “epistemología de la práctica”, caracterizada por sus formas de resolver los problemas que emergen en el campo de la práctica; las cuales consisten básicamente en *problemas de definición y problemas de incertidumbre, singularidad y conflictos de valores*.

Es en base a tales hallazgos que se consideran propicios los espacios curriculares denominados *Practicum* en el campo de la educación superior, para promover y desarrollar de manera consciente la *epistemología de la práctica*, cuyos elementos clave son: el *conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la reflexión en la acción*.

La propuesta del autor al respecto sugiere que, cuando se desarrolla el *Practicum* con los estudiantes, éstos se enfrentan a la posibilidad de aprender y evaluar los problemas de modo explícito y competente, construyendo su propia imagen de la práctica, de su propia posición en ella y de su posible recorrido hacia una meta. De esta manera, aprende un recorrido que va de lo implícito a lo explícito, haciendo suya la experiencia de aprender haciendo, situación que va acompañada de la presencia de otros –tutores, docentes y compañeros.

2.3. La Articulación Teoría-Práctica

Parafraseando a Montero (op.cit.), entendemos que la formación de profesionales se nutre de conocimientos teóricos y metodológicos, al tiempo que de los avances que se producen en su actividad como “ocupación práctica”.

Para la autora, las preocupaciones en torno a la articulación teoría-práctica se remontan a los desarrollos de Taylor (1980), quien los expresó como un problema endémico de los profesados, constituyendo una fuente de conflicto en cuanto a “... *la identificación epistémica del quehacer propio de este ámbito de conocimientos, necesariamente teóricos e ineludiblemente prácticos.*” (P.133)

Autores tales como Schön (1992); Carr y Kemmis (1988), Bitzman (1986), Shulman (1987), aportan sus visiones para comprender el estado del problema. En base a ello podemos hablar acerca de las tradiciones que hacen posible su vigencia, destacándose las siguientes:

- ❖ La construcción del conocimiento profesional, con predominio de la racionalidad técnica, dentro de la cual se concibe que la teoría opera como guía de la práctica en la resolución de problemas, o que la práctica se deduce de la teoría;
- ❖ La formación de sus agentes, es decir, cómo se llega a ser profesor, priorizando el dominio de los componentes teóricos del currículum y dejando en segundo orden de prioridad los aspectos pedagógicos. La formación es producto de la observación de prácticas de otros profesores o de interpretaciones personales;
- ❖ Las ideas de conocimiento profesional, se basan en una escala jerárquica que da una posición de privilegio al conocimiento teórico y proposicional;
- ❖ Los conocimientos teóricos son producidos en contextos diferentes a los que se pretende aplicar.

2.4. Innovaciones en la Enseñanza Universitaria

Rivas Navarro (2000) habla de la noción de innovación, expresando que se trata de una novedad que se produce en una realidad con existencia previa, resultando por ella modificada. “El ingrediente de novedad que entraña la innovación es relativo, con referencia al sistema, institución, estructura o proceso educativo a que se incorpora.”

Entendiéndola además como cambio planificado, la innovación puede comprenderse como una construcción, producto de la participación de los agentes de una institución, siendo promovida por la visión compartida acerca de lo que se pretende cambiar y mejorar en el marco de las capacidades existentes.

Dentro de esta línea de análisis, las innovaciones pueden ser entendidas como:

“... producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan al conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular” (Lucarelli, 2003)

La tríada docente-estudiante-contenido, operando como eje innovador, supondrá modificaciones en el orden de los propósitos, contenidos, estrategias, recursos, entre otros. Por lo tanto, es dable suponer que el desarrollo de los procesos innovadores irá acompañado de procesos de rupturas en diferentes sentidos, por ejemplo, en las modalidades tradicionales de relacionamientos entre docentes y estudiantes propiciando nuevas formas de partición de estos últimos como sujetos activos.

Situándonos en el contexto del aula, la misma autora expresa que la innovación:

“... supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente a una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionarlo pasivamente.” (Lucarelli, 2004: 512)

Asimismo, es de esperar la búsqueda de cambios a partir de la construcción de una visión diferente en la relación teoría-práctica, en el sentido de la noción de *praxis inventiva* (5), donde la producción de lo nuevo va asociada a la facilitación de los procesos de aprendizaje. En este marco, los sujetos que aprenden (6) también adoptarán las nuevas miradas frente a las posibilidades de resolución de problemas.

Zabalza (2003-2004) pone en consideración una serie de cuestiones que toda innovación debería poder expresar, en vinculación con la calidad de los resultados esperados.

En primer lugar, dado que las innovaciones se expresan como cambios deseados y valorados, deberían estar debidamente justificados, en términos de criterios y supuestos que los sostienen. Asimismo, necesitan ser analizadas en cuanto a su *practicidad* y *viabilidad* acordes a los recursos y las condiciones institucionales vigentes, lo cual deriva en la exigencia de su formulación como proyectos o documentos escritos que expresen los criterios y alcances de objetivos y contenidos, otorgando así la posibilidad que los procesos y resultados puedan ser evaluados.

Sintetizando sus ideas, el mismo autor expresa:

“En definitiva, estamos ante una innovación cuando se pretende llevar a cabo un proceso de cambio bien fundamentado. Cambios viables y prácticos que están pensados desde la perspectiva de la mejora y actualización de nuestras actividades y dispositivos formativos en el seno de cada titulación. Cambios que serán documentados y evaluados. Propuesta de cambio que se ha formalizado en un proyecto que constituye su guía de desarrollo y compromiso.” (2003-2004:122)

En un intento de clasificar los tipos de innovaciones, nos remitimos a la producción realizada por Elmore (1990) quien señala la existencia de “orientaciones”, dando lugar a la identificación de las siguientes tres líneas:

- (1) Innovaciones orientadas a reformar la *tecnología* de la *enseñanza*, dirigidas a cambiar los dispositivos que propicien *el aprendizaje de los estudiantes*, cuyas repercusiones se producen al interior de las instituciones.
- (2) Innovaciones orientadas a cambiar las *condiciones ocupacionales* de los profesionales de la educación, los cuales tienen incidencia en los procesos organizativos de la institución.
- (3) Innovaciones referidas a las relaciones entre las *instituciones formadoras* y sus *clientes*, los cuales están dirigidos a los aspectos organizativos de la enseñanza (perfiles, competencias, intercambios, ente otros). Los *Practicum* corresponderían a este tipo de orientación.

González y Escudero (1987) a su vez, proponen también considerar el desarrollo de las innovaciones en el marco de procesos. Aunque los mismos no se expresan siempre desde lógicas lineales, es posible referir al reconocimiento de acciones específicas indicativas de los diferentes momentos durante su implementación. De modo ilustrativo, enunciamos los siguientes momentos: Movilización - Puesta en práctica - Institucionalización.

3. Referentes Empíricos

El caso seleccionado, denominado “Proyecto Piloto. Prácticas de formación profesional”, fue desarrollado durante los años 2008 al 2011; pero, a los fines del presente trabajo se pone énfasis en los dos primeros años de su implementación.

Cabe destacar que el documento del citado Plan de Estudios posee un apartado especial referido a la formación práctica, bajo la denominación de “Propuesta para la Práctica Profesional”. Se expresa allí la concepción respecto de la Práctica, entendida como “*Proceso de Conceptualización y Reflexión... y... como eje fundamental en la formación del estudiante de Trabajo Social...*” (Plan de Estudios, 1999:10)

A los efectos del presente trabajo, la reconstrucción de la experiencia se estructuró alrededor de los siguientes ejes articuladores:

3.1. Componentes del Proyecto

a. El equipo docente: en sus inicios, estuvo integrado por 6 profesores, titulares y/o auxiliares, de cada una de las asignaturas que formaban parte del mismo (Asignaturas del Área de las prácticas de campo, de 2° a 4° año, y metodología de investigación cualitativa), bajo la coordinación de una docente titular. Durante el segundo año se produjo un incremento llegando al número de 13 docentes.

b. El grupo de estudiantes: el primer año, el grupo de estudiantes estuvo integrado por 30 sujetos, los cuales representaban menos del 10% de la matrícula general en condiciones de hacerlo. Al año siguiente el número se modificó, con la incorporación de nuevos integrantes.

c. Criterios de participación: las condiciones de participación de los estudiantes eran: ser alumno regular vinculado con al menos dos de las asignaturas que formaban parte del proyecto disponibilidad de tiempo para viajar al interior de la Provincia. Asimismo, la decisión voluntaria de cada uno de los estudiantes.

La primera convocatoria fue abierta, realizada desde el claustro docente. Imprevistamente, hubo que considerar la incorporación de tesis, quienes ya no se encontraban vinculados con el cursado de materias. Durante el segundo año, el incremento de estudiantes estuvo motivado por la experiencia de sus pares el año anterior.

Sobre el particular, hicieron referencia estudiantes entrevistados:

En principio, la titular de la cátedra Nivel X ofreció participar de una experiencia nueva en el interior de la provincia, integrados a otras asignaturas, a través de un proyecto piloto. No nos dio más detalles de qué se trataba. Participamos de una primera reunión con la Prof. X, que es la encargada del proyecto y nos explicó esto de articular las tres prácticas, Nivel 1, 2 y 3 junto con Metis, para poder ir a hacer una experiencia conjunta en diferentes municipios de la provincia. (Est.2)

(El primer año) Yo viví como incertidumbre, no sabía de qué se trataba y no me interesaba. Yo estaba en segundo año con un montón de materias y trataba de llevar la carrera como se debe (sonríe), según el plan de estudios y no me veía viajando los fines de semana porque veía como entorpecimiento del proceso de mi formación que yo creía. Pero después, vi que mis compañeros que sí estaban en el proyecto, durante ese año estaban haciendo algo diferente a lo que estábamos haciendo la mayoría, y todo el tiempo decían que sus opiniones eran escuchadas y valoradas, y que ellos mismos hacían las cosas. Y eso me empezó a interesar; un espacio donde poder participar, donde había distribución de tareas, y también empezar a palpar más lo que es el rol de la profesión; porque, hasta 2do año no tenemos ningún contacto desde la academia con el contexto real. No hay institucionalmente una instancia de contacto con la sociedad más allá de leer diarios, hacer informes, hacer diagnósticos. Y eso me interesó del PP, el hecho de ver y decir que esto era algo diferente que se estaba haciendo con esta gente y me preguntaba, 'por qué no podría hacerlo yo', y al otro año me fui y me anoté. (Est.1)

d. Lineamientos del Proyecto: los documentos elaborados durante los dos primeros años fueron resultado de construcciones colectivas, como resultado de intercambios y reflexión entre docentes y estudiantes. Entre ellos, destacamos los que utilizamos como fuente secundaria: “Resumen de propuesta”; “Apuntes del primer taller”; y, “Conclusiones provisionales”.

El primero de ellos, permite visualizar cuestiones vinculadas con los propósitos, las concepciones de enseñanza que subyacen, y cuestiones operativas del proyecto. El segundo, contiene expresiones de las líneas orientadoras en cuanto a valores y metodología de acción. Y, el tercero, expresa los primeros hallazgos y/o resultados que brindaron insumos para la construcción de alternativas de acción profesional. Destacamos algunas de estos aspectos:

I: Enunciado general de la propuesta: el “... trabajo en el campo social y de un proyecto de investigación para la evaluación permanente de las acciones...”

II: Los principios de orientación. Proponía valores tales como: “...Respeto por las opiniones diferentes, y por el espacio de trabajo conjunto. Honestidad y disciplina de trabajo. Ética para el establecimiento de las relaciones. Discreción en el manejo de la información...”

III: Diagnóstico socioeconómico de los destinatarios de la acción. “Para tal fin, se tendrán en cuenta las perspectivas teóricas y metodológicas vistas hasta el momento, según sea la instancia en que se encuentre cada alumno... Los mismos se incorporarán a un proceso de construcción conjunta en el que la unidad indisoluble teoría – metodología

– *práctica – teoría se constituye en un continuo relacional que posibilita una doble finalidad: un proceso de transformación de la realidad; y un proceso de producción de nuevos conocimientos.*”

IV: *“Proceso Metodológico. ... Esta unidad, ...operará en cada una de las siguientes instancias de carácter permanente: Evaluación de las condiciones de inserción y programación de la misma; Diagnóstico de situación; Evaluación de las alternativas posibles para abordar los problemas detectados; Elaboración, implementación y evaluación de las estrategias...”*

e. Contenidos curriculares: cada asignatura de origen continuó siendo el eslabón necesario como espacio habilitado para brindar los contenidos teóricos y/o metodológicos necesarios como insumos orientadores del trabajo de campo, de los respectivos “niveles de abordaje”(7). Estas cuestiones estuvieron planteadas explícitamente como *“Condiciones de cursado”*. En virtud de ello, quedó establecido que: *“Cada alumno se registrará por las condiciones establecidas en el nivel y demás materias que esté cursando, con la particularidad que este proyecto piloto se constituye en su centro de práctica.”*

En tal sentido, las mismas, además de adoptar la modalidad propuesta por el proyecto piloto, paralelamente continuaron desarrollando sus estrategias con modalidad tradicional. Es decir, con experiencias de trabajo de campo escasamente articuladas en línea vertical, situados en “centros de prácticas” según la perspectiva de cada nivel de intervención. Por lo tanto, la participación de los docentes y estudiantes en el proyecto implicaba la necesidad de compartir, por un lado, los espacios propios del proyecto, y por otro, los espacios comunes de su asignatura de origen donde sus pares se encontraban desarrollando otro tipo de experiencia de campo, o ninguna.

Los contenidos del Proyecto estaban direccionados al desarrollo de acciones tanto en terreno como en talleres, vinculados a un proyecto de intervención, con/como producciones articuladas entre la acción y la reflexión.

Para facilitar los procesos de aprendizaje, se habilitaron espacios de *supervisión*.(8) Sobre el particular, recuperamos la vivencia comentada por uno de los entrevistados:

Tanto en las reuniones de grupo como en el trabajo de campo, cada alumno tenía que vincular lo que hacía con los contenidos de su asignatura de origen, por ejemplo, grupo, comunidad o familia, aplicando las teorías a cuestiones específicas. Pero también los estudiantes que ya habían aprobado los primeros años ayudaban a los que recién comenzaban, como un trabajo coordinado de ayuda con los compañeros. (Est.2)

f. Las evaluaciones: las evaluaciones de los estudiantes se realizaron en diferentes direcciones:

- Respecto del desarrollo de las acciones de campo previstas, las mismas se realizaron durante todo el proceso. Las evaluaciones generales adoptaron la forma de conclusiones o cierres de las acciones desarrolladas, y ponderándose los logros profesionales producidos.
- Respecto de los aprendizajes o logros curriculares, continuaron desarrollándose primordialmente bajo formas convencionales, hacia el interior de cada asignatura y con modalidades verbales o escritas, y con la pretensión de que ellas reflejaran la comprensión de temas, autores indicados por cada asignatura, y también las producciones elaboradas.
- Dentro del claustro docente, no se desarrollaron de modo sistemático ni con criterio de rigurosidad, sino que acompañaron implícitamente las modalidades transitadas por los estudiantes (o viceversa).

3.2. Los escenarios

El Proyecto Piloto se desarrolló abarcando diferentes escenarios. Entre ellos destacamos los diferentes contextos que operaron a modo de entramado social:

- ✓ Los espacios aúlicos y el conjunto de infraestructura edilicia de la Facultad;
- ✓ Los diferentes grupos institucionales, del claustro de estudiantes y de docentes, entre los cuales se encuentran las demás asignaturas de la propuesta curricular general;
- ✓ La Organización no Gubernamental con quien se formalizó el convenio de cooperación, la cual proveyó los insumos materiales y financieros extraordinarios para su desarrollo (cobertura de traslado,

espacio físico fuera de la Facultad, entre otros), como así también proveyó el marco para definir a los sujetos destinatarios de la acción profesional programada;

✓ Las localidades y pobladores del interior de la provincia donde se desarrollaron acciones de campo, con cada una de sus respectivas instituciones y organizaciones;

✓ Los tiempos, en tanto momentos para el desarrollo de las acciones. Los mismos estuvieron distribuidos en: Momentos para el trabajo en taller, como actividad específica del proyecto piloto; Momentos para la participación en clases convencionales; Momentos para el trabajo de campo, durante los días viernes y sábados; Momentos para el trabajo en espacios grupales de las asignaturas de origen;(9) Momentos para la sistematización, individual y grupal; Momentos para las evaluaciones.

3.3. Secuencia de acontecimientos

Durante el primer cuatrimestre del año 2008, contando con los avales necesarios, provenientes de ambos claustros, se trabajó en primer lugar la convocatoria de los estudiantes interesados, previendo que iniciarse el segundo cuatrimestre ya estuviera constituido el grupo de tarea.

De igual modo, se avanzó en las negociaciones con una organización no gubernamental local, acordando las modalidades de articulación interinstitucional y la firma del convenio marco para legitimar la propuesta.

Los primeros encuentros entre estudiantes y docentes en los espacios de taller también posibilitaron acuerdos al interior del propio grupo, donde se trabajó la construcción conjunta del encuadre de trabajo; el establecimiento consensuado de reglas de funcionamiento; la explicitación y distribución de tareas necesarias de ser desarrolladas durante la primera fase; entre otros. Abarcó también la realización de evaluaciones en cuanto a las condiciones de inserción al campo social y las acciones propias factibles de realizar dentro del proyecto, como así también de las capacidades existentes.

Los aspectos que constituyeron los ejes de la tarea fueron: el trabajo de campo; la sistematización; la evaluación; y la elaboración de propuestas o líneas de acción.

Metodológicamente, la propuesta de acción estuvo expresada en términos de “Investigación – Diagnóstica” respecto de la situación de los sujetos destinatarios. Para tal fin, se establecieron objetivos y se seleccionaron las localidades donde desarrollar la acción profesional y las actividades acordadas, y requirió de la elaboración de instrumentos apropiados para la recolección de datos.

La trayectoria grupal de los estudiantes dentro del proyecto, en sus inicios se caracterizó por la adhesión voluntaria, y de negociaciones más o menos explícitas dentro de cada grupo mayor de referencia, dado que algunas asignaturas ya habían iniciado sus procesos de inserción a los centros de prácticas, y en otras, la mayoría de los estudiantes no realizaba trabajo de campo. Por lo tanto, estar en el “proyecto piloto” constituía una situación diferente, además de los condicionamientos de su participación. Estudiantes entrevistados así se expresaron respecto de esta cuestión:

... Vi que mis compañeros que sí estaban en el proyecto, durante ese año estaban haciendo algo diferente a lo que estábamos haciendo la mayoría, y todo el tiempo decían que sus opiniones eran escuchadas y valoradas, y que ellos mismos hacían las cosas. Y eso me empezó a interesar; un espacio donde poder participar, donde había distribución de tareas, y también empezar a palpar más lo que es el rol de la profesión; porque, hasta 2do año no tenemos ningún contacto desde la academia con el contexto real. No hay institucionalmente una instancia de contacto con la sociedad más allá de leer diarios, hacer informes, hacer diagnósticos. Y eso me interesó del PP, el hecho de ver y decir que esto era algo diferente que se estaba haciendo con esta gente y me preguntaba, ‘por qué no podría hacerlo yo’, y al otro año me fui y me anoté. (Est.1)

Al principio todos querían tener un acercamiento y tener otra experiencia, y los que no participaban consideraban que fue muy selectivo. Los que sí pudieron estar, al comienzo estuvieron muy contentos, pero a algunos no les gustó y decidieron dejar. (Est.2)

En esta etapa, el trabajo de los estudiantes en terreno consistió básicamente en el relevamiento de datos en cada una de las Localidades previstas (L. N. Alem, San Javier y San José), operando en subgrupos de aproximadamente 10 personas en cada una de ellas. El desarrollo de estas acciones, por

momentos, ha producido niveles elevados de tensión expresándose bajo formas de conflictos. Respecto de sus vivencias, asociadas con los acontecimientos ocurridos, un entrevistado destacó que:

Como no se tenía experiencia, al comienzo hubieron problemas en el sentido de la comunicación y muchas complicaciones por el incumplimiento de los estudiantes en las tareas, cuando nos teníamos que juntar para coordinar lo que hacíamos. También influyeron algunas cuestiones del contexto, como ser la lluvia, que afectaba el cumplimiento de lo que se requería en cada cátedra.

(Est.2)

El cierre del año para cada grupo consistió en la producción de los documentos respectivos, exigidos en el marco de cada asignatura de origen. Los resultados del proyecto fueron socializados entre todos los participantes dando lugar a la elaboración del documento denominado “Conclusiones Preliminares”. Sobre esta base se planteó la propuesta para ser desarrollada el año siguiente.

Dada la heterogeneidad que implicaba la presencia simultánea de los diferentes niveles, la claridad del encuadre y la tarea grupal requerían de negociaciones conjuntas, a fin de resolver las preocupaciones e interrogantes respecto de lo común y lo particular para cada subgrupo, la manifestación de incertidumbre frente a esta nueva forma de articular *el saber y el hacer*. Las tareas comunes, exigían esfuerzos orientados a la construcción del sentido de pertenencia, y las tareas particulares, significaban la necesidad de construir desde cada nivel con criterios de pertinencia. Fue así como, los *principios de la acción colectiva* acordados entre sus miembros operó a modo de síntesis del momento inicial, otorgando credibilidad interna al proyecto.

Las primeras salidas a campo marcó un segundo momento, donde nuevamente se pusieron en juego las dicotomías entre lo común y lo propio. La mayoría de los estudiantes decidió por *motus* propio dar prioridad a las exigencias particulares de su asignatura de origen, sin renegociar de modo explícito y en conjunto con sus pares las alternativas frente a las nuevas exigencias del momento.

Durante el primer cuatrimestre de 2009 se produjo el reencuentro de los estudiantes en torno al Proyecto, a fin de dar continuidad a las acciones. En primer lugar se recuperaron las producciones del año anterior, las cuales fueron retomadas para la elaboración de un diagnóstico de situación referido a las necesidades y problemas sociales identificados en campo, considerados de mayor relevancia y/o tendencia, y que requerían de la intervención profesional.

Este reencuentro, caracterizado por lo transicional, encontró al grupo con nuevas adquisiciones: contenidos, docentes y tareas. Las acciones de campo desarrolladas el año anterior y la elaboración de propuestas de intervención requerían para su concreción del trabajo conjunto, situación que fue posible porque no existían mayores presiones provenientes de las asignaturas de origen. Las tareas vinculadas con las salidas a campo en este momento consistieron principalmente en la construcción de diagnósticos participativos, producción de nueva síntesis para elaboración de las propuestas.

A su vez, en términos de cumplimiento de ciclo académico, constituía un momento de pasaje a un nuevo “nivel de intervención”, en coincidencia con los contenidos de las nuevas materias que se hallaban cursando.

Esta situación de promoción de los estudiantes de un nivel académico a otro dentro del mismo proyecto, cerró y abrió simultáneamente otro momento, donde básicamente se distinguen el ingreso de nuevos miembros y el desarrollo de nuevas acciones. El proyecto piloto brindó posibilidades de ingreso de nuevos participantes que voluntariamente solicitaron hacerlo.

Se produjo también la incorporación de nuevos miembros al equipo docente a fin de poder desarrollar contenidos específicos para la implementación de las acciones. Este incremento en el equipo docente, también se orientó a mejorar la calidad de atención de los estudiantes.

Sobre el particular, presentamos el relato de un entrevistado:

Yo me incorporé el segundo año, en el 2009. No viví toda la primera experiencia; la investigación cuantitativa que se hizo; la elaboración de los instrumentos de recolección de datos; lo de la metodología. Cuando yo me incorporé ya estaba el análisis y el diagnóstico hecho sobre los problemas que surgieron en cada una de las realidades. (Est.1)

El ingreso de nuevos integrantes también constituyó un momento de tensión dentro del proyecto. Los principales conflictos emergieron en los grupos de estudiantes en relación con las salidas a campo y el desarrollo de acciones profesionales en esos ámbitos. Los mismos dificultades para el cumplimiento de los *principios* y acuerdos; confusiones entre lo procedimental y lo relacional en el desarrollo de las acciones, entre otras.

La principal estrategia de resolución de los mismos estuvo dada por la habilitación de espacios de supervisión grupal, implementación que dio lugar a una nueva forma de articular los aprendizajes a partir de lo vivencial.

Los *espacios de supervisión* constituyeron momentos de *reflexión sobre la acción*, y contribuyeron a hacer explícitos los conflictos, los cuales emergieron a modo de *fuerzas* o tensiones provenientes desde diferentes direcciones. Una de las lecturas realizadas en el momento consistió en considerarlo como resultado de la presencia de ansiedades vinculadas a la tarea, enmascarando cuestiones de poder; con tensiones latentes frente a la incorporación de nuevos miembros.

Las visiones de estos conflictos por parte de los docentes entrevistados han sido las siguientes:

Se incorporaron alumnos nuevos, que no entendían la lógica del proyecto piloto. Esta lógica que tiene que ver con el espacio personal, con todo el baraje teórico que incorporan en las distintas materias lo ponen en acto en el proyecto, en este caso, el programa de las prácticas; y aquí es donde ellos tienen que asumir el rol profesional y empezar a tomar decisiones profesionales sobre las perspectivas teóricas, sobre las estrategias metodológicas y qué hacer en el campo. El año pasado se incorpora nuevos alumnos que no estaban en el 2008 y no entienden la lógica de que este es el espacio donde ellos tienen que tomar decisiones y asumir el rol profesional y ahí empezaron a ver dificultades que dijimos (por el momento), que era oportuno implementar la supervisión. (Doc.2)

... Se presentan problemas para llevar adelante las estrategias metodológicas de intervención profesional, cuando surgen problemas en el campo, confusiones entre lo que están reflexionando y trabajando acá en el aula o a nivel teórico, toma de decisiones y todo lo que pasa en el campo. Ahí se producen choques entre el taller, la facultad o el gabinete y la salida al campo; cuando te encontrás con la realidad completa y lo que estuviste reflexionando no encaja con esto, porque estas teorías no las aplicaste para reflexionar cómo es el campo y cómo es la dinámica del campo. Ahí se genera una confusión en los alumnos, que sucedió también en esta experiencia. Entonces ahí se produce un obstáculo en la tarea. (Doc.1)

Las visiones expresadas por los docentes entrevistados, en torno a estas cuestiones, están plasmadas en los relatos siguientes:

Ahí se producen choques entre el taller, la facultad o el gabinete y la salida al campo; cuando te encontrás con la realidad completa y lo que estuviste reflexionando no encaja con esto, porque estas teorías no las aplicaste para reflexionar cómo es el campo y cómo es la dinámica del campo. Ahí se genera una confusión en los alumnos, que sucedió también en esta experiencia. Entonces ahí se produce un obstáculo en la tarea. (Doc.1)

... Desde que armamos la propuesta para este proyecto piloto, siempre estuvo en algún momento la idea de hacer supervisión. Porque yo entiendo que la supervisión es inherente al trabajo social, estuvo eso pendiente y sabíamos que cuando surgían dificultades en las tareas o en las relaciones de equipo, la supervisión era una de las estrategias para trabajar eso, entre docentes y alumnos. No lo pudimos implementar antes porque estábamos en la formación de los grupos, y recién surgió la supervisión en el segundo año, desde que implementamos el proyecto, y que coincidió justo cuando empezaron a aparecer determinados problemas en el trabajo de campo de los grupos. (Doc.2)

Estos altibajos, con la emergencia periódica de conflictos de naturaleza grupal vinculada con los aprendizajes, fueron una constante.

El trayecto final, caracterizado por la concreción a las acciones programadas, fue acompañado por nuevos cambios: la pérdida de viejos miembros, la incorporación de nuevos y el desarrollo de nuevas

acciones. Este momento de mayor duración en el tiempo, requirió actualizar y rememorar los *principios de la acción colectiva* acordados en los inicios.

Respecto del trabajo de campo, con el ingreso y egreso de los miembros, cada subgrupo necesitó llevar lo programado al plano de la acción, como así también, reevaluar la posibilidad de emergencia de nuevas propuestas o nuevas demandas por parte de los pobladores, o como resultado de actualización de diagnóstica.

Estas situaciones han ido repitiéndose, con cada cierre e inicio de los ciclos académicos, hasta finales de 2011, dándose diferentes altibajos respecto del ingreso y egreso de miembros, y la manifestación más o menos evidente, de conflictos vinculados con el desarrollo de las tareas.

La movilidad de estudiantes en torno al Proyecto Piloto ha sido visualizada de diversas maneras:

Al principio todos querían tener un acercamiento y tener otra experiencia, y los que no participaban consideraban que fue muy selectivo. Los que sí pudieron estar, al comienzo estuvieron muy contentos, pero a algunos no les gustó y decidieron dejar. (Est.2)

Lo que yo vi y viví es que es un espacio mucho más abierto que el aula, como comúnmente se ve, que es esa distancia que se genera muchas veces en la relación docente-alumnos, a rajatablas. El proyecto era una instancia más abierta, pero no por ello menos seria. Es mucho más ameno, más participativo que una clase normal por el ambiente que se generaba. Es como que se generaba un ambiente más propicio para la crítica y el crecimiento de cada uno. Lástima que como grupo no se pudo llegar a concretar todos los objetivos del proyecto porque después cada uno tomó su camino. Hay gente que ya se recibió y somos muchos los que estamos tratando de recibirnos. (Est.1)

... Esa es una de las dificultades que estamos considerando para incorporar nuevos alumnos a los grupos ya formados y cómo los retrasan al resto en varios meses para la formación profesional. Existe la posibilidad de sostener los equipos porque los proyectos pilotos están en cada localidad y los tesistas acompañan continuamente (Doc.2)

Durante el año 2010, la propuesta del Proyecto Piloto se transformó formalmente un Programa de Formación Profesional.

3.4. Los aprendizajes

Las informaciones relevadas tanto en fuentes primarias como secundarias, aportaron evidencias empíricas para identificar los supuestos de aprendizajes que subyacen a las acciones desarrolladas.

Las informaciones relevadas tanto en fuentes primarias como secundarias, aportaron evidencias empíricas para identificar los supuestos de aprendizajes que subyacen a las acciones desarrolladas.

Recurrimos a ambos aportes para abordar los enunciados que dejan entrever las concepciones en torno a los siguientes aspectos:

(a) “*las prácticas de formación profesional*”; (b) las concepciones sobre la acción reflexiva; (c) concepciones sobre las estrategias metodológicas. Asimismo, hallamos otros enunciados de orden operativo (d) que remiten a las nociones sobre el *conocimiento en la acción*.

Desagregamos cada uno de los mismos:

(a) Concepciones en torno a “*las prácticas de formación profesional*”, hallamos enunciadas en el documento “*La práctica de formación profesional. Resumen de propuesta*”. Sobre el particular, destacamos:

- ... *Espacio de reflexión-acción la comprensión y construcción en proceso del rol profesional.*
- ... *Sentir, pensar y actuar en relación ‘con otros’...*
- ... *Resultado de procesos anteriores, (donde) confluyen diversidad de conocimiento, prácticas sociales, proyectos y estructuras organizacionales.*
- *La inserción en el campo de trabajo (donde) se encuentran la propia historia –del profesional- y la de los otros...*
- *Los componentes que dan posibilidad al ejercicio profesional: la perspectiva ideológica y ética...; la formación teórico – metodológica; y, las condiciones que brinda el campo social...*

- ... *Unidad indisoluble teoría – metodología – práctica – teoría. Es decir, un continuo relacional que posibilita una doble finalidad: un proceso de transformación de la realidad; y un proceso de producción de nuevos conocimientos.*(10)

Al respecto, también compartimos apreciaciones aportadas por los entrevistados:

Yo creo que el proyecto piloto (PP) sirve justamente para eso... en el proceso me fui dando cuenta, no solamente por observar o por leer, sino por vivir la experiencia... de a poco íbamos asumiendo otros roles, continuando lo que habían hecho nuestros compañeros de los años anteriores. Yo creo que los aspectos enriquecedores fueron precisamente los intercambios que hubieron, que hay, entre los alumnos más avanzados y que nos van mostrando una manera de hacer las cosas, o una de las tantas maneras que hay. Es cierto que en el transcurso se cometen errores, pero si los vemos nos ayuda a no volver a equivocarnos; eso nos pasó muchas veces. Pero justamente ahí en el proceso o en la experiencia es que nos damos cuenta.... Lo que yo vi y viví es que es un espacio mucho más abierto que el aula, como comúnmente se ve, que es esa distancia que se genera muchas veces en la relación docente-alumnos, a rajatablas. El proyecto era una instancia más abierta, pero no por ello menos seria. Es mucho más ameno, más participativo que una clase normal por el ambiente que se generaba. Es como que se generaba un ambiente más propicio para la crítica y el crecimiento de cada uno. Lástima que como grupo no se pudo llegar a concretar todos los objetivos del proyecto porque después cada uno tomó su camino. Hay gente que ya se recibió y somos muchos los que estamos tratando de recibirnos. (Est.1)

Yo tuve experiencia con las dos modalidades de práctica en las asignaturas, y me pareció diferente poder trabajar con poblaciones del interior de la provincia. El trabajo entre los diferentes niveles me pareció interesante porque a medida que van pasando los años uno va perdiendo los conocimientos y volver a ponerlos en práctica o retomar las lecturas me permitió volver a pensarlos y hasta aplicarlos en el trabajo de campo. Además, cuando habíamos hecho nuestras prácticas en las otras materias, el tiempo fue muy reducido. (Est.2)

Yo creo que el trabajo grupal tiene muchas facultades, en cualquier equipo se atraviesan distintos conflictos. Como se decía en el segundo año que primero había que solucionar los conflictos para después hacer las tareas. (Doc.2)

(La presencia de conflicto) es una de las dificultades que estamos considerando para incorporar nuevos alumnos a los grupos ya formados y cómo los retrasan al resto en varios meses para la formación profesional... porque siempre surge una nueva problemática (En la experiencia del proyecto piloto) Vemos varios problemas, junto a varios procesos: • uno es la incorporación del conocimiento y la asimilación de ese conocimiento y experiencia de la materia; • otro es el aprendizaje de una nueva lógica de hacer y de construir. Hay dos problemas que se topan y es lo que decía X, de que él (el/los estudiante/s) no puede dejar de ser ese depositario, ese rol de alumno depositario que tienen las otras materias; el pasaje de alumno depositario a alumno protagonista que toma decisiones llevó todo este año. (Doc.2)

(b) *Concepciones sobre la acción reflexiva. Hallamos en la propuesta escrita enunciadas como:*

- *(Las prácticas devienen en) proceso de conocimiento y acción: ... son dinámicas, se van diseñando y re diseñando, haciendo y re haciendo desde una comprensión teórica y metodológica determinada...*
- *... Es la reflexión para la acción, y el análisis crítico de la práctica lo que posibilita la producción de nuevas perspectivas teóricas.*

Asimismo, durante las entrevistas, pudimos capturar relatos de docentes que expresan:

(Para reflexionar sobre los aprendizajes) Siempre me paro en la teoría de Bleger y Pichón Riviére. Eso lo tomo como parámetro de internalización y que uno se encuentra capaz de operar con eso que uno incorpora. El tiempo que les lleva a los alumnos establecer un vínculo, ahí es donde yo me paro en la psicología social. Y para analizar el campo tomo la sociología, para que ellos

entiendan lo que es el programa y para que entiendan lo que es el barrio: campo social. ¡Es espectacular! (Doc.2)

Nosotros en el segundo año vimos lo del campo social, con y desde el punto de vista de Bourdieu. El campo social, la estructuración del campo social. (Doc.1)

Por otra parte, según la perspectiva de quien lo expresa, cada entrevistado considera que la *acción reflexiva* ha podido concretizarse de alguna manera:

Si bien, en los talleres y los gabinetes se promueve mucho la reflexión de ellos (los estudiantes) a nivel teórico y metodológico y a través de su propia experiencia, sin embargo no es lo que pasa en las materias (otras asignaturas que no tienen trabajo de campo). En las materias se les imparte el conocimiento, se hace algún tipo de ejemplificación o algún trabajo práctico pero no se promueve la reflexión... y análisis críticos... Pero si viene a la práctica vos le exigís eso, (entonces) el estudiante se confunde... El problema está en la toma de posición, en la formación de ese yo profesional que se tiene que ir haciendo gradualmente. Ahí está el problema; y el no asumirse como responsable de tomar las decisiones de lo que tienen que hacer. Entonces todas esas teorías que aprenden en las materias, y que reflexionan en los talleres y en los gabinetes de las mismas materias, es como que no se puede unir con el trabajo concreto. (Frente a eso) nosotros hacemos la reflexión de distintas formas y en distintos tiempos (Doc.1)

(Tienen dificultades relacionadas con) esa división entre la teoría y la práctica,... No lo pueden poner en acto. Porque, no es que ellos no sepan, porque ellos vieron todas las cosas que pueden hacer y cómo tienen que actuar, pero no lo pueden hacer porque no lo hacen consciente. Para mí, también tiene que ver con un proceso de aprendizaje: no es que uno aprende y ya actúa, sino que tiene un proceso de interpretación y de maduración; porque si uno, a partir de los años va trabajando esas ideas y puedes poner en acto lo que sabes, yo creo que es eso lo que cuesta... (Otra instancia contemplada) la supervisión; también lo hacemos en momentos del proyecto cuando se llega a una meseta, donde los alumnos producen, se encuentran, reflexionan. Y llega un momento donde los talleres repiten lo mismo; ahí se decide parar con los talleres y proponemos la reflexión sobre los procesos de aprendizaje: qué es lo que lo paraliza, cuál es el problema, qué perspectiva teórica están utilizando. (Doc.2)

(El proyecto piloto) era algo nuevo para mí. Se daban debates todo el tiempo y a mí me gustaba sentarme con mis compañeros y escuchar, primero escuchar, luego pensar un argumento y después tomar la palabra; tomar posición. Eso es lo que ayuda este tipo de espacios, de ir formando su propia postura y también poder expresar. (Est.1)

(c) Concepciones sobre estrategias metodológicas, hallamos plasmadas en los siguientes enunciados de la propuesta escrita:

- ... *Que puedan incorporarse progresivamente los alumnos de distintos niveles de formación, con conocimientos, experiencias y exigencias diferentes... mediante un proceso continuo de reflexión irán construyendo (modelando) el espacio profesional ligado a los problemas sociales de la provincia y de la región.*
- ... *A partir del diagnóstico social, se detectarán los núcleos problemáticos y las prioridades comunitarias que permitirán elaborar las estrategias ligadas a programas o proyectos...*
- *El espacio de actuación profesional se constituye en un escenario de investigación... y según cuál sea el posicionamiento del trabajador social, el estado y las condiciones del campo social, será la opción del modelo teórico – metodológico y la consecuente concreción en la práctica...*

En el mismo sentido, la vivencia referida por un entrevistado constituye un aporte significativo:

Una de las materias más enriquecedoras del proyecto piloto fue Metis (Metodología de Investigación), que también estuvo integrada... Fue como un punto de inflexión, no sólo en la visión de la carrera, sino en lo que es la interpretación de la sociedad, de los sentidos de las personas y de nuestros propios sentidos. Creo que yo a partir de esa materia pude empezar a ver cómo la gente ve nuestro rol, a valorar no solamente lo que veo y analizo yo, sino también ver qué ven de mi rol o de mi posición en esas instancias. Yo creo que ese fue uno de los principales

aprendizajes en mi formación... Es que yo antes ni siquiera pensaba en eso. Es como que no lo veía. Yo creía que iba a hacer preguntas, proponer alguna solución a partir de lo que me decían; nunca me imaginé que al momento de interactuar con las personas van saliendo los imaginarios o tradiciones que ellos tienen con relación a nosotros. Y eso es importante tener en cuenta al momento de considerar algún tipo de intervención. Es fundamental hacer ver que nosotros no llevamos las soluciones a los barrios o a las familias, sino que es un trabajo dialéctico entre las dos posiciones. (Est.1)

(d) Instancias operativas puestas a disposición de los aprendizajes. Las instancias operativas fueron planteadas a modo de experiencia práctica o de *conocimiento en la acción*, en los lineamientos de la acción profesional a ser desarrollada por los estudiantes, tal como se puede apreciar:

- *Evaluación de las condiciones de inserción... y programación de las mismas*
- *Diagnóstico de situación*
- *... Elaboración de estrategias (de intervención, frente a)... problemáticas que emergen del campo social*
- *Evaluación y priorización de necesidades...*

4. Análisis

El caso estudiado, enmarcado como experiencia didáctico – curricular, presenta características de *Practicum* e *Innovación Pedagógica*, acordes a los lineamientos conceptuales que hemos adoptado.

4.1. En cuanto *Practicum*.

Los referentes empíricos presentados, provenientes de producciones escritas o de entrevistas y relatos, aportan elementos referidos a los propósitos y acciones concretas desarrolladas que indican su condición de *Practicum*.

A su vez, los rasgos de su implementación indican su aproximación con el modelo profesional crítico y reflexivo, propuesto por los autores de referencia (Schon,1992 y McGill-McGill, 2002).

Orientando nuestro análisis en la línea propuesta por Zabalza (2011), respecto de problemas que se pueden evidenciar en el desarrollo de este tipo de experiencias docentes (*Practicum*), consideramos que el caso presentado expresa la presencia de dificultades, en los siguientes aspectos:

(a) Tensiones entre lo pedagógico y los contenidos curriculares.

El tratamiento de los datos no permiten visualizar con claridad qué contenidos curriculares constituyeron los contenidos de la propuesta. Es decir, no queda claro cómo se negociaron los intereses curriculares y los pedagógicos, ni los análisis y acuerdos que arribaron a su implementación. En particular, no hay indicadores visibles que expresen claramente qué aspecto de la formación se pretendió ponderar a través del desarrollo del *practicum*. Dicha situación podría estar operando como un problema de currículum oculto.

Es decir, cuando tomamos como referencia las producciones halladas en fuente secundaria, se puede inferir la existencia de cierto equilibrio entre los contenidos disciplinares y lo procedimental; en cambio, en los aportes relevados como discursos en las entrevistas se puede apreciar el predominio de lo pedagógico o procedimental por sobre los contenidos.

Esto último hace suponer que los principales aprendizajes a los cuales han podido hacer referencia los sujetos entrevistados, están localizados en lo vivencial-procedimental y no en los contenidos, lo cual da lugar a la emergencia de nuevos interrogantes, referidos los niveles de significación que las propuestas del *practicum* otorgan al aprendizaje de contenidos curriculares; como así también interroga acerca los procedimientos de investigación que faciliten las posibilidades de captar estas evidencias.

Dichas observaciones, localizadas en la implementación de la propuesta curricular general podrían estar indicando la presencia de tensiones, asociadas (o no) con la presencia simultánea de dos modelos de prácticas, una tradicional y otra más innovadora, donde cada una de ellas estaría amparada en concepciones opuestas de currículum: por un lado, las prácticas tradicionales, caracterizadas por una

visión agregada del currículum, y por otro, el proyecto piloto, denotando tendencias que se aproximan a la visión integrada del currículum.

(b) Presencia de dificultades en el orden organizativo.

Podemos pensar que el proyecto piloto expresa dificultades en cuanto a la elaboración de la propuesta, con argumentos que indiquen claramente las formas previstas para el desarrollo de la experiencia, fundamentalmente con relación a la formulación de objetivos y contenidos seleccionados. Asimismo, adolece de claridad respecto de criterios y dispositivos para la evaluación; la conformación de los equipos docentes; entre otros.

Esta situación nuevamente remite al planteo anterior, donde hablamos de las posibles tensiones originadas por la presencia de paradigmas diferentes, que aún no han podido ser resueltas.

(c) Fundamentos teóricos que subyacen a la experiencia.

Analizando las informaciones relevadas, consideramos que el caso desarrollado denota la presencia de modelos de aprendizajes basados en la experiencia, situados y holísticos, donde adquieren significados las vivencias, las situaciones reales, los dispositivos que promueven la reflexión, y las experiencias compartidas. Los discursos de docentes y estudiantes referidos a la experiencia poseen abundante riqueza en cuanto a la valorización y resignificación de la misma en relación con los aprendizajes propios.

Desde la perspectiva de *las teorías profesadas*, tanto en el Plan Curricular general como en la experiencia analizada, contienen explícitamente propósitos que lo vinculan a la teoría crítica.

Los hallazgos en torno a este aspecto encuentran relación con los aportes de Barnett (1997), en el sentido de que la experiencia ha logrado dejar *impresiones* en los sujetos, vinculadas como transformaciones en lo personal. Asimismo, el caso estudiado refleja significaciones acordes a los aportes de Schon (1992), en cuanto que a través del *practicum*, los estudiantes se enfrentan a posibilidades de aprender y evaluar su campo de actuación de modo explícito y competente construyendo su propia imagen de la práctica, su propia posición en ella y sus posibles recorridos hacia una meta a la cual quiere llegar. De esta manera, aprende a hacer un recorrido de lo implícito a lo explícito haciendo suya la experiencia de aprender haciendo, situación que va acompañada de la presencia de otros: tutores, docentes y compañeros.

Pero en la situación analizada, cuando nos detenemos en los discursos relevados, observamos la tendencia de visualizar tales transformaciones solamente en los sujetos estudiantes, contrariamente a la noción de *práctica reflexiva*, desde la cual se concibe como sujetos involucrados en los aprendizajes, no solamente a los estudiantes, sino también a los propios docentes quienes de manera consciente se ven posibilitados de aprender de sus prácticas, en cualquiera de sus actividades.

No obstante, los referentes empíricos pueden ser consideradas como expresiones de *prácticas reflexivas y críticas*, dado que en el caso indagado se presentan situaciones que indican la emergencia de problemas típicos de las *prácticas profesionales reflexivas* (Schon, 1992) que, tanto docentes como estudiantes han tenido que afrontar, y que están referidas a: *problemas de definición; problemas de incertidumbre y singularidad; y, problemas de conflictos de valores*.

Los espacios de *supervisión* implementados constituyen una estrategia valiosa para el desarrollo de la práctica crítica reflexiva, dentro del entramado entre conocimiento, acción y práctica real aplicada en los contextos de aprendizaje.

A través de ellos los sujetos estudiantes pudieron desarrollar el hábito de interrogarse sobre sí mismos, sus aprendizajes y su hacer, de manera continua, en diálogo con otros que operaron como facilitadores de la significación, re-significación y retroalimentación.

(d) En cuanto a la articulación teoría – práctica.

Cabe considerar que el proyecto piloto ha constituido un desafío, intencionalmente dirigido al quiebre de tradiciones en el campo curricular estudiado. Pero en términos de concreción logró alcanzar el nivel de los propósitos, como así también otros aspectos de corto alcance.

Los hallazgos que se desprenden de los discursos relevados permiten hablar de recorridos diferentes en la articulación teoría-práctica, tanto en los docentes como en los estudiantes. Los mismos parecen

operar en un nivel de no conciencia para los propios sujetos entrevistados. No obstante, es dable suponer que existen indicios de aproximación al *conocimiento por descubrimiento*, tanto en docentes como en estudiantes. Es decir, “esto” que les “sucedió” tiene repercusión en algún otro ámbito de su vida profesional y/o académica.

Por otra parte, las evidencias empíricas también indicarían la presencia de contradicciones o distancias entre la teoría profesada y la teoría al uso. Por ejemplo, en los discursos de los docentes subyace la idea de que los conflictos no favorecen los aprendizajes, o que en los aprendizajes solamente se encuentran involucrados los estudiantes. Estas cuestiones podrían indicar contradicciones, remitiéndonos a las dos fuentes teóricas que explícitamente han señalado los docentes que operan como fundamento de sus prácticas: Enrique P. Riviere y P. Bourdieu, respectivamente.

4.2. En cuanto *Innovación pedagógica*.

El caso indagado constituye una alternativa novedosa dentro de un contexto enmarcado en lo tradicional. Los propósitos enunciados en términos de intencionalidad de producir rupturas frente a lo tradicional y los principales alcances obtenidos según se desprende de los procesos descritos, se hallan especialmente vinculados con la horizontalidad “vivenciada” en las relaciones entre docentes y estudiantes.

Las condiciones de desarrollo señaladas por Zabalza (2003-2004) como necesarias frente a las propuestas de innovación curricular, en el caso estudiado resultan con visibilidad borrosa. Si bien la innovación estudiada parece imponerse como necesaria, observamos que frente a las situaciones empíricas de masividad, la propuesta está investida del carácter de voluntariedad con lo cual queda desacreditada y pierde claridad la fundamentación del cambio propuesto. Asimismo, se destacan las debilidades en cuanto su practicidad y viabilidad.

Por otra parte, las referidas tensiones visibles entre los aspectos curriculares o los de contenido, hacen poco visibles los criterios y alcances en los procesos de evaluación de los aprendizajes, que seguramente también merecen atención.

Conclusiones

El trabajo de indagación desarrollado, cuyo análisis estuvo articulado en torno a las nociones de *Prácticum* e *Innovaciones pedagógicas en el campo de la Educación Superior*, nos brindó posibilidades en diferentes sentidos:

Por un lado, aproximarnos al campo indagado fue posible en virtud del marco conceptual seleccionado, el cual operó como mediador en todo el proceso y constituye un referente valioso más allá de los alcances de este trabajo, donde nos limitamos a explorar el campo, identificar y analizar los discursos de los sujetos en estudio respecto de lo que han logrado construir.

Por otra parte, la reconstrucción realizada, apelando a la memoria oral y escrita de los participantes permitió organizar las informaciones e identificar en ellas la noción de proyecto e intencionalidad presentes en el desarrollo de la experiencia.

En tercer lugar, nos encontramos frente a informaciones significativas de las cuales se desprenden los hallazgos que, en términos de aprendizajes, con construcciones de docentes y estudiantes participantes del caso presentado. La posibilidad de recuperar sus propias implicaciones en la experiencia innovadora analizada, da lugar a resignificar las prácticas reflexivas de formación profesional en el campo de la Educación Superior.

Seguidamente, consideramos que los hallazgos producidos poseen vinculación con los interrogantes iniciales y objetivos propuestos. Observamos que el caso analizado constituye una alternativa innovadora facilitadora de aprendizajes de las prácticas profesionales desde una perspectiva crítica y reflexiva, y que la riqueza de la misma está contenida en su capacidad innovadora, aunque exprese debilidades como modelo instituyente, limitaciones dadas por las condiciones de su desarrollo.

Remitiéndonos a las informaciones aportadas por docentes y estudiantes, encontramos que las acciones pedagógicas descritas y analizadas expresan las concepciones de enseñanza y aprendizaje

que subyacen a las mismas, las cuales, en ciertos aspectos, denotan distancia entre las teorías explícitas y las implícitas.

A modo de síntesis, consideramos que la indagación desarrollada cubrió los aspectos planteados al inicio del recorrido, constituyendo un desafío como alternativa en proceso de institucionalización, lo cual dependerá de la reconsideración a nivel de claustro docente, de los problemas aquí desarrollados. Asimismo, constituyó un espacio que habilitó a la emergencia de nuevos interrogantes, como ser: ¿Qué niveles de significación otorgan al aprendizaje de contenidos curriculares las propuestas denominadas *practicum*?

A modo de cierre, recurro a la siguiente cita que expresa:

“... Sólo quienes se cuestionan la distancia entre lo que es la realidad y lo que podría ser, quienes se preocupen y ocupen de cómo puede llegar a ser la realidad deseable, sólo quienes se dan cuenta a sí mismos y únicamente quienes dan cuenta a los demás de por qué ocurre lo que ocurre y las razones de lo que hacen, o por qué se debe hacer lo que conviene hacer, anclan sus inseguridades en el binomio problemático del conocimiento-acción, teoría-práctica,... un problema epistemológico que surge en quien se cuestiona la relación entre posibilidad y realidad”. (Gimeno, 1998: 26)

Notas

- (1) En el año 2012, una síntesis del mismo trabajo y con el mismo título, ha sido presentado como Ponencia en el 2do Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior – REDAPES - "Hacia la construcción de nuevas políticas de Posgrado", realizado en Posadas (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones) entre el 24 y 26 de octubre. Por otra parte, en el mes de Agosto de 2013, bajo el título “El *Practicum*. Espacio privilegiado para la formación de profesionales críticos y reflexivos” también ha sido aprobada como ponencia en el XXI Encuentro Nacional de la Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), realizado en la misma Institución Académica.
- (2) Los cuales provinieron fundamentalmente de la memoria de quien suscribe, en su carácter de participante de la misma, además del aporte de otros sujetos docentes y estudiantes.
- (3) En el sentido desarrollado por Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Revista Colombiana de Educación- listas.cbc.uba.ar
- (4) Moreno, (1994), las entiende como acciones pedagógicas con sentido, e intencionalidad transformadora, con un compromiso ético que posibilite trascender la rutinización y la falta de horizonte del sistema escolar tradicional.
- (5) Agnes Heller (1991). “Sociología de la Vida Cotidiana”. 3era. Ed. Barcelona. Ediciones Península.
- (6) Nótese que los autores referidos consideran la necesidad de que los procesos de aprendizaje se produzcan de modo acompasados, entre estudiantes y profesores, bajo las nociones de *formación continua*.
- (7) Los espacios extra-institucionales donde tradicionalmente se desarrollaban las “prácticas pre-profesionales”, denominados “Centros de prácticas”, consistían en organizaciones formales o informales que daban el marco para el desarrollo de prácticas según *niveles de intervención*: “individual o familiar”; “grupala”; o “comunitario”. Una de las principales modificaciones que proponía la propuesta era la articulación de las “*prácticas de formación profesional*” en torno a “proyectos sociales”.
- (8) Este concepto nos remite a una alternativa de enseñanza caracterizada por: “una *revisión reflexiva de la intervención*”; “*el intento de construir una mirada que llegue en la forma más aproximada a la totalidad de la situación*”; “*la relación entre espacio, situación y procedimiento*”; o “*La identidad de cada matriz disciplinar*”. Alfredo J. M. Carballeda. (2007). Escuchar las Prácticas. Ed. Espacio. Buenos Aires.
- (9) Estos espacios de pequeños grupos dentro de las asignaturas del Área de las Prácticas..., con tareas explícitas articuladas en función del trabajo de campo, en el contexto de la carrera reciben el nombre de “gabinetes”.
- (10) Subrayado en el documento

Bibliografía

- Barnett, (1997). En: Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ediciones Morata. Madrid.
- Bernstein, B. (1985) - Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Revista Colombiana de Educación- listas.cbc.uba.ar
- Carballeda, A.J.M. (2007). Escuchar las Prácticas. La supervisión como práctica de análisis en lo social. Ed. Espacio. Buenos Aires.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. Martínez Roca Editores. España.
- Elmore, R.F. y otros. (1990). En Zabalza (2003-2004) *Innovación en la enseñanza universitaria*. Rev. Contextos Educativos 6-7
- Gimeno, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid. Morata.
- Heller, Agnes (1991). “Sociología de la Vida Cotidiana”. 3era. Ed. Ediciones Península. Barcelona.
- Lucarelli, Elisa. (2004). Práctica innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Porto Alegre – RS, año XXVII, n.3 (54). Sep./Dic.2004.
- Lucarelli, Elisa (2003). El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. (Tesis Doctoral). Buenos Aires. UBA FFyL. En Lucarelli, Elisa .2004
- Marcelo García, Carlos (Director) (1996). Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo personal. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia
- Montero Mesa Ma. Lourdes. (2001). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas. S.D.
- Montero Lourdes. (2001b). La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina
- Zabalza Peraza, Miguel A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354.
- Zabalza, Miguel Angel. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. En Rev. Contextos Educativos, 6-7
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales. Barcelona. Paidós
- Zeichner, K. (1992). En Montero Mesa Ma. Lourdes. (2001). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas. S.D.