

La práctica profesional como eje articulador de la formación del futuro docente

Estudio comparativo de los Modelos
de Práctica Profesional
en la Formación de Licenciados
en Educación Física, Recreación y Deporte

Analia Pereyra y Elizabeth Corbo Sanguinetti

Analia Pereyra: Profesora de Filosofía (ANEP). Escribana Pública (UdelaR).
Postgrado en Educación con énfasis en currículo y evaluación (UCU).
Postgrado en Enseñanza para la comprensión (Harvard University).
Coordinadora del Área Pedagógica de la Licenciatura en Educación Física
Recreación y Deporte (IUAC). Docente en el INET (CFE-ANEP).

Elizabeth Corbo Sanguinetti: Maestra (CEP-ANEP). Postgrado en Educación
con énfasis en currículo y evaluación (UCU). Inspectora (CEP-ANEP).

Esta publicación está enmarcada en el “Programa de apoyo a publicaciones de materiales educativos y/o científicos 2011”, financiado por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay).

Los conceptos y opiniones vertidos en esta obra son de entera responsabilidad de los autores, no reflejando necesariamente la opinión del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Todos los derechos reservados.

Este libro o cualquiera de sus partes no podrán ser reproducido ni archivado en sistemas recuperables, ni transmitidos en ninguna forma o por ningún medio, ya sean mecánicos o electrónicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, sin el permiso previo del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Pereyra, Analía

La práctica profesional como eje articulador de la formación del futuro docente : estudio comparativo de los modelos de práctica profesional en la formación de Licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte / Analía Pereyra y Elizabeth Corbo Sanguinetti. Montevideo: IUACJ, 2012.

84 p. ; 23,5 cm.

ISBN: 978-9974-7590-0-8

1. Práctica profesional.
 2. Formación docente.
 3. Formación – Educación Física, Recreación y Deporte.
- I. Título.
II. Corbo Sanguinetti, Elizabeth, coaut.

CDD 370.71

Catalogación en la fuente elaborada por la Biblioteca “Dr. Claudio Williman” del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

© Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.
Facultad de Educación Física, 2012.
Colonia 1870, pisos 6y 7.
C.P. 11200. Montevideo, República Oriental del Uruguay.
www.iuacj.edu.uy
e-mail: secretaria@iuacj.edu.uy

Diseño de tapa: Grupo Manganga
Diseño interior: Ser Gráficos

Impresión: Grupo Manganga
Depósito legal: 355.225

Agradecimientos

Este trabajo fue concebido como proyecto para aportar a la reflexión sobre la práctica docente de los Licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte. Surge a partir de un llamado a presentar proyectos de libros realizado por la Facultad de Educación Física del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Deseamos agradecer a esta institución en las personas de sus autoridades académicas por permitirnos, a través de esta iniciativa, volcar algunas ideas que son fruto de la participación en diferentes ámbitos de formación docente. A los compañeros que día a día nutren nuestras visiones sobre la profesión y sus alcances, nuestro agradecimiento, pues sin sus aportes no hubiera sido posible esta aventura de compartir estas ideas.

Al Dr. Domingo Blázquez Sánchez por brindarnos información de la temática para la realización de este trabajo. Esperamos que las mismas constituyan un aporte para los docentes que asumen el desafío de formar nuevas generaciones de profesionales.

Analía y Elizabeth

USO NO COMERCIAL

Dedicado:

*Al Profesor Julio Pereyra Guillín, pionero
en la enseñanza de la educación física
en el Uruguay, visionario incansable
en beneficio de los jóvenes.*

*A la Profesora Dora E. Pereyra Hansen,
docente, que concretó las teorías
pedagógicas, con una visión creativa
en el campo de la intervención
de la educación física, con niños
con necesidades educativas especiales.*

Analía Pereyra

USO NO COMERCIAL

Sumario

Introducción	11
La relevancia del tema de estudio del libro	11
Capítulo 1	13
Conceptualización de la práctica profesional	13
Práctica docente como práctica social	13
Práctica docente.....	15
Práctica pedagógica.....	17
Práctica de enseñanza.....	17
Características de la práctica de enseñanza.....	17
Práctica Docente en la formación de grado.....	18
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.....	19
Práctica Docente en Educación Física	22
La práctica profesional como eje articulador de la formación del futuro docente	22
Capítulo 2	25
Modelos de práctica. Revisando las concepciones de práctica profesional a lo largo del tiempo	25
Prácticas que han servido de referente en los modelos de formación docente....	26
Re-visita a los modelos de práctica profesional.....	28
Hacia la construcción de un Modelo de formación profesional por competencias.	30
Capítulo 3	33
Modelos de prácticas profesionales en las carreras de grado de Licenciados en Educación Física: estudio comparativo	33
Justificación de la selección de las instituciones objeto de estudio	33
Uruguay	34
Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ)	34
Instituto Superior de Educación Física (ISEF).....	36
Argentina.....	43
Contexto europeo.....	49
El proyecto Tuning.....	49
El lugar del practicum en los planes de estudio del grado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte (España).....	50

Universidad de Barcelona. INEFC de Barcelona	51
Formadores participantes del practicum	53
Capítulo 4	59
Una propuesta alternativa para la práctica profesional de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ	59
Dispositivos para la reflexión sobre las prácticas	60
La narrativa, las biografías escolares y el diario de campo en la práctica profesional	61
La modalidad de taller en la práctica profesional	62
El ateneo.....	63
Dispositivos para evaluar la práctica profesional	64
Informe.....	64
Diario de campo.....	64
Póster	64
Bibliografía	67
Anexos	69
Anexo I. Decreto de creación del Curso para Profesores de Educación Física	69
Anexo II. Argentina. Recomendación para la elaboración de diseños curriculares	71
Anexo III. ISEF. Pautas para la elaboración del informe final.....	87

La relevancia del tema de estudio del libro

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que pueda resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana (...). Parecería que el práctico debe elegir ¿tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de investigación carente de rigor? (Schön, 1992:17).

Reflexionar sobre el rol docente nos lleva de la mano a pensar en los procesos formativos de las futuros profesionales que se preparan para la inmersión en el campo. En el ámbito de la Educación Física los modelos de práctica profesional en la carrera de grado han sido definidos desde diversos marcos referentes.

Nos proponemos visitar los modelos que se han utilizado para la formación docente en general primero, para después focalizarnos en la especificidad de la Educación Física.

El cometido es realizar una propuesta alternativa para la práctica profesional de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRyD) del IUAC partiendo de algunos referentes nacionales y extranjeros. Estos servirán de marco para establecer las características a tener en cuenta en la elaboración de un modelo alineado al desarrollo de las competencias que la práctica profesional como eje articulador posee en el plan 2012 a aplicarse en la LEFRyD del IUACJ.

El análisis de los diferentes enfoques de práctica profesional, permitirá nutrir la reflexión aportando cada uno la singularidad y la riqueza que, desde el establecimiento de vínculos sustantivos y novedosos, contribuyan al planteo alternativo que este trabajo sostiene.

USO NO COMERCIAL

Conceptualización de la práctica profesional

La práctica profesional traduce la ideología imperante en una sociedad que le asigna un sitio a la educación para la formación de los sujetos. Desde el lugar de encuentro de concepciones políticas, opciones éticas y visiones antropológicas, la práctica profesional constituye un epicentro que integra concepciones diversas.

Cuando aludimos a práctica profesional referimos a un concepto totalizador que supone no sólo la intervención puntual en el ámbito áulico del profesional docente, sino además la amplia gama de supuestos que el docente porta de naturaleza teórica y experiencial y que se concretan en su accionar.

Práctica docente como práctica social

Las representaciones que el sujeto construye del mundo, con su soporte valórico, de posibilidad, de acuerdo a los límites de su propio pensamiento, configura el habitus, concepto acuñado por Bourdieu, El mismo refiere a "...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "regladas" y "regulares" sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta".¹

En este interjuego dialéctico entre la subjetividad de la persona y lo externo a la misma, se produce una tensión. Por un lado la "estructura estructurada" mueve al sujeto a reproducir lo establecido, que le ha sido legado en el medio social en el que se ha desarrollado, transmitido mediante la herencia cultural constituida por aspectos simbólicos y objetivos y por otro lado la "estructura estructurante" siendo esta el

¹ BORDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. España: Siglo XXI España Editores, S.A., 2008.

aspecto más dinámico el cual moviliza al sujeto a cambios en su percepción del mundo en los modos de actuar.

La práctica docente está concebida como una práctica social, y como tal, se produce en una situación de relación entre sujetos, desarrollada dentro de un contexto de actuación definido, en el cual el sujeto se auto percibe como perteneciente al mismo y a la vez tiene asignado su lugar en el orden social². En este sentido, quien participa de una práctica social, es heredero de un saber, lo actualiza en la práctica y lo lega a otros en un continuo que se da en contextos culturales específicos y sujetos a la continuidad histórica. Como expresa PIÑUEL RAIGADA³,

Toda práctica social perdura y se reproduce a medida que los sujetos que de ella participan comparten un capital cognitivo en virtud del cual se la representa y es expresada. La expresión de ese conocimiento compartido contribuye a desarrollar correctamente la propia práctica social, que suele acompañarse de interacciones comunicativas; pero también esa expresión del conocimiento compartido sobre prácticas sociales contribuye a definir las, a describirlas mostrándolas en sus propiedades y requisitos, a otorgarles legitimidad y garantías en sus normas de procedimiento, etc. La producción de expresiones comunicativas asociadas a las prácticas sociales se ajusta a normas de procedimiento que, a su vez, vienen dictadas por las propias prácticas cuando se trata de los discursos que forman parte de ellas: por ejemplo, el discurso jurídico en las prácticas jurídicas, el discurso político en las prácticas políticas, el discurso religioso en las prácticas religiosas, el discurso docente en las prácticas docentes, etc.

Habitualmente, cuando se hace referencia a “prácticas docentes” se establece como sinónimo de “prácticas pedagógicas” y de “prácticas de enseñanza”. Sin embargo, es necesario precisar el sentido de cada uno de estos términos.

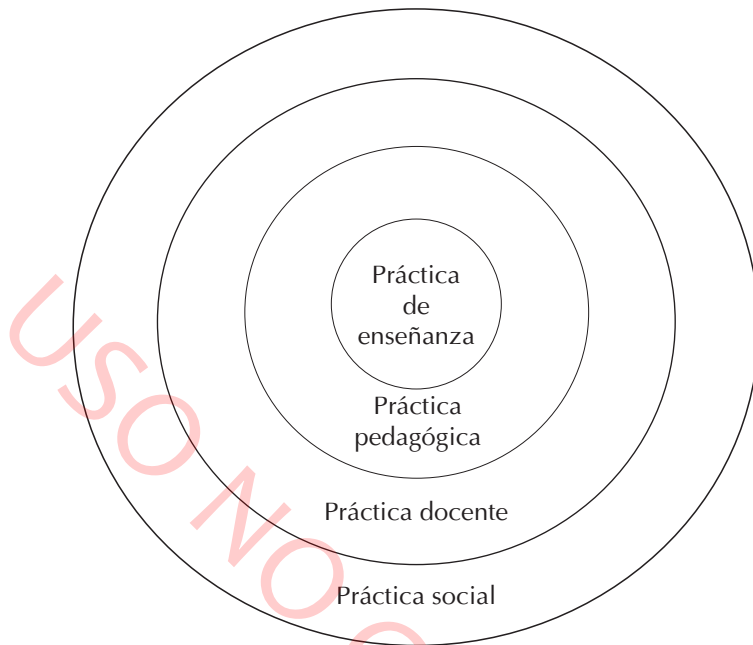
Concebida la práctica docente como una práctica social y las prácticas de enseñanza como prácticas pedagógicas, todas éstas están vinculadas entre sí y poseen notas que les son características. Desde esta perspectiva debemos presentarlas en su singularidad y desarrollar a qué aspectos refiere cada una. La relación que se da entre los conceptos de prácticas de enseñanza, de prácticas pedagógicas y de prácticas docentes con el de práctica social es de creciente inclusión, donde este último es el concepto de mayor extensión.

² ACHILLI, Elena. **Investigación y formación docente**. Rosario. Ed. Laborde. 2000. “...Los sujetos que participan de una práctica (social), lo hacen fundamentalmente, desde: - una posición dentro de un campo; - una percepción construida de su propia posición; - una base objetivada de su lugar dentro del orden social.”

³ PIÑUEL RAIGADA, José Luis. **Presentación Universidad Complutense de Madrid**. ISSN 0213-8464.

Cuadro 1

Relaciones existentes entre los diferentes tipos de práctica



Fuente: Elaboración propia (2012).

Práctica docente

Los estudios acerca de la práctica docente constituyen un campo de conocimiento e investigación conformado por referentes teóricos y empíricos que se actualizan en la escena en la que se produce el encuentro entre docentes y estudiantes.

Es una práctica compleja y dinámica, cruzada por tensiones que encuentran resoluciones singulares, de acuerdo a una lectura peculiar de la situación. Intervienen en la misma las representaciones sociales del docente sobre su rol, su propia biografía escolar y sus expectativas profesionales, en un entorno institucional permeado por el contexto social y sujeto a lo prescriptivo del currículo. Con respecto a los ámbitos de intervención docente, debemos considerar que sería una visión restrictiva entender que éstos se producen únicamente en el ámbito áulico, cualquiera fuera. En tal caso, lo que en el aula ocurre posee como telón de fondo las otras dimensiones del currículo que la impregnan, que la influyen y que la condicionan. Entendiendo por currículo, en un sentido amplio, todos los aspectos manifiestos e implícitos que tejen la compleja trama del significado de la actuación en el aula. Achilli concibe a la práctica docente como: *“El trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones*

sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente."⁴

La relación entre el ámbito social, institucional y áulico, asume entonces una envergadura de mutua imbricación que complejizan los espacios de intervención, adquiriendo el docente nuevas responsabilidades que exceden largamente sus intervenciones puntuales.

La práctica docente no se agota en la actualización del acto diario. Como proceso se nutre de la actuación de otros actores que participan desde sus diferentes roles, se sostiene en actos precedentes y a su vez se proyecta en un futuro que visualiza la concreción de los aprendizajes. El marco axiológico que encuadra todo este proceso, lo dota de sentido y de dirección hacia la humanización. La toma de decisiones profesionales, están siempre, explícita o implícitamente, encuadradas en un marco ético y político. La práctica docente responde a intencionalidades o propósitos educativos, presentes en los lineamientos de política educativa que los estados incluyen dentro de sus políticas sociales.

Supone una compleja red de actividades y relaciones que el profesional docente debe llevar a cabo para enseñar. La práctica docente se desarrolla en un cotidiano que engloba condiciones sociales, históricas e institucionales relevantes para la sociedad y para el docente que oficia de mediador.

Es así que el docente se constituye en un puente entre el proyecto político educativo y los estudiantes que son los destinatarios.

*"Se habla de ella como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas."*⁵

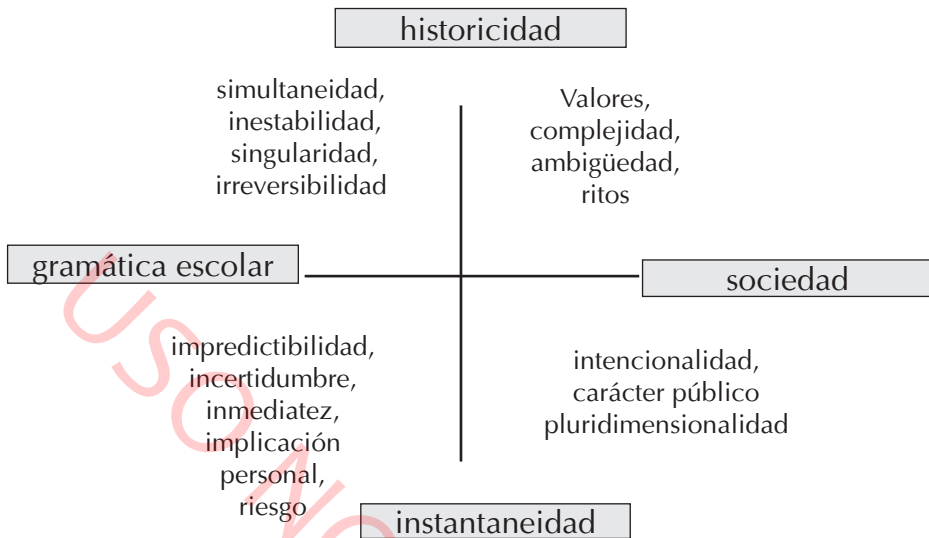
La práctica docente como construcción social supone el encuentro de aspectos diversos que se conjugan adoptando mayor o menor relevancia de acuerdo a las distintas edades profesionales marcadas éstas más por la capacidad reflexiva y los niveles conceptuales que por la trayectoria experiencial: Las biografías escolares, las competencias adquiridas en la formación inicial, los modelos que vivenció de los distintos maestros y profesores, de colegas, de directivos, la experiencia como fuente de conocimiento, las representaciones sociales sobre la profesión, las actitudes y acciones de desarrollo profesional.

⁴ ACHILLI, Elena. **Investigación y formación docente**. Rosario: Ed. Laborde, 2000.

⁵ EDELSTEIN, Gloria. **Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...** En Revista Iberoamericana de Educación, 2003 E. Nº 33 pp. 71-89

Cuadro 2

Ejes de la Práctica docente



Fuente: Elaboración propia (2012).

Práctica Pedagógica

Prosiguiendo en el ejercicio creciente de especificación desde el concepto de práctica social hasta llegar al de práctica de enseñanza, se desarrollarán los conceptos de práctica docente y de práctica pedagógica. La vinculación existente entre estos cuatro conceptos, es de creciente inclusión, partiendo del de práctica social como aquel de mayor extensión para llegar al de práctica de enseñanza.

Práctica de enseñanza

La práctica de enseñanza se focaliza en el ejercicio áulico de la intervención docente, espacio privilegiado en el que se hacen presentes los componentes del triángulo didáctico: estudiantes-conocimiento-docentes, en el encuentro de los procesos de enseñar y de aprender.

Características de la práctica de enseñanza

Como se sostiene previamente la intervención docente se da en espacios complejos de encuentro con los sujetos aprendices, y esta realidad está signada por la *inmediatez*, *simultaneidad*, *impredecibilidad*, *pluridimensionalidad* e *historia*, como señala Doyle (apud GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ 1996).

La multidimensionalidad dice relación con la variedad de procesos, tareas y propósitos que se conjugan en el aula.

Las múltiples dimensiones requieren ser consideradas en la complejidad de los tiempos que se manifiestan en la realidad áulica marcados por la simultaneidad de acontecimientos imprevisibles - a veces inesperados.

El carácter público del accionar de los participantes del acto educativo los expone a las múltiples miradas lo cual le da una exposición que demanda de recaudos éticos salvaguardando sus acciones en un ambiente que reviste para los mismos las seguridades que los contienen.

La Historicidad está marcada por que las clases transcurren en un tiempo prolongado diario, semanal y anual. Esto forma parte de un entramado de rutinas que son configuradoras de la gramática escolar.

Práctica Docente en la formación de grado

...entre lo psicológico del individuo, heredado de toda su historia personal, y lo epistemológico, impuesto por la estructura de los objetos de saber, se inmiscuye un sujeto que escapa, a la vez, a la reproducción de sí mismo y a la duplicación del objeto, un sujeto que, en el propio gesto de aprender, esboza una diferencia constitutiva de su propia individualidad.⁶

En las carreras docentes, la práctica constituye un campo de articulación de contenidos y competencias, que ocupa un sitio preferencial y que está “formulada a propósito”. Es decir, se busca en el ejercicio de la misma, que el futuro docente vivencie la realidad educativa construyendo de esta forma su identidad profesional. Esta, entendida como lugar privilegiado de aprendizaje del rol profesional, puede concebirse como **metapráctica**, en el sentido que se trata de una reflexión sobre la misma. El objeto de estudio de la práctica es ella misma, constituyendo la reflexión y la acción los dos componentes que se convocan mutuamente. El carácter peculiar que reviste la práctica docente en las carreras de grado permite triangular las miradas de los sujetos participantes en ella. El encuentro entre las distintas miradas sobre el mismo acontecer educativo, permite multiplicar las reflexiones en la construcción de interpretaciones compartidas, complementarias u opuestas. En todo caso, al utilizar el lenguaje para explicarlas se reconstruye la realidad dotándola de sentido.

⁶ MERIEU, Phillippe. **La opción de educar. Ética y pedagogía**. Barcelona: Ediciones Octaedro S. L., 2001.

Enfrentado el profesional a las situaciones de la práctica, se desenvuelve el pensamiento práctico, que supone lo que Schön⁷ caracteriza como

- Conocimiento en la acción
- Reflexión en la acción

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

El conocimiento en la acción constituye el componente inteligente que orienta la actividad humana; es el saber hacer, que tiene vocación de formar esquemas automáticos, es decir rutinizados. En la vida práctica, cuando ejecutamos algunas acciones, en la simultaneidad de ese ejercicio, pensamos sobre el mismo. Se produce así una reflexión en o durante la acción, lo cual se considera un conocimiento de segundo orden o una “conversación reflexiva” con la situación problemática de estudio. Enfrentado al acto educativo concreto, surge en el docente el conocimiento tácito que porta, que moviliza sus creencias, los procedimientos y las teorías que ha elaborado en el transcurrir de su historia escolar.

La reflexión a la cual se alude, no debe entenderse como un proceso psicológico individual, sino que por su naturaleza está fuertemente teñido por el contexto que rodea la situación, por lo que tiene un carácter público, social.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, se realiza a posteriori del ejercido el acto educativo. Se distingue de la reflexión en la acción porque aquella está signada por la inmediatez que supone reflexionar simultáneamente a la actuación. En cambio, la reflexión sobre la acción, se realiza trascurrido un lapso. Los riesgos de esta última son la posibilidad de incursionar en sesgos subjetivos que conlleva la auto-reflexión. Esto ha llevado a algunos autores sobre la posibilidad de contra restar este peligro con la mirada intersubjetiva que supone la participación de otros actores.

La mutua interacción entre estos tres procesos que componen el pensamiento práctico, se encuentran estrechamente vinculados, propiciando una intervención práctica pertinente. La reflexión sobre la acción, como ejercicio que abona al aprendizaje permanente, constituye una nota esencial del profesional reflexivo.

El ejercicio de la reflexión a la cual se ha venido haciendo referencia, abre al campo de la investigación. El docente que hipotetiza sobre la realidad en la que está inmerso y teoriza de acuerdo a sus marcos referenciales, se introduce en los caminos de la investigación. Al hipotetizar puede anticipar escenarios posibles, dando un carácter más sistemático y científico a su práctica. El rol de investigador surge al develar en forma simultánea o sucesiva al ejercicio de la práctica, las rutinas que encubren aspectos esenciales de la misma.

⁷ GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Ed. Paidós, 1990.

La rutinización de las prácticas las naturaliza y puede devenir en la acriticidad por parte del sujeto que las ejecuta. El proceso de hacer emerger lo que acontece en la práctica propicia el tránsito hacia una reflexión innovadora, lo cual destraba los obstáculos que plantea la costumbre, cuando se ha instalado obturando el lugar de la reflexión. En referencia a estos aspectos, Smith afirma:

El comportamiento de la persona apegada a la costumbre, está, en términos generales, basada en el hábito. Cuando se le pregunta “¿por qué?” se inclina a responder simplemente “así es como siempre se hizo (...)” Criatura de hábitos, la persona apegada a la costumbre no reflexiona sobre su condición. En la medida en que una sociedad consuetudinaria “concibe” su práctica, es probable que la vea, dice Pocock, como una “serie indefinida de repeticiones” ... “La costumbre es a la vez más y menos incluyente que la rememoración. Incluye cosas que se recuerdan y cosas que se olvidan. Decir que sus orígenes se han perdido es dar casi una definición de la costumbre.”⁸

Es necesario derribar las fronteras que supone el encapsulamiento de las prácticas rutinizadas, mediante la reflexión que integra diferentes formas de investigación que Schön⁹ ha caracterizado como:

Análisis del Marco de Referencia:

Todo docente porta unos marcos de referencia, conjunto de ideas, supuestos, teorías, que en su historia profesional ha ido construyendo. La reflexión permite concientizarlos, lo cual constituye el primer paso para poder cambiarlos.

Investigación en la construcción de repertorios:

Alojados en la memoria del profesional han quedado, como paradigmáticos, eventos que constituyen un repertorio de casos a referir para resolver determinadas situaciones de enseñanza. El poder interpelarlos, abre el campo de la investigación, para rastrear la génesis de estos casos y sus resultados.

Investigación sobre los métodos fundamentales de investigación y las teorías abarcadoras:

La nueva situación educativa presenta nuevos desafíos. Esta se vincula a los marcos referenciales que el docente posee, pero éstos pueden revelarse insuficientes ante esta situación cuya resolución demanda adaptaciones. Sin

⁸ SMITH, Bruce James, en GIROUX, Henry. **Pedagogía y política de la esperanza**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, 2003. pág 219.

⁹ SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Temas de Educación, 1998.

embargo, frecuentemente se presentan situaciones únicas, inciertas, las cuales no pueden ser analizadas o resueltas con el mero uso de los repertorios disponibles. En estos casos, aquellos deberían actuar como “metáfora” o “propuesta borrosa”, que abordan el carácter único de la situación. Estos casos constituirán nuevos registros de situaciones únicas y cambiantes.

Investigación sobre el proceso de reflexión en la acción:

Este tipo de investigación supone el estudio del proceso que lleva a cabo el docente inmerso en la práctica. Los instrumentos que se pueden utilizar para el estudio de este proceso son los siguientes:

- a. La observación del sujeto que está realizando la práctica.
- b. La planificación como mecanismo de anticipación de una actividad a realizar.
- c. Análisis del proceso cognitivo que se produce en el sujeto actuante.
- d. Diálogo entre investigador y docente practicante, a los efectos del análisis de su sistema, focalizando en los aspectos más débiles de su práctica (errores que habilitan la construcción de conocimiento).

Esta concepción de docente como profesional reflexivo, permite recuperar la voz del sujeto protagonista. De esta manera, el sujeto rememora la práctica, la desdoble a partir de la re-flexión¹⁰, desnaturalizando los acontecimientos para despojarlos del carácter rutinario que los oculta.

El poder instalar una cultura de la reflexión y de la investigación en los ámbitos de formación docente, dota a este trayecto formativo de una praxis liberadora que podrá instalarse sin resistencias en el futuro ejercicio profesional.

Según palabras de Schön:

La idea de la práctica reflexiva conduce a una visión de los profesionales como agentes de una conversación reflexiva de la sociedad con su situación, agentes que se dedican a una investigación cooperativa dentro de la estructura de una contienda institucionalizada.¹¹

¹⁰ Re-flexionar es volver sobre lo actuado, es decir, se marca el carácter actual a partir del hecho pasado, se actualiza el pasado, se re-presenta en el sujeto que realiza la práctica la reconstrucción de acontecimientos en los cuales fue protagonista.

¹¹ SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.** Barcelona: Ed. Paidós. Colección Temas de Educación, 1998.

Práctica Docente en Educación Física

Es necesario precisar el alcance del campo de la Educación Física, a fin de pensar las prácticas pedagógicas que en el mismo se desarrollan. Contreras Jordán sostiene que:

... no podemos hablar de Educación Física como educación de lo físico en contraposición a la educación intelectual, no podemos hablar de una Educación Física cuyo objeto es simplemente educar el organismo o el aparato locomotor. El objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad, si bien, su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana. Así pues, la Educación Física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad...¹²

La representación social del campo de la Educación Física se ha modificado a través del tiempo. En este cambio, ha incidido el desarrollo científico, las concepciones existentes sobre el significado de una educación integral de la persona, en la que mente y cuerpo superan el dualismo integrándose en una visión holística. Paulatinamente demanda un sitio en el conjunto de las ciencias, y lo hace proclamando la especificidad de su campo de estudio.

Todo esto repercute directamente en la formación inicial y permanente de los docentes de Educación Física, en su ethos profesional y en su autoestima profesional, evolucionando desde un modelo de mero "instructor o animador" a un profesional de la educación.

La práctica profesional como eje articulador de la formación del futuro docente

La práctica profesional se concibe en un doble sentido:

- como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo.
- como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Zabalza¹³ distingue entre "práctica" y "prácticas", considerando "práctica" como el ejercicio profesional, el proceso continuo de la función docente que se va

¹² CONTRERAS JORDÁN, Onofre. **Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista**. España: Editorial INDE, 1998. p. 25.

¹³ ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel; CID SABUCEDO Alfredo. **El tutor de prácticas: un perfil profesional**. In ZABALZA BERAZA Miguel Ángel y CID SABUCEDO Alfredo. **Los tutores en el prácticum, funciones, formación y compromiso institucional**. Pontevedra: Diputación de Pontevedra, 1998. p. 17-63.

modificando y ajustando a las condiciones que la rodean; no debe entenderse como rutina, sino como el conocimiento que se fundamenta en la reflexión sobre la experiencia. En tanto que “prácticas” lo concibe como una aproximación a la práctica, una simulación de la misma, una toma de contacto con la situación en el contexto real se busca aplicar los conocimientos teóricos ver que tan pertinentes son para las demandas que impone la realidad. Este periodo de la formación inicial de los profesores o licenciados remite a aquel segmento curricular en el que los futuros docentes toman contacto con la realidad educativa, tienen la posibilidad de realizar conexiones entre la teoría y la práctica, reflexionando sobre sus actuaciones y las de los demás profesores.

Existe una tríada de actores participantes en la práctica.

- El formador perteneciente a la Universidad o Instituto que ha recibido distintas denominaciones dependiendo del país, el centro educativo y fundamentalmente de la concepción del rol. Se le conoce entonces, como profesor de Didáctica, Profesor orientador, Profesor Formador o Profesor Tutor. El espacio de actuación de este profesional oscila entre el ámbito de la institución formadora y la participación que éste desarrolla en la institución co-formadora, en oportunidad de la “visita” o supervisión de la práctica del estudiante.
- Otro actor integrante de este equipo de formación es el denominado profesor titular, profesor co-formador, profesor tutor, el cual reviste la importante función de acompañar al practicante en la cotidianeidad del desarrollo de su práctica en la institución de prácticas. Las actividades de clase que desarrolla este profesor con los alumnos de dicha institución, son el objeto de la observación inicial de los practicantes.
- Los practicantes. Nos referimos al conjunto de estudiantes que realizan la práctica profesional en una organización, pudiendo ésta asumir distintas modalidades que los involucren en momentos de desempeño individual, en parejas, tríos o de gran grupo.

Enlazando con el tema concreto de las prácticas, Zabalza y Cid¹⁴, distinguen la buena tutoría y dicen de ella que:

debe ser la manera más directa y fructífera de mostrar a los futuros profesionales cómo puede llevarse a cabo la integración entre teoría y práctica en el trabajo profesional: cómo pueden extraer teoría de la práctica del aula y cómo la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver los problemas que en ella se producen.

¹⁴ ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel; CID SABUCEDO Alfredo. **El tutor de prácticas: un perfil profesional**. In ZABALZA BERAZA Miguel Ángel y CID SABUCEDO Alfredo. **Los tutores en el prácticum, funciones, formación y compromiso institucional**. Pontevedra: Diputación de Pontevedra, 1998. p. 17-63.

USO NO COMERCIAL

Modelos de práctica. Revisando las concepciones de práctica profesional a lo largo del tiempo

El pensar un modelo de práctica profesional y su implementación nos ha llevado por el camino del análisis y la reflexión de cómo otras profesiones encaran sus prácticas profesionales. En conocimiento de las dificultades que conlleva la simultaneidad de la práctica profesional con la necesaria reflexión que la sustenta, la necesidad de contextualizar el conocimiento teórico para hacerlo funcional al caso concreto, nos han puesto sobre aviso sobre las distintas formas y los distintos dispositivos que han habilitado los colectivos profesionales para la inmersión del estudiante en el campo profesional. Esto involucra el conocimiento de las culturas profesionales, conformadas por el ethos profesional. Se dan enseñanzas y aprendizajes que se vivencian dentro de la trama que constituye el currículo oculto de las instituciones formadoras.

A lo largo de la historia las distintas profesiones han optado por diferentes modelos para que los aprendices fueran incorporando el cuerpo de conocimientos necesarios para el ejercicio profesional.

En la Edad Media, la enseñanza de los oficios se realizaba teniendo en cuenta la imitación que realizaba el aprendiz del maestro. El maestro mostraba y demostraba, mientras que los aprendices, jerarquizados de acuerdo al nivel que progresivamente iban alcanzando, adquirirían responsabilidades crecientes. La observación era el instrumento por excelencia que utilizaba el aprendiz para a posteriori reproducir las acciones. El modelado o la modelización que realizaba el maestro oficiaba de patrón de comportamiento para las conductas a imitar por el aprendiz. Este tipo de aprendizaje ha recibido el nombre de vicario, haciendo referencia a que el enseñante en un futuro va a ser sustituido por el aprendiz, quien ha sido provisto por aquel del saber hacer propio de su oficio.

El Diccionario de la Real Academia nos presenta al término vicario en su primera acepción como un adjetivo que refiere a quien “... *tiene las veces, poder y facultades de otra persona o la sustituye*”. Se destaca la función de formar a un aprendiz para ser sustituido por él. En este sentido, el maestro trasmite sus “recetas” en un ámbito que es el taller, donde se le permite “experimentar” al aprendiz bajo la observancia de reglas establecidas por el maestro.

Esta concepción tuvo larga permanencia en las trayectorias de la formación docente, adoptando diferentes formas y teniendo importantes avances, que integran teorías actuales entre las que destaca la Teoría Social del Aprendizaje desarrollada por el Psicólogo Albert Bandura, referida al aprendizaje por imitación (enseñanza por modelización) que establece un ciclo integrado por: motivación, atención, retención y reproducción.

En su momento, estas concepciones han sido referentes para las prácticas, pero el concepto de profesional reflexivo ha ido tomando centralidad en el pensamiento sobre la formación de los docentes, en la búsqueda de la superación, no sin dificultades, de las diferencias entre teoría y práctica. Este necesario encuentro, en el que la reflexión ilumina la práctica y la práctica da elementos para la reflexión, ha llevado a desarrollar una epistemología alternativa a la de la práctica profesional. Jackson (1994) hace referencia a la necesidad de una nueva epistemología que posicione a la reflexión como central en la actividad de todo profesional que desempeña trabajos prácticos.

Schön (1983) plantea el modelo de “profesional reflexivo”. Hace referencia al saber tácito que surge de las apreciaciones que se producen durante la práctica y que denomina reflexión desde la acción o desde la práctica. Luego se realiza una reflexión sobre la acción, que permite elucidar teorías implícitas y en un grado de mayor profundización la reflexión sobre la reflexión en la acción.

Prácticas que han servido de referente en los modelos de formación docente¹⁵

- **La formación de profesores de Educación Media en el Instituto de Profesores Artigas**

En los casos de los profesores formados para educación media el Dr. Antonio Miguel Grompone concibió una práctica docente que vinculara el conocimiento específico de la asignatura y el ejercicio profesional docente. Desde esta perspectiva, que reconoce su antecedente en los Institutos Normales Nacionales, a la hora de definir el modelo enfatiza la formación en la asignatura, en la profundización de sus conocimientos específicos y más débilmente en las prácticas pedagógicas.

- **La formación de Maestros**

En el caso de formación de maestros en los dos años finales de la carrera los estudiantes le dedican media jornada en las Escuelas denominadas de Práctica. Al respecto, Rama sostiene “En las escuelas de práctica los futuros maestros se impregnan en un ejercicio cotidiano de lo que es la profesión del maestro. Hay

¹⁵ RAMA, Germán. **Nuevas orientaciones de práctica docente para el tercer año de los CERP**. Acta 82 Resolución 24 del 26 de noviembre de 1998. CODICEN. ANEP

un predominio muy fuerte de la noción del aprendizaje del oficio bajo la forma más antigua que se remonta a la Edad Media en que un aprendiz “aprende” al lado de un maestro. Esta relación se robustece además porque los Directores de Escuelas de Práctica son generalmente los profesores de Didáctica en los Institutos Normales, de tal forma que es el aprendizaje de la práctica el que entra en la teoría de la formación.”

• **Modelo de la Práctica Médica**

En la formación de los futuros médicos tradicionalmente se ha puesto énfasis en el estudio de caso. Para ello es necesario articular el bagaje teórico que el estudiante está adquiriendo y que los médicos que supervisan las clínicas poseen, para ponerlo al servicio del abordaje del problema concreto. El diagnóstico no sólo se hace informado de los conocimientos teóricos que se portan sino que se introduce la noción de ateneo donde un mismo caso es analizado entre los distintos profesionales. Entendemos por ateneo aquellas reuniones en las cuales se contrasta y favorece la generación de ideas para solucionar una cuestión. En su origen existía un predominio de los temas relacionados con la ciencia, la literatura o el arte. Hoy están ampliamente instalados en el campo de las profesiones de la salud (odontología, medicina, psicología). Los Ateneos médicos se caracterizan por los aportes que realizan los especialistas sobre el caso en cuestión, los cuales integrarán un reservorio de saberes que tiene como destino su publicación y el servir de referencia en futuros casos.

En las clínicas hospitalarias el profesor de clínica transforma “el caso” analizado en el hospital en una metodología de cómo se encara un problema de salud y de cómo se utilizan los conocimientos teóricos para darle solución a la enfermedad o a la disfunción que uno o más pacientes registran y que fueran analizados a lo largo de la práctica médica.¹⁶

• **Otros criterios**

Zabalza y Marcelo (1993) y Cifuentes (1998) hacen referencia a cuatro modelos de prácticas, relativos a la formación de maestros:

- a. Tradicional de oficio. También denominado aprendizaje vicario, por el cual el maestro experimentado sirve como modelo del aprendiz. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.” (Fullan y Hargreaves, 1992)

¹⁶ RAMA, Germán. *Nuevas orientaciones de práctica docente para el tercer año de los CERP*. Acta 82 Resolución 24 del 26 de noviembre de 1998. CODICEN. ANEP

- b. Modelo de laboratorio o simulación. EL futuro docente realiza una práctica simulada antes de incursionar en el ámbito real.
- c. Modelo reflexivo. Supone una reflexión del estudiante dentro del colectivo, sobre su actuación en el aula, sus futuras intervenciones y sus consecuencias. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella practica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador.
- d. Modelo de práctica basado en la investigación. La postura del practicante es dar explicación a lo que sucede en el aula, para lo cual debe estar movido por una actitud inquisitiva y crítica sobre la realidad del hecho educativo.

Re-visita a los modelos de práctica profesional

Modelo de yuxtaposición.

Ha sido el modelo imperante para el inicio de las prácticas profesionales. Utiliza como instrumento privilegiado a la observación que realiza el aprendiz de las instituciones y fundamentalmente de los profesores más expertos. Subyace en la concepción de este modelo los supuestos que el alumno podrá en algún momento realizar las conexiones necesarias entre la teoría que se aprende en la institución formadora y la práctica que la vivencia en los centros destinados a la misma.

Vonk, haciendo referencia a los modelos de formación docente, lo grafica mediante el aprender a nadar sin salvavidas.

El porqué de la denominación de yuxtaposición obedece al supuesto que para intervenir en la práctica se debe aprender primero la teoría. En los diseños curriculares que se encuentran informados bajo este supuesto, se presentan al estudiante una serie de asignaturas que luego servirán de sostén teórico a la práctica.

Esta visión tiene cierta simplificación y el desconocimiento de cómo opera la transferencia del conocimiento.¹⁷ Los que pueden realmente transferir son los expertos en una disciplina, pues tienen un marco referencial rico y conocido

¹⁷ REY, Bernard. **Les compétences transversales en question**. Paris: ESF Éditeur, 1996.

que les permite establecer vínculos sustantivos entre el saber y el saber hacer. Constituye entonces, una ilusión presentar a los estudiantes unos saberes e incluso mejor que adquieran los mismos y se dé efectivamente el aprendizaje, pero de ahí a vincularlos con campos disciplinares y abordajes que solo son reconocidos por el experto es un desacierto.

La necesaria adecuación al momento vivido por los estudiantes cuando se encuentran en el período de práctica formativas profesionales hace necesario el pautar los tránsitos naturales que puedan darse en el aprendizaje reconociendo no obstante los saltos cualitativos que pueden operar en este proceso formativo.

Sanjurjo 2009 ¹ distingue tres rasgos que se presentan en este modelo:

La selección de instituciones educativas asociadas es sin criterio, la hegemonía en el dispositivo es de los formadores y se delega en la buena voluntad del profesor coformador la tarea que alcanzase a realizar. Todo esto empobrece notablemente el proceso formativo.¹⁸

La importancia de la selección de las instituciones co-formadoras en donde se realizan las prácticas profesionales, el establecimiento de un marco referencial común para su abordaje, los procesos de formación permanente para los docentes que reciben a los practicantes constituye ejes sustantivos en el cambio hacia procesos formativos más acabados.

Modelo del buen profesor.²

Atendiendo a alguno de los requerimientos antes expresados, se enfatiza en este modelo en las competencias docentes, que tiene que poseer el docente co-formador de las instituciones en las cuales el practicante realiza su práctica profesional.

Se busca en esta concepción que no haya fisuras entre la institución formadora y la institución co-formadora. Para ello la primera realiza procesos de actualización docente para los docentes de la segunda. Es débil la participación de las instituciones co-formadoras en las decisiones que hacen a esta práctica prima más bien una modalidad de imposición más que de acuerdos.

Para la institución coformadora no reporta beneficios importantes y el futuro docente a menudo se encuentra entre dos instituciones que escinden su accionar.

En varios países sobre todo de Europa se está caminando hacia unos acuerdos interinstitucionales entre las universidades y los centros de práctica que se materializan en un convenio donde se establecen las responsabilidades de cada actor participante en este proceso y sobre todo se acuerdan una serie de criterios

¹⁸ SANJURJO, Liliana. Coord. **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales**. Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones, 2009.

que deberán observarse. Llegar a esto supone trabajo colaborativo de las dos instituciones y la construcción de un marco referencial que continente a todos los implicados.

Modelo de disonancia crítica³

En este modelo se avanza hacia una concepción más compleja de lo que constituye el aprender a enseñar incorporando a este proceso la riqueza misma de la interacción que se presenta en las situaciones reales de práctica docente.

En los institutos hace tiempo ya se viene promoviendo el análisis crítico de las prácticas educativas. Ya sea autoanálisis, entre pares incorporado a la evaluación de los profesores responsables de la práctica de la universidad o instituto. Falta un actor importante de este colectivo y es el profesor co-formador que queda ajeno al análisis que se realiza pues este a menudo se lleva a cabo en ámbitos de la universidad sin su participación. Como variante de ello existen un nivel de participación que se le otorga pero reducido a instancias puntuales y con una jerarquía menor que el docente de la universidad, que lleva por decirlo así la “voz cantante” sobre todo en la evaluación del practicante.

Modelo de resonancia colaborativa

En este modelo, los profesores principiantes y los expertos interactúan involucrados en procesos de investigación sobre la enseñanza. Se avanza hacia un vínculo que privilegia no tanto las relaciones de jerarquía sino de horizontalidad constructiva. Se pondera los marcos referenciales de cada uno de los involucrados en este proceso formativo.

En el reconocimiento del estatus del conocimiento y de las competencias que porta el co-formador se le asigna un sitio que en los modelos anteriores no lo tenía, en los cuales su participación era restringida.

Como consecuencia del trabajo colaborativo que opera entre los distintos actores participantes de la práctica profesional es posible que se produzca una sinergia de los saberes que beneficia y potencia a los actores involucrados.

Hacia la construcción de un Modelo de formación profesional por competencias

Los Acuerdos de Bolonia, el Proyecto Tuning, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han recogido algunas tendencias existentes en diferentes universidades y han logrado redimensionarlas con la finalidad de hacer posible la movilidad de los profesionales de grado y posgrado dentro de la Unión Europea.

El concepto hegemónico que lideró la discusión y la concreción de los acuerdos es el de competencias.

Ha existido una preocupación en la elaboración de los marcos teóricos referenciales de las universidades que han trabajado conjuntamente para elaborar los acuerdos en la conceptualización del término “competencias”. En el entendido que este término posee acepciones diversas enmarcadas en visiones más restringidas o más amplias.

A continuación se recogen algunas definiciones que entendemos describen los elementos singulares que caracterizan a la competencia. Perrenoud entiende a la competencia como:

La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.¹⁹

Le Boterf ya en el año 2000 afirmaba que la competencia “es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.”²⁰

El salto cualitativo que estos autores destacan es que en la competencia lo relevante es la movilización de los recursos que la persona posee, la lectura de la situación, que realiza para actualizar aquellos, es decir, se está enfatizando el componente aplicativo.

En las carreras de educación y concretamente en las que aquí nos ocupan, que son las de formación de Licenciados en Educación Física Recreación y Deporte o Ciencias de la Educación Física como las denominan algunas universidades, se han formulado una serie de competencias que son específicas de los docentes. Ellas encuentran un ámbito propicio para su desarrollo en el espacio de la práctica profesional, pues allí es donde se articulan el saber, el saber hacer y el saber ser. Es decir, poner los saberes a disposición para la resolución de una situación de enseñanza. Pues la competencia se evidencia siempre en un contexto de realidad.

La transferencia que supone darse cuenta de los indicadores del contexto y saber interpretarlos pone en juego un marco referencial que atribuye significados donde otros solamente constatan hechos.

¹⁹ PERRENOUD, Phillippe. **La formación de los docentes en el Siglo XXI**. Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3, 2001. p. 513-523.

²⁰ LE BOTERF, Guy. **Ingeniería de las competencias**. Barcelona: Gestión 2000/EPISE, 2000.

USO NO COMERCIAL

Modelos de prácticas profesionales en las carreras de grado de Licenciados en Educación Física: estudio comparativo

Justificación de la selección de las instituciones objeto de estudio

La inclusión y el análisis de las diferentes propuestas universitarias y de Institutos de formación docente -sean éstos de carácter universitario o terciarios- ha respondido al propósito de tomar en cuenta las ofertas educativas de algunas instituciones del Cono Sur y del contexto europeo. Este criterio dice relación con el carácter geográfico donde están enmarcadas las mismas, pero también y fundamentalmente, el criterio recogió el carácter novedoso y alineado a enfoques pedagógicos de actualidad. Este aspecto sirve de referente a las propuestas que este trabajo se propone realizar para la implementación del plan 2012 de la práctica profesional de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

En el marco de la historia de lo que ha sido la formación docente, ésta ha tomado diversas formas recogiendo modelos diversos. El reseñar estos modelos ha sido un hilo conductor del presente trabajo. La revisión y resignificación de sus aportes a la luz de las demandas que la sociedad hoy nos impone, constituye un aporte sustantivo para la implementación de la práctica en la formación de grado del Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte.

Uruguay

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

El Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes inicia su vida institucional en el año 2000, con la creación de una Facultad de Educación Física y la carrera de Licenciado en Educación Física Recreación y Deporte. La definición de práctica docente pone énfasis en concebirla como: “el ámbito en el que cobren sentido, se concreten y pongan en práctica todos los contenidos teórico-prácticos y las metodologías trabajados hasta el momento en la carrera.”²¹

Esta práctica está concebida para ser implementada en los ámbitos institucionales formales a los cuales concurren niños, adolescentes, adultos y adultos mayores. Desde su origen este espacio se concibió como privilegiado para la interrelación entre el acompañamiento realizado por el profesor de didáctica y la tutoría individualizada del profesor de práctica docente.

“La Didáctica y la Práctica docente conforman una unidad, por lo que los docentes trabajarán en forma interrelacionada permanentemente para asegurar la coherencia entre teoría y práctica.”²²

En los fundamentos de esta práctica se encuentra destacada la cualidad de reflexión y pensamiento crítico que el estudiante debe realizar de su propia práctica.

Se manifiesta la necesaria integración que se debe realizar entre los fundamentos teóricos que provienen de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, y de la Didáctica. Es por ello que a ésta se la concibe como una disciplina que propicia el pensamiento creativo, posibilitando dispositivos de acción contextualizados al ámbito de intervención. Nos podemos preguntar cómo se llega a esto. Está establecido que primero será observando, y luego, actuando. En la implementación de la misma se puso énfasis en el análisis de la realidad institucional mediante la utilización de algunos instrumentos privilegiados para recabar datos mediante entrevistas a informantes calificados (entrevistas a Directores-directoras), análisis de documentación (Proyecto educativos de centro, proyecto curricular de centro), análisis y triangulación de la información recabada de los diferentes actores institucionales. Se procura construir una imagen más acabada de la realidad institucional a partir de las narrativas, los discursos, las fuentes documentales, las prácticas vivenciadas en ámbitos institucionales que tejen realidades multi-referenciales. Se propicia una visión que reconozca la complejidad de la cultura institucional, despojándose de la ingenuidad *prima face* que puede tener el estudiante del acto educativo. Es decir, el alumno observa posicionado en un marco de referencia, recaba información con un propósito definido; todo esto para la elaboración de un diagnóstico institucional que dé sentido a su práctica de intervención en el aula.

²¹ SALES, Ma. Teresa. **Practica docente. Fundamentación Teórico-metodológica de la Didáctica Especial y la Práctica Docente.** 2000.

²² Idem.

Conforme a la visión actual de desarrollo de las competencias para la construcción del rol docente, entendemos fundamental poner en foco la competencia ciudadana como articuladora de todas las demás. Inmersos en una concepción del tipo de hombre que se quiere formar desde el ámbito educativo, para un tipo de sociedad basada en valores democráticos, ésta se constituye en competencia orientadora.

Es en tal sentido que manifiesta que toda práctica educativa es portadora de valores, los explicita o forma parte de su currículo oculto. En este sentido, nunca es neutra. Sales afirma:

La Práctica docente es el ámbito natural para sacar a luz esos valores, analizarlos y eventualmente resignificarlos a la luz de las concepciones de base que se sustente en relación al hombre, a la sociedad y al rol de la Educación Física en relación al hombre/sociedad. Es asimismo el campo en el cual aquellos valores considerados relevantes serán llevados a la práctica a través de actividades concretas que permitan vivenciarlo en forma directa tanto por el aspirante a profesor como por sus circunstanciales alumnos.²³

Creemos relevante citar los objetivos formativos de la Práctica Docente:

1. "De acuerdo con el perfil docente que orienta a la Licenciatura, la Práctica Docente favorecerá la construcción por parte del alumno de su perfil docente propio, a partir de la síntesis de los conocimientos y metodologías desarrollados en la carrera hasta el momento.
2. Desarrollar la capacidad de planificar, actuar, reflexionar, flexibilizar y críticamente en forma cíclica, tanto individual como colectivamente, interrelacionando en forma permanente la práctica y la teoría, como metodología de mejora permanente la práctica y la teoría, como metodología de mejora permanente de la tarea docente.
3. Desarrollar la sensibilidad al contexto en tiempo y espacio como forma de adecuar la propuesta didáctica a los requerimientos de cada medio, en el marco de una Institución educativa dada.
4. Desarrollar la necesidad de una enseñanza individualizada, que respete las diferencias y los tiempos individuales, sin por ello fomentar diferencias en relación a los objetivos finales a lograr.
5. Visualizar en la práctica la importancia de la coherencia entre los objetivos formativos de la Educación Física, el Deporte y/o la Recreación, los valores que se busque desarrollar, los contenidos y actividades a proponer, las metodologías de trabajo y las formas de evaluación adecuadas para ese proceso pedagógico."²⁴

²³ Idem.

²⁴ Idem.

Objetivos Específicos.

1. “Desarrollar la capacidad del estudiante para planificar y desarrollar su práctica pedagógica en forma contextualizada, reflexiva y fundamentada, tomando crítica distancia de modas pedagógicas y/o de recetas instrumentalistas.
2. Propender a que el estudiante realice la síntesis práctica de los contenidos teóricos prácticos trabajados en la carrera y a su vez detectar las posibles carencias que tenga en este sentido; informado de ello al Equipo de Práctica Docente con la finalidad de analizar si las mismas es atribuible al estudiante, a la Licenciatura, al ambiente sustentable o a todos ellos.
3. Desarrollar en el estudiante la capacidad de seleccionar contenidos y actividades tendientes a una enseñanza individualizada y de metodologías que favorezcan por parte de sus alumnos la construcción de su propio proceso de aprendizaje.
4. Habituarse al estudiante al trabajo en equipo con sus pares, a la vez que fomentar el trabajo grupal en sus clases.
5. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprovechar las situaciones de aula para promoción de aquellos valores considerados relevantes luego de una reflexión crítica.
6. Introducir al estudiante en los requerimientos formales institucionales (Escuela, Liceo, etc), así como en el relacionamiento con los responsables de sus alumnos.”²⁵

Instituto Superior de Educación Física

Esta Licenciatura está diseñada para la formación de educadores en las Áreas de Educación Física, los Deportes y la Recreación. Referidos a su perfil de egreso se enuncia en la página oficial del Instituto que el mismo se encontrará en condiciones de:

- “Conocer y comprender en general las distintas realidades culturales, sociales y políticas que caracterizan al mundo contemporáneo.
- Defender los valores de la naturaleza y su preservación constante.
- Analizar, confrontar y modificar su realidad profesional de forma creativa y responsable en una praxis permanente.
- Promover las relaciones humanas, la comunicación y solidaridad haciendo de los grupos un verdadero ámbito educativo.
- Mantener una disposición de formación permanente.

²⁵ Idem.

- Conocer los métodos de investigación que lo habiliten para abordar científicamente el proceso educativo con disposición al logro de nuevos conocimientos en el área.
- Realizar un diagnóstico situacional con el fin de planificar y organizar las actividades de Educación Física en sus diferentes áreas etarias.
- Orientar procesos de enseñar y aprender a partir de sólidos conocimientos técnico- metodológicos.²⁶

La práctica docente

En el sitio web de ISEF se define a la práctica docente como “lugar de ensayo, (que) se constituye como aquel espacio en el cual los futuros docentes - en este caso de Educación Física - piensan junto a otros practicantes y docentes sus intenciones/ acciones de enseñanza.”²⁷

En la práctica inciden los saberes construidos por los estudiantes en los trayectos vitales durante los que fueron conformando la representación social sobre la Educación Física y en su formación de grado. La práctica, como lugar de encuentro involucra va varios actores. Es la función de los docentes de prácticas, acompañar a los estudiantes en este espacio formativo, a los efectos de contribuir a la integración de aquellas representaciones sociales de la Educación Física que los mismos han construido con los marcos referenciales en la producción de un repertorio profesional que les permita una intervención informada.

En la formación del docente de educación física, la práctica docente es uno de los espacios privilegiados para realizar dicha tarea, siendo el lugar en donde todos aquellos saberes incorporados en el área se ponen en juego con el objetivo de generar una práctica de enseñanza particular, en un contexto particular y con alumnos y alumnas particulares.²⁸

La práctica docente se inicia en el segundo nivel en un espacio curricular denominado Planificación y Metodología (Observación de la Práctica) el cual tiene una carga horaria de 128 horas. Este espacio curricular forma parte del eje temático “El cuerpo en movimiento y su formación”, el que además incluye las asignaturas Pedagogía de la Educación Física con 32 horas y Evaluación también con 32 horas.

En el tercer nivel se introduce el espacio de Práctica Docente con una carga horaria de 128 hs. El eje temático denominado La Intervención Educativa, se encuentra integrado por los siguientes espacios curriculares: Investigación (Epistemología)

²⁶ Disponible en línea en: <http://pradoisef.blogspot.com/>

²⁷ Idem.

²⁸ SARNI, Mariana. **Marco teórico inicial de la práctica docente escolar**. 2003. <http://dc343.4shared.com/doc/eOPN-ASR/preview.html>. Acceso en: 13 octubre 2011.

con 64 horas; Filosofía (Ética) con 32 horas; Práctica Docente con 128 horas y Sociología con 64 horas.

En el cuarto nivel la Práctica Profesional constituye un eje temático integrado por Práctica Docente 2, con 94 horas, Gestión con 32 horas, Teoría del Currículum 48 horas y Seminario Proyecto de Tesis.

El estudiante, inmerso en la dinámica propia de la clase en las instituciones educativas, afronta la multiplicidad de requerimientos y situaciones que las realidades educativas presentan. Es en este contexto que se espera pueda articular las competencias adquiridas en las diferentes disciplinas (“de las ciencias de la educación como de las biológicas o técnico profesionales específicas”) que integran el currículum de la carrera. Puede extraerse de la lectura del documento aludido que se aspira a que el docente orientador sea un docente reflexivo, en el sentido manejado por Schön. Se plantean una serie de interrogantes que sirven de guía a esa reflexión:

¿Qué finalidad tiene mi actividad docente? ¿Qué ideología o valores promuevo con mi enseñanza? ¿Qué mejoras puedo incluir en mi acción pedagógica como tutores del practicante de Educación Física? ¿Qué grado de colaboración establezco con el resto de los docentes? ¿Qué concepciones de aprender sostengo en mis intervenciones? ¿Qué corriente didáctica me impulsa? ¿Qué concepto tengo acerca de tutoría y evaluación? ¿Qué función cumplen las áreas de conocimiento del ISEF, en relación con la práctica docente? ¿Qué me aportan o que les aporta mi tarea? etc.²⁹

Se realizan propuestas de enseñanza de la práctica, a los efectos de contribuir en la construcción del modelo docente personal de cada estudiante. Para ello se alude en primer término a la modelización de la estrategia, que no busca la reproducción acrítica del modelo, sino que propone la reflexión sobre el para qué y porqué de las opciones tomadas por parte del docente orientador. La práctica guiada es otra de las estrategias citadas, en la cual el docente orientador trabaja conjuntamente con el estudiante en la planificación de la clase. El trabajo sobre el error³⁰, en el sentido que le otorga de la Torre, se manifiesta como una oportunidad para avanzar en el proceso de aprendizaje.

²⁹ Idem.

³⁰ de La TORRE, Saturnino. **Aprender de los errores**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2004. “En tal sentido se destaca la vertiente cualitativa vs. la cuantitativa. La utilización del error ha de entenderse como una herramienta conceptual que se precisa ante los conceptos concretos, como un vehículo que acorta las distancias entre intenciones y realizaciones. El error puede ser utilizado como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, de enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos. En suma, que una adecuada conceptualización y utilización del error en la enseñanza puede convertirse en una estrategia al servicio de la innovación educativa.” p. 16.

Del análisis del resultado y la aplicación que a la situación específica se requiere en relación con la evaluación, se destaca el carácter regulador como diagnóstico de la futura intervención.

Finalmente refiere a la aplicación a situaciones variables desde el punto de vista de la utilización de metodologías, materiales, el trabajo con diferentes edades y en contextos particulares.

Creciente traspaso del “control de la enseñanza al practicante”

Se afirma que el practicante va paulatina y progresivamente tomando el control de la enseñanza como contrapartida de ello se le va cediendo por parte del docente orientador.

Con respecto a las responsabilidades profesionales del practicante y el desarrollo de las estrategias de enseñanza se busca avanzar en un proceso de creciente autonomía del estudiante.

Se describen cuatro fases para llegar al “autocontrol conciente del practicante”. En la primera el control está en manos del docente orientador, es decir, se encuentra externo al practicante. En ella, el practicante observará la intervención docente de otros profesionales realizan, para crear matrices de acción profesional que en momentos sucesivos utilizará al hacerse cargo de la clase.

En referencia a las cualidades que deben detentar los docentes orientadores se destaca el manejo solvente de los contenidos y ofrecer “un andamiaje” - se aclara en el sentido utilizado por Brunner - para el manejo didáctico de los mismos.

En la segunda fase se utilizará la ficha de observación como instrumento para recoger información sobre la clase, la cual, eventualmente será modificada en base a la realidad de lo acontecido en la clase.

En tanto sobre la evaluación, se afirma que será sobre el error, siguiendo a Fernández Pérez en el alcance que el mismo da al término. Se entiende que el error significativo es el único que despliega la potencialidad de promover aprendizajes conscientes e intencionales.

La posibilidad en la tercera fase de narrar lo que aconteció y arrojar luz sobre el sentido de la actuación del practicante y apuntar a una comunidad de aprendizaje integrada por docente orientador y estudiante o grupos de estudiantes.

La última fase de esta enseñanza estratégica se sostiene en los procesos metacognitivos que se promueven para contribuir a la formación de un profesional reflexivo.

Cuadro 3

Plan 2004 de la Licenciatura en Educación Física. ISEF.

Plan de estudios 2004 tronco común

NIVEL	Área educación		Área biológica		Área técnico - profesional	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
PRIMER						
EJE TEMÁTICO	Historia de la Educación (32)		Historia y Anatomía Funcional (96)		Educación Física Infantil (160) Educación Rítmico Musical (64) Comunicación y Expresión (64) Juego y Recreación (96) No se realizarán para el primer nivel.	
El Cuerpo en Movimiento		Didáctica (48)	Fisiología (64)			
	Psicología y Teorías del Aprendizaje (96) Pedagogía (64)					
DISCIPLINAS sin orden preestablecido		Informes y Proyectos (12) Seminario	No se realizarán para el primer nivel.			
INSTANCIAS INTEGRADORAS Talleres Interdisciplinarios Trabajo Final del Nivel	El sentido de este tipo de trabajos, es en líneas generales, posibilitar un espacio de reflexión educativa, desde miradas diversas y contenidos diferentes, pero en todos los casos, intencionalmente buscando favorecer desde ellos a los estudiantes de educación física, sobre la reflexión teórica de la práctica. Se pretende establecer un trabajo nucleador por nivel, cuyo objetivo es justificar determinados problemas, así como sus comprensiones, desde una o dos materias a elección del estudiante, que sirvan para ese fin. La evaluación ser realizará por parte de los docentes afectados – por la decisión de los estudiantes – al mismo. Variando en los niveles, con relación al número de materias y al eje estructurador del nivel que se trate.					

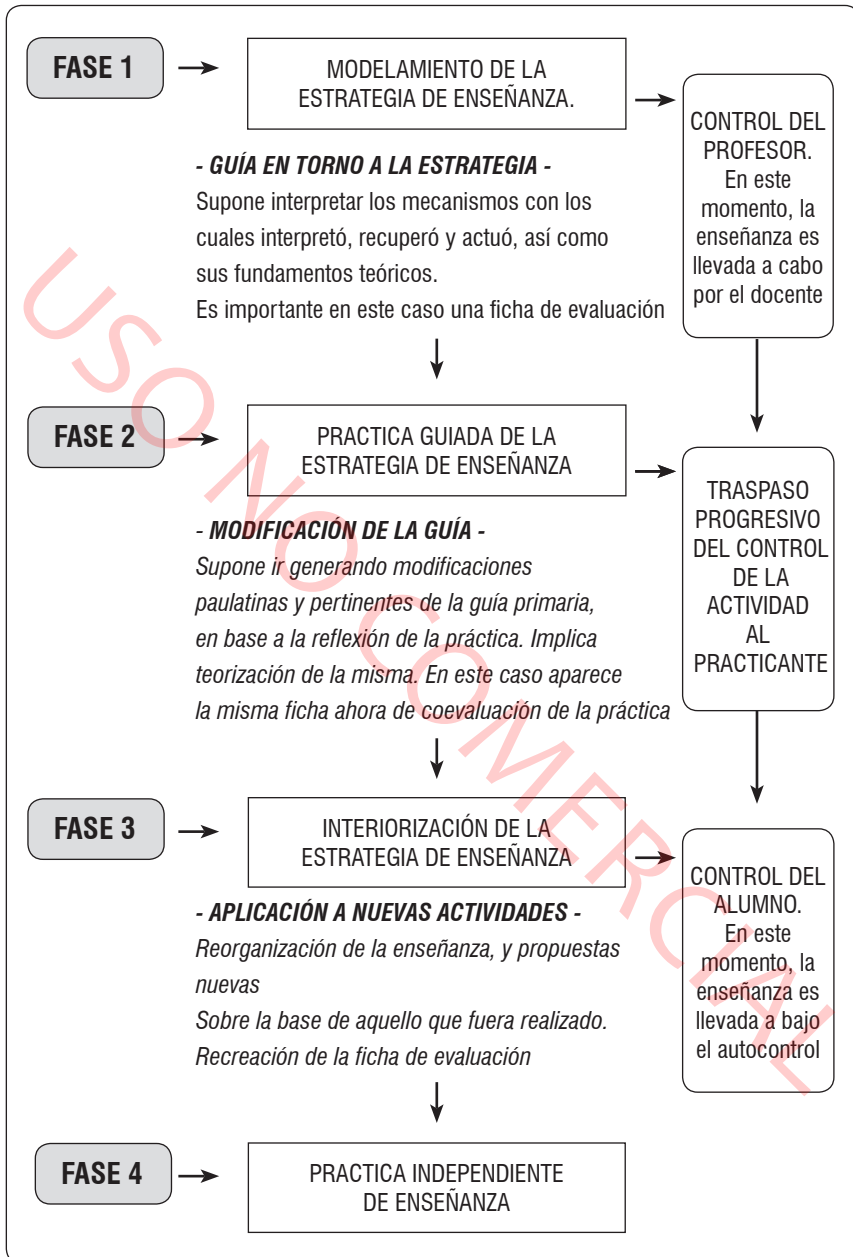
NIVEL	Área educación		Área biológica		Área técnico - profesional	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
SEGUNDO						
EJE TEMÁTICO	Pedagogía de la Educación Física (32)		Fisiología II (64)		Atletismo (128) Gimnasia (64) Motricidad Deportiva (64) Handball (96) Fútbol (96)	
El cuerpo en movimiento y su formación	Evaluación (32)					
	Planificación y Metodología (Observación de la Práctica) (128)					
Disciplinas sin orden preestablecido		Legislación Laboral (16)	Primeros Auxilios (16)			
INSTANCIAS INTEGRADORAS Talleres Interdisciplinarios Trabajo Final del Nivel						

NIVEL	Área educación		Área biológica		Área técnico - profesional	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
EJE TEMÁTICO La Intervención Educativa	Investigación (64) (Epistemología)		Acondicionamiento Físico Básico II (32)		Natación (96) Fitness (96) (y otras modalidades) Básquetbol (96) Voleibol (96)	
		Filosofía (32) (Ética)	Cinesiología			
DISCIPLINAS sin orden preestablecido	Práctica Docente (128) Sociología (64)					
INSTANCIAS INTEGRADORAS Talleres Interdisciplinarios Trabajo Final del Nivel	Sexología (32)					

NIVEL	Área educación		Área biológica		Área técnico - profesional	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
EJE TEMÁTICO La Práctic Profesional	Práctica Docente II (94) Gestión (32) Teoría del Currículo (48) Seminario Proyecto de Tesis		Educación Física Adaptada (64)		Natación (96) Fitness (96) (y otras modalidades) Básquetbol (96) Voleibol (96)	
DISCIPLINAS sin orden preestablecido						
INSTANCIAS INTEGRADORAS Talleres Interdisciplinarios Trabajo Final del Nivel	La Tesina es el resultado de un informe de investigación, realizado en el último semestre del Curso de Profesores de Educación Física. Se desarrolla a partir del Seminario de 4º Nivel y pretende ser un trabajo que integre las lecturas teóricas y las instancias prácticas de toda la formación, aunque pueda remitirse a un solo campo como producto de la especialización o definición del problema de investigación					

Fuente: Sitio Web oficial de ISEF

Cuadro N° 4
Marco teórico inicial de la práctica docente escolar



Fuente: Mariana Sarni (2003).

Argentina

En un documento emanado del Ministerio de Educación y Cultura de la República Argentina, se realizan una serie de recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares de formación docente. En el referido al Profesorado de Educación Física se explicitan una serie de aspectos relevantes y relativos a la práctica profesional en la formación inicial.

En este documento se plantea una revisión sobre ciertos presupuestos que en otrora han guiado las prácticas pedagógicas y que se entienden deberían repensarse para reorientar las mismas. En primer lugar se refiere al lugar de relevancia que debe adquirir la enseñanza y a su función social, lo que no significa caer en superados modelos tecnicistas. Es así que se afirma: “Recuperar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas.”³¹

Acompañando a esta idea, se apoya en el paradigma de educación para todos, la posibilidad de que todos pueden aprender realizando de esta forma un cambio de postura que propone una enseñanza del “éxito para todos” superando la ideas de que algunos van necesariamente a fracasar. Es una idea que está en sintonía con las expuestas por Rancière en su obra “El maestro ignorante”³² que parte del supuesto de que todas las inteligencias son iguales: la igualdad en el punto de partida, no a la búsqueda de iguales metas a alcanzar por todos.

“Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer, en su proceso de formación y en particular en las prácticas, la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases.”³³

A menudo se reserva para el trayecto de formación inicial una carga de exclusiva responsabilidad en la tarea de formación en competencias para el futuro docente. Es en la formación inicial donde sin duda se adquieren varias competencias relevantes para el ejercicio docente. Pero es también relativo a la actualización que el sujeto realiza en la recuperación de sus experiencias académicas desde las edades más tempranas de escolarización. Es pues ese sujeto que reverbera modelos docentes, institucionales, de aprendizaje, en la construcción significativa de su propio modelo.

El espacio de la formación en la práctica debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional. Diversas investigaciones revelan que la formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación

³¹ Serie **Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares**. Profesorado de Educación Física. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. CDD 371.1 ISBN 978-950-00-0718-4

³² RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes, 2003.

³³ Serie **Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares**. Profesorado de Educación Física. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. CDD 371.1 ISBN 978-950-00-0718-4

inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD.³⁴

Durante la formación inicial, se considera necesario dar soporte a la creación de modos de hacer en el aula, considerando a la modelización del docente formador³⁵ como una de las estrategias a utilizar. Esta modelización no significa presentar modelos acabados, esquemas a reproducir; por el contrario se espera que el formador solape en su propia acción docente, la intención de desmontar las representaciones sociales que el estudiante tiene sobre el ejercicio docente, motivando la reflexión que conduce a la construcción de su propio modelo.

Las prácticas modelizadoras adoptan diversas modalidades que van desde situaciones de simulación a las situaciones reales. El desafío del formador se encuentra en lograr que los futuros docentes no adopten su modelo para estereotiparlo, sino como una oportunidad para construir posibles repertorios en la creación de estilos propios.

La figura del docente orientador es destacada en el documento de referencia, por el importante rol que desempeña en las llamadas escuelas asociadas, que son los centros receptores para la práctica docente. Se insiste en la importancia de la coordinación y de la celebración de un marco referencial que tanto institución formadora como escuela asociada, acuerden.

Este docente, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros maestros podría ser concebido como un co-formador, facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. (...) El “docente orientador” debe ... conocer la propuesta de formación docente de la cual provienen los estudiantes practicantes y residentes.³⁶

En el campo en el que se desenvuelve el docente formador del instituto de formación docente y aquél en el que lo hace el orientador, tienen un grado de especificidad determinado. El primero está más vinculado con la reflexión teórica; el segundo con la cotidianeidad del ejercicio profesional, capaz de introducir al estudiaste en la socialización de la profesión. El “re-conocimiento” mutuo es un punto que contribuye a alcanza mejores niveles educativos.

³⁴ Idem

³⁵ Docente formador hace referencia al profesor que se desempeña en la Institución de formación docente donde los estudiantes realizan su carrera de grado.

³⁶ Serie **Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares** Profesorado de Educación Física. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 2009. CDD 371.1 ISBN 978-950-00-0718-4

El documento destaca el valor de la planificación educativa, considerándola una labor colectiva a través de la cual “lo que se enseña” se comunica, se hace público, lo cual abre la posibilidad de análisis y reflexión, de explicitar propósitos y encontrar actividades apropiadas para alcanzarlos.

Se hace referencia a la búsqueda de una nueva mirada del estudiante sobre la comunidad que habita, que conoce, pero que ahora, desde su rol docente debe resignificar bajo referentes pedagógicos.

El trabajo en redes interinstitucionales no debería quedar reducido a la acción individual sino que debe formar parte de una planificación a nivel de sistema educativo. En este sentido, se hace necesario establecer los vínculos y las responsabilidades que cada institución tiene en la formación de los docentes, partiendo del concepto de “escuela sede” para avanzar hacia el de “escuela asociada”. Esta última se sustenta en una concepción de mayor responsabilidad en la formación de los practicantes a diferencia de las anteriores escuelas sede, las cuales se concebían como meras receptoras de los mismos.

Asimismo en el documento de referencia se pone énfasis en la importancia de hacer vivenciar las prácticas educativas a los futuros docentes teniendo en cuenta la diversidad de instituciones insertas en variados contextos sociales. Es para ello fundamental enriquecer se sostiene el elenco de instituciones donde realizar la “residencia”.

Para su implementación se deberá tener en cuenta que:

Ello no siempre implica trasladarse de la ciudad al campo o del centro a zonas periféricas lejanas. En primer lugar, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita. En segundo lugar, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

Los estudiantes de formación docente deben sistematizar sus prácticas para ello se propone focalizar en la síntesis del proceso complejo que significa actuar y reflexionar sobre dicha acción.

“En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.

- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aun en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases.³⁷

Se destaca también una serie de aspectos que la propuesta de práctica profesional debería considerar en su diseño curricular. Ellos son: un diseño integrado e integrador ello conlleva pasar de una concepción restringida de práctica profesional a una concepción amplia esto es considerando la variedad de tareas que el docente realiza en su contexto de trabajo.

Explicita el documento en el nivel de diseño de las unidades curriculares los aspectos que deben incluirse y los actores vinculados en llevarlas adelante. En ese sentido se afirma:

... unidades curriculares cuyo desarrollo se realice en el ámbito de las “escuelas asociadas” y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas; unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas; la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.³⁸

La reflexión acerca de lo político contextual, de lo diversos ámbitos de desarrollo de la Educación Física donde se incluya los sistemas de educación formal y no formal, instituciones públicas y privadas, las ONG y “experiencias barriales” debe estar presente en la propuesta de práctica profesional.

En el análisis que los practicantes deben realizar de estas instituciones y experiencias es recomendable que se tenga en cuenta los siguientes aspectos que detallan así:

³⁷ Serie **Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares**. Profesorado de Educación Física. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. CDD 371.1 ISBN 978-950-00-0718-4

³⁸ Idem.

Analicen qué sectores de la población se encuentran incluidos en estas propuestas y cuáles se encuentran excluidos, tomando en cuenta los derechos de los ciudadanos y las políticas vigentes.

Comprendan las relaciones entre una clase de Educación Física y los contextos institucional y local en la cual se desarrolla, deteniendo la mirada en las políticas que enmarcan estas prácticas.³⁹

Y finalmente: “Establezcan relaciones entre los proyectos del área que se desarrollan en la institución y cómo estos se vinculan con problemáticas de la comunidad.”⁴⁰

El principio didáctico de la adecuación adquiere aquí una dimensión destacada. Se desprende del análisis del documento que venimos reseñando que la concepción de docente restringido a una campo de actuación áulico está superado, y se ingresa al campo de los necesarios vínculos entre lo que ocurre en las instituciones como manifestaciones que obedecen a escenarios más amplios, que las imbrican e influyen. De la dialéctica entre el “afuera” y el “adentro” de las instituciones educativas se tejen tramas complejas que se aspira a que el estudiante que está transitando estos espacios formativos analice y debele.

Se sigue una tradición que se ha tenido en varios países y en particular en Latinoamérica, donde se realiza en los diseños curriculares de la carreras de formación inicial de docentes una progresión desde contactos con las “instituciones asociadas” de observación, hasta una progresión que supone la inmersión en el centro educativo con crecientes niveles de responsabilidad para el practicante. Esto es acompañado en el diseño curricular de una carga horaria creciente para el espacio asignado a la práctica profesional.

Con referencia a lo institucional-curricular se consigna que:

Analicen el tratamiento de la corporeidad y motricidad de los sujetos en los espacios formales e informales de formación que se habilitan en la institución. Un ejemplo son las posibilidades de movimiento que se permiten en los recreos.

Reflexionen acerca de la organización institucional y las posibilidades de mejora de la misma.

Descubran cuál es la importancia que la institución asigna a esa clase, reconociendo cuál es el enfoque pedagógico de la institución y cuál es su expectativa acerca de la clase de Educación Física.

³⁹ Idem.

⁴⁰ Idem.

También en lo que dice relación con la necesaria integración entre materias y el proyecto institucional se solicita que se analice como se vinculan las propuestas pedagógicas en los diferentes alcances que presentan.

Se cita un recorrido de los diferentes niveles de concreción curricular partiendo del nivel de clase, el institucional hasta llegara al nivel “jurisdiccional” para solicitar el análisis de las relaciones entre ellos.

En la construcción del rol docente se destaca la importancia de revisar las prácticas, reflexionara sobre ellas como ya referimos enmarcado en un proceso de responsabilidad profesional y formación permanente.

“Comprendan la importancia del retorno sobre sí mismos en la construcción del rol docente, sus formas de implicación en la tarea pedagógica, sus marcos ideológicos, disciplinares y didácticos, la revisión de sus prácticas, el análisis de alternativas para la mejora como procedimientos permanentes en su proceso de profesionalización.”

El pensar el rol docente como el de un coordinador que interviene en lo grupal para facilitar a los estudiantes el logro de sus aprendizajes se plantea como esencial.

El disponer de un pensamiento complejo, nosotros entendemos que hace referencia a la polivalencia del mismo que habilite procesos de superación de las posiciones únicas y rígidas, cuando no reduccionistas.

La indagación sobre los significados atribuidos por los distintos actores institucionales a los actos complejiza la mirada sobre los acontecimientos desmontando visiones simplistas.

Luego de estas tareas se recomienda que los practicantes puedan plantear alternativas variadas para acceder a las metas recorriendo diversos trayectos.

Se recomienda que los estudiantes en la formación inicial del profesorado de Educación Física trabajen desde el equilibrio inestable que supone plantearse interrogantes en lugar de certezas y acompañar las interpretaciones del acontecer educativo que viva, con marcos referenciales que incluyan aspectos de la psicología de la educación y de sus agentes.

Lo refiere de esta manera:

“Trabajen sobre interrogantes y no sobre certezas, incluyendo la subjetividad de los otros y de sí mismo, la significación de las conductas desde lo latente e inconsciente y la presencia de lo emocional en las clases como estructurante de las relaciones.”⁴¹

⁴¹ Idem.

Contexto Europeo

El Proyecto Tuning⁴²

La denominación tuning hace referencia a la sincronización de los sonidos que conforman una melodía. Esta imagen es tomada por aquellos que elaboran el proyecto Tuning por el objetivo que guía la tarea que se propusieron. Esta no es otra que lograr un marco de acuerdos lo suficientemente extenso y profundo en la Unión Europea, para que los profesionales formados en los estados miembros puedan movilizarse libremente. Para ello los desafíos eran múltiples; cómo compatibilizar ofertas educativas disímiles entre diferentes países, existiendo diferencias aún dentro de un mismo país. Esto pudo constituir un falso problema. La búsqueda se orientó entonces a pensar las competencias que todos los profesionales egresados de una carrera de grado debían poseer. También cuáles eran las competencias específicas para carreras afines, y cuáles eran aquellas propias de una titulación. Con algunas variantes en las denominaciones, se comienza a hablar entonces de competencias básicas, genéricas o transversales y competencias específicas.

El Proyecto Tuning reconoce la diversidad de tradiciones como un factor positivo en la creación de un área común de educación superior, explicitando en sus documentos su interés en proteger la diversidad de tradiciones educativas, en respetar la independencia de los profesionales y en preservar la autoridad de cada país. Así lo se lo explicita en el propio texto del proyecto:

...se ha escogido el nombre Tuning para el proyecto para reflejar la idea de que las universidades no están buscando la armonización de sus programas o cualquier otra clase de currículo europeo unificado, normativo o definitivo sino simplemente puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo, y por lo que supone de puesta a punto de la universidad europea frente al reto de Bolonia.⁴³

La preocupación de quienes lo idearon se centro en prestigiar al sistema de educación superior europeo. Lo expresan de esta manera:

Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.⁴⁴

⁴² Tuning Educational Structures in Europe Informe Final Fase Uno. Editado por Julia González Robert Wagenaar. Universidad de Universidad de Deusto Groningen. 2003.

⁴³ Tuning Educational Structures in Europe Informe Final Fase Uno. Editado por Julia González Robert Wagenaar. Universidad de Universidad de Deusto Groningen. 2003. pp 27.

⁴⁴ Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999

En los países de la Unión europea la titulación tiene carácter generalista presentando diferentes denominaciones:

Ciencias del Deporte, Movimiento Humano o Actividad Física.

En el diseño de los currículos, se procuró integrar en forma equilibrada los contenidos de base científica (Ciencias aplicadas al deporte), los contenidos prácticos específicos del movimiento humano (manifestaciones básicas de la motricidad y fundamentos del deporte) y los conocimientos de intervención profesional (conocimiento profesional aplicado). Estos últimos se diversifican para atender el mercado laboral, en cinco campos profesionales a saber:

- Docencia de la educación física.
- Entrenamiento deportivo.
- Actividad física y salud.
- Gestión deportiva.
- Recreación deportiva.

Tendencias:

Aún cuando todas las universidades adscriben a las prescripciones del Libro Blanco, existen diferencias en cuanto a duración, orientación y desarrollo de la carrera. Todas se organizan utilizando un sistema de créditos que facilita la movilidad del alumnado, oscilando entre 180 y 240 créditos. Se prevé el título de grado y de post grado.

El lugar del practicum en los planes de estudio del grado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte (España)

Cuando se crearon los estudios de educación Física en España, la salida profesional prevista la constituía la enseñanza, por lo cual el practicum estaba pensado y diseñado para esa única salida profesional. Aprobados los nuevos planes de estudios de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, surgieron nuevos itinerarios profesionales: a la enseñanza de la Educación Física se agregaron: Gestión Deportiva y Entrenamiento Deportivo. En concordancia con lo anterior se estableció un practicum específico para cada uno de estos itinerarios.

Debido a que los estudios de Educación Física solo existe tradición en las practicas de enseñanza, el practicum específico para Gestión Deportiva y Entrenamiento Deportivo, constituye el auténtico reto de este nuevo plan de estudios.⁴⁵

⁴⁵ MEDINA CAUSABON, Jesús y DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel. **Estudio de las actividades de formación del practicum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de Educación Física.** In. & EF N° 0 Semestre 1/2010.

Universidad de Barcelona. INEFC de Barcelona

A fin de ejemplificar como se ha diseñado el practicum en España, se ha tomado el caso del INEF de Barcelona, por considerarlo relevante en el contexto europeo. En este instituto, el practicum es una materia troncal del último curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte la cual tiene 12 créditos.

Una nota característica del sistema español, es que la formación de maestros de educación primaria, ofrece la posibilidad de especializarse en Educación Física para ejercer la docencia de esa área en ese nivel educativo.

El nivel educativo donde se desarrolla el practicum de la carrera de grado en Educación Física, es el de educación media. Los centros de práctica son los institutos de enseñanza media con docentes de Educación Física cuya experiencia ha sido calificada para la formación profesional de estudiantes de la Actividad Física y el Deporte del INEFC de Barcelona.

Cuadro Nº 5

Plan 2008 Carrera de grado en la Actividad Física y el Deporte. INEFC Barcelona

GRADO - CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE							
1º Curso		2º Curso		3º Curso		4º Curso	
<i>Semestre 1</i>	<i>Semestre 2</i>	<i>Semestre 3</i>	<i>Semestre 4</i>	<i>Semestre 5</i>	<i>Semestre 6</i>	<i>Semestre 7</i>	<i>Semestre 8</i>
<i>Anatomía aplicada a la actividad física y el deporte</i>	<i>Fisiología del ejercicio I</i>	<i>Fisiología del ejercicio II</i>	<i>Biomecánica de la actividad física y del deporte</i>	<i>Primeros auxilios y patologías en la AFD</i>	<i>Cinesiología y tecnología del ejercicio físico</i>	<i>Nutrición y dietética</i>	<i>Optativa I</i>
<i>Psicología de la actividad física y el deporte</i>	<i>Pedagogía y principios didácticos de la AFE</i>	<i>Teoría del entrenamiento I</i>	<i>Sociología e historia de la AF y Deporte</i>	<i>Ampliación de deportes colectivos</i>	<i>Teoría del entrenamiento II</i>	<i>Teoría del entrenamiento III</i>	<i>Optativa II</i>
<i>Manifestaciones básicas de la motricidad</i>	<i>Deportes colectivos I</i>	<i>Aprendizaje y desarrollo motor</i>	<i>Deportes individuales y de adversario II</i>	<i>Ampliación de deportes individuales y de adversario</i>	<i>Deportes emergentes</i>	<i>Ampliación de deportes emergentes</i>	<i>PRACTICUM</i>
<i>Deportes individuales y de adversario I</i>	<i>Teoría y práctica del juego motor</i>	<i>Deportes colectivos II</i>	<i>Actividades en el medio natural</i>	<i>Principios y bases de la enseñanza de la AFD</i>	<i>Promoción y prescripción de ejercicio físico para la salud</i>	<i>Intervención y evaluación de la enseñanza de la AFD</i>	
<i>Análisis de la estructura funcional de los deportes y del ejercicio físico</i>	<i>Expresión corporal y danza</i>	<i>Estadística y metodología de la investigación en la AFD</i>	<i>Programación de la enseñanza de la AFD</i>	<i>Legislación y organización del Deporte</i>	<i>Gestión del deporte</i>	<i>Ocio y deporte</i>	

Fuente: sitio web oficial de la Universidad de Barcelona.

Las finalidades que busca el practicum, según surge de la documentación relevada, son:

- “Familiarizarse con el funcionamiento de los centros docentes.
- Verificar la validez de las teorías, sistemas y métodos de enseñanza.
- Identificar las tareas y funciones de la profesión docente.
- Iniciarse en la planificación real y la acción didáctica propia del profesorado de educación física en los diferentes niveles, etapas y ciclos educativos.
- Comprobar las capacidades personales y las habilidades sociales para la docencia.
- Despertar actitudes reflexivas y críticas sobre la enseñanza de la educación física.
- Mantener una actitud profesional idónea y respetar los principios éticos y deontológicos de la profesión.
- Analizar, concretar y desarrollar aquello dispuesto y establecido en los decretos curriculares del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.
- Incentivar y proponer actividades alternativas e innovadoras en relación con la educación física y su enseñanza.
- Recrear y compartir experiencias y conocimientos con otros profesionales de la docencia.
- Estructurar y redactar la memoria final del prácticum.
- Confeccionar el diario personal de campo.
- Preparar el póster del prácticum para su presentación y defensa pública.”⁴⁶

Como se puede observar, estas finalidades son comprensivas de las diferentes dimensiones de la función docente.

Con respecto a la dimensión organizacional de los centros educativos se hace referencia al contacto que debe establecerse con las múltiples manifestaciones de la gestión de los mismos.

Concretamente referido a la dimensión técnico didáctica, se explicitan diferentes competencias para el ejercicio docente: la planificación de la enseñanza en los diferentes niveles, etapas y ciclos educativos, la evaluación y reflexión sobre su práctica, los aspectos normativos, el manejo de los reglamentos, normas y estatutos que reglan la función, las prácticas de colegialidad⁴⁷. El dispositivo de

⁴⁶ Documentos sobre prácticum.INEFC.s/d.2010.

⁴⁷ HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian el profesorado.** Madrid: Ediciones Morata. 1996. “El trabajo con los compañeros significa mucho más que las reuniones de profesores estructuradas o las conversaciones esporádicas. Puede suponer además la planificación cooperativa, actuar como tutor de un compañero, ser el monitor de un maestro nuevo, participar en actividades colectivas de desarrollo del profesorado o sentarse en comisiones de revisión para comentar casos individuales de alumnos con necesidades educativas especiales”

evaluación del practicum incluye los siguientes instrumentos: una memoria, la elaboración de un diario personal y de un póster.

Formadores participantes del practicum

Profesor tutor del IES

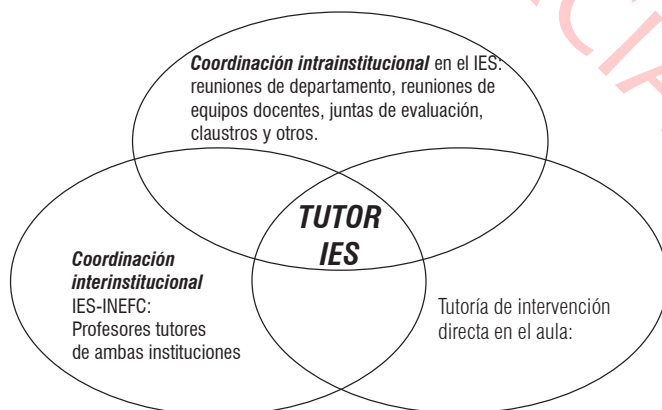
Tiene como responsabilidad la gestión académica de la formación de los estudiantes a su cargo. Entre las funciones que desarrolla se destaca la de “acoger, ayudar y orientar académicamente” a los mismos. También debe facilitar su participación en las diferentes instancias de intercambio académico en el centro. De esta manera los estudiantes se van adentrando en la gramática escolar y la cultura institucional. Asume además, la responsabilidad de procurar la observancia de la normativa del centro y del practicum en particular, así como el manejo pertinente de la información pedagógica y didáctica salvaguardando aquella que es de carácter reservado para el IES.

Con respecto a la intervención de los estudiantes en la práctica directa de aula, debe tutorizar las sesiones de Educación Física que los estudiantes imparten, evaluando sus competencias académicas y docentes.

En lo que se refiere a los vínculos interinstitucionales que le son inherentes, el profesor tutor establecerá los contactos con el INEFC a través del Profesor Tutor de esa institución, con quien coordinará y colaborará activamente a los efectos de llevar adelante el proceso formativo de los estudiantes de práctica.

Cuadro Nº 6

Funciones del tutor del IES según Marco General y Objetivos del Practicum de Enseñanza del INEFC de Barcelona



Fuente: Elaboración propia (2012).

Profesor tutor del INEFC de Barcelona.

El tutor del INEFC desarrolla funciones propias, diferentes pero complementarias a las ya descritas en el tutor del IES. Se destaca su función en aspectos organizativos que facilitan la realización del practicum: debe realizar reuniones de tutoría y orientación de los estudiantes, procurar un adecuado proceso de inmersión al IES, custodiar la documentación de los estudiantes, colaborar con el equipo de tutores del INEFC y de los IES de prácticas y realizar a la junta de evaluación del Practicum la propuesta de evaluación del desempeño de los estudiantes.

En el análisis realizado del documento de referencia, relativo al Practicum, se pone de manifiesto la importancia que se le asigna a este espacio formativo. El estar ubicado en el último año de la carrera y poseer una carga horaria sustantiva, revela algunos aspectos que consideraremos. Por un lado podríamos inferir que se ha reservado para el cuarto año de la carrera, en el entendido que previamente a cursar el practicum, el estudiante necesita tomar contacto en su formación con unos marcos teóricos que le sirvan de fundamento a la hora de intervenir. Recogiendo la idea de la práctica como eje articulador, es en ella que el alumno pone a disposición el bagaje teórico construido en la carrera, actualizando los aprendizajes y otorgándoles nuevas significaciones. Otro aspecto para la reflexión es la inmersión del estudiante en la institución receptora con una carga horaria muy importante, lo que puede habilitar procesos de compromiso y responsabilidad que permiten avizorar y vivenciar la realidad de la inmersión profesional y el sentido de pertenencia que se procura generar.

El practicum se organiza en torno a cuatro fases consecutivas, que son:

1. **FASE DE PREPARACIÓN, PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN.** se inicia el contacto con el centro de prácticas realizando dos visitas al mismo. En las visitas se recogen documentos referidos al marco normativo y pedagógico en el que se desarrollará la práctica.
2. **FASE De EJECUCIÓN.** durante cuatro semanas el practicante tendrá dedicación exclusiva, con una carga horaria de 25 horas semanales desarrollando prácticas docentes de planificación, observación, ejecución y registros en el diario personal de campo.
3. **FASE DE ENTREGA DE TRABAJOS Y DEFENSA DEL PRACTICUM.** en este período se elaborarán y presentarán tres registros de evaluación, que han sido elaborados algunos en forma personal y otros en forma grupal, destinados a diferentes audiencias. El póster, elaborado en grupos de dos o tres estudiantes, recoge los datos consignados en las memorias. El mismo será defendido públicamente ante la Junta de Evaluación del Practicum.

4. INFOPRACTICUM. en esta última etapa del proceso se comunican los resultados del practicum al público en general, al IES y a los demás actores involucrados.

En la evaluación del Practicum intervienen varios actores, en un proceso intersubjetivo en el que se triangulan informaciones procedentes de diferentes fuentes: las producciones de los estudiantes, las valoraciones de los docentes y la autoevaluación de su propia actuación por parte del practicante.

Cuadro N° 6

Descripción comparativa del prácticumen las carreras de grado en Educación Física

	INEFC Centre de Barcelona Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	ISEF	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes IUACJ Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte Plan 2001	Marco general de las instituciones de formación de licenciados den Ed Física en la República Argentina
Definición de practicum o de práctica docente.	Es una materia troncal, del último curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del INEFC de Barcelona, con una carga lectiva de 12 créditos	Espacio en el cual los futuros docentes -en este caso de Educación Física- piensan junto a otros practicantes y docentes sus intenciones/ acciones de enseñanza.	La práctica docente deberá ser el ámbito en el que cobren sentido, se concreten y pongan en práctica todos los contenidos teórico- prácticos y las metodologías trabajadas hasta el momento en la carrera	Eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales. (LCN, 2007, párrafo 54)
Competencias	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. Las habilidades de investigación en la práctica La capacidad de aprender La capacidad para adaptarse a nuevas situaciones La capacidad de generar nuevas ideas La habilidad para trabajar con autonomía La capacidad de diseñar y gestionar proyectos como iniciativa y espíritu emprendedor La motivación hacia el logro La capacidad de trabajar en equipo dentro del sistema de enseñanza o sistema escolar(se puede considerar también como una de las competencias interpersonales	No está diseñado en base a competencias	No se establecen competencias.	No está diseñado en base a competencias.

<p>Finalidades</p>	<p>Familiarizarse con el funcionamiento de los centros docentes.</p> <p>Verificar la validez de las teorías, sistemas y métodos de enseñanza. Identificar las tareas y funciones de la profesión docente.</p> <p>Iniciarse en la planificación real y la acción didáctica propia del profesorado de educación física en los diferentes niveles, etapas y ciclos educativos.</p> <p>Comprobar las capacidades personales y las habilidades sociales para la docencia.</p> <p>Despertar actitudes reflexivas y críticas sobre la enseñanza de la educación física.</p> <p>Mantener una actitud profesional idónea y respetar los principios éticos y deontológicos de la profesión. Analizar, concretar y desarrollar aquello dispuesto y establecido en los decretos curriculares del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.</p> <p>Incentivar y proponer actividades alternativas e innovadoras en relación con la educación física y su enseñanza. Recrear y compartir experiencias y conocimientos con otros profesionales de la docencia.</p> <p>Estructurar y redactar la memoria final del prácticum.</p> <p>Confeccionar el diario personal de campo</p> <p>Preparar el póster del prácticum para su presentación y defiende pública.</p>	<p>No están explícitas. Se plantea en el perfil de egreso:</p> <p>Conocer y comprender en general las distintas realidades culturales, sociales y políticas que caracterizan al mundo contemporáneo.</p> <p>Defender los valores de la naturaleza y su preservación constante.</p> <p>Analizar, confrontar y modificar su realidad profesional de forma creativa y responsable en una praxis permanente.</p> <p>Promover las relaciones humanas, la comunicación y solidaridad haciendo de los grupos un verdadero ámbito educativo.</p> <p>Mantener una disposición de formación permanente.</p> <p>Conocer los métodos de investigación que lo habiliten para abordar científicamente el proceso educativo con disposición al logro de nuevos conocimientos en el área.</p> <p>Realizar un diagnóstico situacional con el fin de planificar y organizar las actividades de Educación Física en sus diferentes áreas etarias.</p> <p>Orientar procesos de enseñar y aprender a partir de sólidos conocimientos técnico-metodológicos.</p>	<p>La práctica docente se orientará a vivenciar la actitud y las experiencias de un docente creativo, reflexivo y crítico de su propia práctica, capaz de contextualizarla en tiempo y espacio con flexibilidad, sin perder de vista los objetivos formativos que la orientan y de evaluarla a la luz de los procesos y resultados y de modificarla en consecuencia.</p> <p>De acuerdo con el perfil docente que orienta a la Licenciatura, la Práctica Docente favorecerá la construcción por parte del alumno de su perfil docente propio, a partir de la síntesis de los conocimientos y metodologías desarrollados en la carrera hasta el momento."</p> <p>Desarrollar la capacidad de planificar actuar reflexionara flexible y críticamente en forma cíclica, tanto individual como colectivamente, interrelacionando en forma permanente la práctica y la teoría, como metodología de mejora permanente la práctica y la teoría, como metodología de mejora permanente de la tarea docente."</p> <p>Desarrollar la sensibilidad al contexto en tiempo y espacio como forma de adecuar la propuesta didáctica a los requerimientos de cada medio, en el marco de una Institución educativa dada."</p> <p>Desarrollar la necesidad de una enseñanza individualizada, que respete las diferencias y los tiempos individuales, sin por ello fomentar diferencias en relación a los objetivos finales a lograr"</p> <p>Visualizar en la práctica la importancia de la coherencia entre los objetivos formativos de la Educación Física, el Deporte y/o la Recreación, los valores que se busque desarrollar, los contenidos y actividades a proponer, las metodologías de trabajo y las formas de evaluación adecuadas para ese proceso pedagógico."</p>	<p>Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.</p> <p>Integrar el análisis de las "rutinas" y "rituales" que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué "nuevas rutinas" deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.</p> <p>Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aun en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases.</p>
---------------------------	---	--	--	--

Actores involucrados en el Practicum	PROFESORADO TUTOR DE LOS IES PROFESORADO TUTOR DEL INEFC DE BARCELONA ESTUDIANTES DE GRADO	Profesor orientador Practicantes	Profesor orientador Profesor Titular Estudiantes	Docente formador (instituto de formación superior) Docente orientador (escuelas asociadas)
Instrumentos de evaluación del estudiante	LA MEMORIA FINAL DIARIO PERSONAL DE CAMP PÓSTERES DEL PRÁCTICUM De ENSEÑANZA	Informe final	Carpeta Proceso conteniendo el informe final Guías para la observación de la práctica docente	Por ser un marco general, sólo establece principios a considerar en el diseño de los instrumentos, recomendando una evaluación formativa.
Actores responsables de la evaluación	Junta de evaluación del prácticum del INEFC de Barcelona PROFESORADO TUTOR DE LOS IES PROFESORADO TUTOR DEL INEFC DE BARCELONA ESTUDIANTES DE GRADO	Profesor orientador en base al informe final. Autoevaluación del practicante	Profesor orientador Profesor Titular	Docente formador (instituto de formación superior) Docente orientador (escuelas asociadas)
Actividades propias del practicum	Cada alumno: --impartirá un mínimo de 40 sesiones de clase. -observará un mínimo de 40 sesiones de clase de los compañeros con un promedio de 10 sesiones de clases y 10 sesiones de observación a la semana. Se formarán parejas de trabajo ("alumno-profesor" y "alumno-observador")	<i>Observación</i> <i>Modelamiento de la estrategia de enseñanza</i> <i>Práctica guiada de la estrategia de enseñanza</i> <i>Interiorización de la estrategia de enseñanza</i> <i>Práctica independiente de la enseñanza</i>	Observación de clases del profesor titular Desarrollo de actividades de enseñanza por parte del practicante Participación de los practicantes en las devoluciones que realiza el Profesor orientador y/o titular a sus compañeros	1er año Visitas a instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas y/o otras organizaciones institucionales Recolección y análisis de información Trabajo de campo en la escuela y comunidad 2º año Programación de la enseñanza y gestión de clase Análisis del currículo y organizadores escolares 3er año Residencia pedagógica I Coordinación de grupos de aprendizaje Evaluación de aprendizajes 4º año Residencia pedagógica II. Coordinación de grupos de aprendizaje Evaluación de aprendizajes Sistematización de experiencias

Fuente: Elaboración propia (2012).

USO NO COMERCIAL

Una propuesta alternativa para la práctica profesional de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ

En el estudio realizado de las diferentes propuestas de práctica docente en las carreras de grado de Educación Física, se observa la relevancia y la centralidad que todos ellos asignan al espacio de práctica docente. Del análisis surge la diversidad en lo referido a actores involucrados, instituciones sedes de la práctica, cargas horarias asignadas a la misma, diferentes momentos de inicio y dispositivos de evaluación y certificación de la misma. Esta diversidad traduce concepciones referidas al curriculum y a las teorías que los sustentan.

Recoger y seleccionar aquellos aportes pertinentes para pensar el espacio de práctica profesional en el IUACJ significa reflexionar acerca de cuáles modelos con sus correspondientes estrategias e instrumentos armonizan y son coherentes con su filosofía institucional.

Dicha filosofía apunta a la formación de un profesional autónomo, reflexivo, inmerso en un proceso de educación permanente, *longlife*, portador de valores propios de una sociedad democrática.

Este modelo es el hermenéutico-reflexivo. Desde esta perspectiva la enseñanza se concibe como una actividad compleja, desarrollada en un escenario cambiante, no exento de conflictos, que exige la toma de opciones éticas y políticas por parte del docente.

Di Lella describe el modelo hermenéutico reflexivo, valorando la construcción personal y colectiva de significados a partir de situaciones prácticas concretas, sobre las que se reflexiona vinculándolas a los marcos teóricos que colaboran en la comprensión, interpretación y búsqueda de alternativas para retornar luego a la práctica con nuevas propuestas.

Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y

comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella practica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador.⁴⁸

El espacio de práctica profesional, lugar donde se conjugan actualizándose los saberes construidos a lo largo de la carrera, favorecerá el desarrollo de las competencias de un profesional con esas cualidades.

En la actualidad el IUACJ se encuentra abocado a la implementación del plan 2012 en la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deportes, el cual está diseñado en base a competencias que se formulan para la adquisición del futuro licenciado. He aquí un primer cambio de paradigma que sin duda demandará en los actores involucrados un conjunto de desafíos en varios aspectos entre ellos los referidos a las metodologías de trabajo en la evaluación y la certificación de las competencias.

Dispositivos para la reflexión sobre las prácticas

Se entiende por dispositivos en la práctica profesional a ciertas dinámicas de trabajo que se disponen con el fin de facilitar la recreación y la reflexión de situaciones y experiencias reales de enseñanza, para diseñar propuestas alternativas de acción.

Entre ellos pueden señalarse por su potencialidad formativa, la narración de las prácticas, el taller y el ateneo. Con respecto a la observación, instrumento por excelencia de análisis de la práctica profesional docente, puede revestir modalidades que responden a perspectivas diferentes. Desde una perspectiva que pretende la objetivación de la realidad, se utilizan pautas de observación, a los efectos de clasificar y categorizar los hechos observados. Dada la complejidad que las realidades presentan, se abre la pretensión para los sujetos inmersos en ella de darle estructura y plasmarla en un registro pautado. Se puede observar utilizando un repertorio de categorías prefijadas, lo cual constriñe y eventualmente puede acotar la misma. Como propuesta alternativa en este trabajo, se considera que la información surgida de la observación puede ser relatada, utilizando el estilo narrativo que otorga la posibilidad de ampliar el registro haciendo emerger las subjetividades.

⁴⁸ DE LELLA, Cayetano. Modelos y tendencias de la Formación Docente. 1er Seminario sobre perfil docente y Estrategias de Formación. **Revista OEI**. 1999.

La narrativa, las biografías escolares y el diario de campo en la práctica profesional.

El narrar las propias experiencias que se han vivenciado en el campo de la práctica profesional contribuye a volver sobre ellas, reflexionar sobre los aspectos más sobresalientes de los acontecimientos, y abrir también la posibilidad de dotarlas de nuevos significados. Este proceso de pensamiento, este desdoblarse sobre lo actuado es una fase ineludible para la formación. Hemos desarrollado ya las ideas de Schön, del valor del proceso de reflexión en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El vincularla con el desarrollo de la competencia comunicativa, permite al sujeto narrar el resultado de la reflexión, lo que es de gran valor para revisar las actuaciones propias y de los otros practicantes. Los practicantes que participan junto a los docentes expertos de la práctica profesional pueden dar cuenta de lo acontecido desde su particular punto de vista. El encuentro con otros actores inmersos en la complejidad de la práctica profesional dotarán de nuevos sentidos al discurso. En el proceso de socialización de estos significados es que se construye un texto colectivo que abona a la construcción de nuevos saberes pedagógicos.

Como afirma Gudmundsdóttir:

Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral.⁴⁹

Es en este sentido que la biografía escolar en la práctica profesional aflora para actualizarse y a veces resolver dilemas del pasado que el practicante enfrentó como aprendiz. Es en ella donde se relatan los aprendizajes que fueron adquiridos en el paso por la escolaridad, donde se internaliza con alcances novedosos nuestra historia como estudiantes. En ella nos hemos apropiado de las representaciones sociales sobre la función docente pero también sobre la vida institucional, con la cultura que le es inherente. Es quizá la única profesión; la docente, donde los sujetos conocen los ámbitos de actuación antes de cursar la práctica profesional propiamente, dicha en la formación de grado. Esto puede traer beneficios en el conocimiento de unas realidades, las de las instituciones educativas que no le son ajenas, también habrá que desmontar rutinas para no caer en naturalizaciones del objeto por haber sido parte de su historia.

⁴⁹ GUDMUNDSDÓTTIR, Sigrun. In MC EWAN, Hanter y EGAN, Kieran. (compiladores). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

Andrea Alliaud⁵⁰ analiza en su tesis doctoral los relatos de los profesores noveles y utiliza un término “formatear” para referir como la biografía escolar ha configurado al sujeto el cual vuelve a las instituciones educativas viviendo un proceso de readaptación en la asunción del nuevo rol.

Se actualizan las experiencias pasadas en una suerte de nueva realidad donde se hilvana tejiendo una red de significados atribuidos por el sujeto que “dice” en su relato y desde su particular visión interpreta.

Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice. A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos.⁵¹

El instrumento que puede recoger la singularidad y la riqueza de este relato es el diario de campo donde el practicante consigna la cotidianeidad de los acontecimientos que se recrean en las instituciones de práctica profesional. Manifiesta en él no solo el relato descarnado de los que sucede, sino lo que él significa que sucede, sus emociones y afectividad tiñen los hechos. El historiarlos y revisarlos puede contribuir a alcanzar niveles crecientes de análisis y reflexión.

La modalidad de taller en la práctica profesional

El encuentro entre los participantes de la práctica desde sus diferentes roles asumidos, constituye un campo de significados que refieren a aspectos conductuales y teóricos. El taller, como propuesta pedagógica habilita el encuentro de las diferentes miradas sobre un mismo fenómeno, fomenta la construcción de un conocimiento crítico. Es mediante la discusión, la argumentación y la reflexión, que el estudiante de formación docente tiene la posibilidad de re-visitarse sus actuaciones, y eventualmente transformarlas.

Es en el taller que oyen “otras voces”, que se significan otros aspectos quizás no advertidos por el sujeto que se está formando y que cuenta con un reducido repertorio de marcos teóricos, los que en el encuentro con los formadores podrá ampliar y profundizar. El taller así concebido constituye un espacio privilegiado de socialización profesional.

⁵⁰ ALLIAUD, Andrea. **Las biografías escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación.** En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año XIII, N° 23.

⁵¹ GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun. In MC EWAN, Hanter y EGAN, Kieran. (compiladores). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

Sanjurjo entiende que el taller es:

... un espacio de importante movilización, tanto individual como grupal, ya que al estimular sus recuerdos, los estudiantes logran tomar conocimiento de los modelos que inconscientemente se han ido internalizando y que en los momentos de la inmediatez e imprevisibilidad de la práctica ponen en acto naturalmente.⁵²

Para ejemplificar, se podría pensar en un caso tomado de una situación concreta, vivida u observada directamente, que se toma como objeto de análisis bajo la perspectiva de los marcos teóricos que se están abordando en los espacios curriculares en la carrera de grado. De esta manera los marcos teóricos constituyen “guías de lectura” del campo fenoménico, desarrollándose la dialéctica propia de una praxis crítica.

El ateneo

El concepto de ateneo nos retrotrae a asociaciones culturales en las que se debate sobre una situación u objeto de estudio. En particular se han desarrollado en aquellas profesiones en las cuales es necesario contrastar distintas miradas sobre un caso, para diagnosticar y actuar en consecuencia. Es el caso de los profesionales de la salud y en particular, de los médicos.

Los conocimientos que se producen en estos encuentros se comunican mediante publicaciones, lo que contribuye al acervo de la profesión.

Se entiende por ateneo didáctico aquel que se centra en la reflexión y análisis sobre las prácticas de enseñar. Es en ellos donde los profesionales de la educación socializan y re ven sus prácticas.

“Si usamos la analogía con los ateneos médicos, odontológicos o psicológicos, sería una especie de consultorio sobre la práctica de enseñar. Como toda consulta que parte de una situación o caso concreto, se abre el debate entre especialistas y se acuerdan estrategias de acción.”⁵³

Por la exigencia profesional que se requiere para el tratamiento del caso, está recomendado para el último año de formación de grado. No obstante, podría variarse la propuesta de modo que un grupo de estudiantes presenten un caso a un grupo de profesores expertos, quienes realizarán un análisis planteando posibles abordajes al mismo, y un cierto repertorio de acciones.

⁵² SANJURJO, Liliana. Coord. **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales**. Buenos Aires: Homo Sapiens. 2009.

⁵³ Idem.

Tanto el taller como el ateneo procuran una integración de la teoría con la práctica y la generación de una producción académica que emana de una comunidad de aprendizaje que se reúne para reflexionar sobre las prácticas. Ambos suponen una socialización de experiencias que contribuyen a enriquecer y a ampliar el acervo de saberes sobre la profesión.

Dispositivos para evaluar la práctica profesional

En coherencia con los estilos de enseñar, las metodologías que se han reseñado, acordes a una perspectiva de desarrollo de competencias, se presentan a continuación algunos los dispositivos de evaluación que consideramos más novedosos de los modelos analizados anteriormente.

Informe

El informe de prácticas se vincula principalmente con los aspectos más formales de la institución educativa en la que se realiza la práctica, relevando la información descriptiva del centro en sus diferentes dimensiones. Para la evaluación del informe se tendrán en cuenta los siguientes criterios: la exhaustividad en la recogida de datos e información, la interpretación que de los mismos se realiza, los aspectos que identifican a ese centro, destacando la existencia de proyectos innovadores que en ese centro se producen.

Diario de campo

El diario de campo intenta focalizar en aspectos de índole valorativa sobre la realidad que se describe. Aquí se habilitan otros marcos interpretativos que el estudiante pone a disposición en los análisis de las situaciones que experimenta en sus intervenciones pedagógicas.

Póster

Recogemos la valiosa propuesta del INEFC de Barcelona, que plantea el uso del póster para la evaluación de la práctica profesional. El póster, es un documento gráfico que sintetiza las características sobresalientes de la institución donde se ha realizado la práctica.

Este instrumento podría ser utilizado para presentar la información relativa a los diferentes aspectos de la práctica que se realizó en el período. La potencialidad del mismo radica en que puede ser un material que aliente a la discusión de la información que en él se presenta. La elaboración del poster supone un ejercicio

de síntesis; las ideas que comunican, integran lo iconográfico, las imágenes, los textos, en un discurso armónico. El valor de este dispositivo se hace más potente si consideramos cómo pone en juego los distintos tipos de inteligencia de los estudiantes del prácticum. Este texto de carácter discontinuo evidencia estilos comunicacionales utilizados en la actualidad. El soporte informático es una opción interesante para utilizar en la presentación del póster. La aplicación Prezi es una alternativa con mayores potencialidades que el ya clásico PPT.

Asociados estos tres dispositivos en una propuesta de evaluación, se complementan entre sí, en un balance entre la información presentada referida a la organización escolar en el informe, la práctica directa de aula en el Diario de campo y la integración de ambas en el póster.

USO NO COMERCIAL

USO NO COMERCIAL

Bibliografía

- ALEN, Beatriz. **Seminario-Taller Los ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica.** Presentación en PPS, Bs As, 2 y 3 de octubre 2008. (campus virtual)
- ACHILLI, Elena. **Investigación y formación docente.** Rosario: Laborde.2000.
- ALLIAUD, Andrea, La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.** Año XIII, n. 23, jun., 2005.
- BORDIEU, Pierre. **El sentido práctico.** España: Siglo XXI España: Editores, S.A. 2007.
- CORRALES, Nidia; FERRARI, Silvia, GÓMEZ, Jorge; RENZI, Gladis. **La formación docente en educación física Perspectivas y prospectiva.** Buenos Aires: Noveduc. 2009.
- CONTRERAS JORDÁN, Onofre. **Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista.** España: Editorial INDE. 1998.
- Documentos sobre prácticum. INEFC, 2010.
- Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.
- EDELSTEIN, Gloria. Prácticas y Residencias: Memorias, experiencias, horizontes. **Revista Iberoamericana De Educación.** n. 033, p. 71- 89, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN José; PÉREZ GÓMEZ Ángel I. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata. 5a. ed. 1996.
- GIROUX, Henry. **Pedagogía y política de la esperanza.** Buenos Aires: Amorrortu. 2003.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales.** Barcelona: Paidós. 1990.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR Robert. (eds) **Tuning Educational Structures in Europe.** Informe Final Fase Uno. Deusto. Universidad de Deusto Groningen. 2003.
- GUDMUNDSDOT, Sigrun. La naturaleza narrativa del saber pedagógico. In: MC EWAN, Hunter ; EGAN, Kieran. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Ediciones Morata. 1996.
<http://www.inefc.cat/inefc/App PHP/index.pjp?id pagina=1>
- LE BOTERF, Guy. **Ingeniería de las competencias.** Barcelona: Gestión 2000/EPISE. 2001.
- MEDINA CAUSABÓN, Jesús; DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel. Estudio de las actividades de formación del practicum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de Educación Física. Disponible en http://www.innovaef.cat/articles/00/es/00_cas.pdf
- MERIEU, Phillippe. **La opción de educar. Ética y pedagogía.** Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L. 2001.
- PERRENOUD, Phillippe. **La formación de los docentes en el Siglo XXI.** Disponible en <http://www.unige.cl/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php2001/2001_36.html> Acceso en: 22 de diciembre del 2011.
- DE LA TORRE, Saturnino. **Aprender de los errores.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2004.
- RAMA, Germán. Nuevas orientaciones de práctica docente para el tercer año de los CERP. CODICEN. ANEP. Acta 82 Resolución 24. del 26 de noviembre de 1998.
- RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante.** Barcelona: Laertes, 2003.
 Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año XIII, N° 23
- REY, Bernard. **Les compétences transversales en question.** París :ESF éditeur. 1996.
- SALES, Ma Teresa. Práctica docente. Fundamentación Teórico-metodológica de la Didáctica Especial y la Práctica Docente: IUACJ, 2002.
- SANJURJO, Liliana. (coord.) **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.** Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009.
- SARNI, Mariana. Marco teórico inicial de la práctica docente escolar.2003. Disponible en: <<http://dc343.4shared.com/doc/eOPN-ASR/preview.html>> Acceso en: 22 diciembre 2011
- SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo Cómo piensan los profesionales cuando actúan.** Barcelona: Paidós. 1998.
- Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.
- ZABALZA, Miguel Ángel. Coord. **La formación práctica de los profesores.** Santiago: Tórculo, 2000.

Decreto de creación del Curso para Profesores de Educación Física

Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social – Montevideo, mayo 3 de 1939. VISTA. La precedente nota de la Comisión Nacional de Educación Física, sometiendo a la aprobación del Poder Ejecutivo la creación de Cursos para la preparación de Profesores de Educación Física y su reglamentación, CONSIDERANDO que la iniciativa de la referencia es completamente indispensable y racional de los cometidos de la Institución nombrada que contribuirá a elevar el prestigio por la capacidad y preparación de su profesorado; CONSIDERANDO: que la reglamentación propuesta para estos cursos está de acuerdo con la elevada finalidad cultural perseguida; EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA, RESUELVE: Art. 1º CRÉASE EN LA COMISION NACIONAL DE EDUCACION FISICA, Cursos para la preparación de profesores de educación física. – Art.2 º La Dirección de dichos Cursos, la ejercerá el Técnico que la Comisión designe de acuerdo con las directivas que ésta dicte. – Art. 3º El ciclo total de estudios abarcará, como mínimo un período de tres años, debiendo los estudiantes rendir, con aprobación, al final de cada curso el examen correspondiente para poder pasar al Curso subsiguiente. Art. 4º Terminados los Cursos y rendidos con aprobación los exámenes correspondientes a los tres años, le será otorgada al alumno el Diploma Oficial de Profesor de Educación Física – Art. 5º La Dirección Técnica con el concurso de la Oficina Médica, en lo que le sea pertinente, formulará dentro de un plazo prudencial, a la Comisión Nacional, los programas respectivos a dichos cursos, los que una vez aprobados por ésta serán publicados en folletos, precedidos de la reglamentación respectiva. – Art. 6º Los Cursos serán desde el principio hasta su terminación teórico-prácticos, debiendo el alumno realizar sus prácticas en tercer año, junto a los maestros que actúan en las plazas de deportes, en escuelas y liceos. - Art. 7º Los programas de dichos cursos contendrán, fuera de los temas esencialmente técnicos, capítulos destinados a proporcionar nociones indispensables de anatomía, fisiología, higiene, primeros auxilios, régimen de la Comisión Nacional, práctica administrativa y todos aquellos que se consideren necesarios para la función de un profesor. Art. 8º Salvo resolución especial de la Comisión Nacional de Educación Física, cada tres años se abrirá un período de matrículas que durará 15 días, iniciándose los Cursos siempre que dicha

inscripción comprenda un número no menor de diez alumnos. – Art. 9º Las condiciones para el ingreso a los Cursos, serán las siguientes: a) Haber cursado los estudios secundarios o el Ciclo Cultural del Instituto Normal de Maestros de Enseñanza Primaria. – b) Máximo de edad 24 años para las mujeres y 27 para los hombres. – c) Presentar certificado de buena conducta, con dos firmas honorables. – d) Presentar certificado oficial de vacuna.- e) Presentar certificado de salud y aptitud, expedido por la Oficina Médica de la Comisión Nacional. – f) Ajustarse a las normas, del punto de vista físico, que para el ingreso establecerá la Sección Técnica y la Oficina Médica de la Comisión Nacional. - Art.10º Los actuales Maestros de Educación Física, podrán munirse del certificado que otorgará el Curso para Profesores, optando por la concurrencia a un Curso Complementario, que se determinará en oportunidad, sin que para ellos rija ninguna exigencia de ingreso. – Art. 11º En los Concursos que se llame para la provisión de vacantes, se tomarán en cuenta en forma especial, a los profesores diplomados. – Art. 12º La Comisión Nacional designará en oportunidad al profesorado de los Cursos, con informe previo de la Sección Técnica. Art. 13º Con 15 de anticipación al comienzo de los Cursos, la Sección Técnica de los Cursos hará conocer a la Comisión Nacional el número de alumnos, horario de clases, distribución de las mismas, etc. Art. 14º La Dirección Técnica, de acuerdo con estas directivas, presentará para su aprobación por la Comisión Nacional, el reglamento interno que regirá para los Cursos. – Art.15º Comuníquese, publíquese, etc.

Argentina. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares

Capítulo V. Campo de la formación en la práctica profesional

A modo de introducción

En términos generales, todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la Formación para la Práctica Profesional. De distintos modos, la Formación General y la específica acompañan solidariamente esta intención. Pero el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales.

Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Al hacerlo, la formación en la práctica resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio educativos.

De este modo, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales.

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”. (Contreras Domingo, 1987).

En este marco, la práctica debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través

de una inmersión graduada en la práctica, un recorrido que posibilite a la vez que se comienza a enseñar tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan estudiantes, profesores de práctica, “docentes orientadores” de la escuela asociada y el resto de los estudiantes.

En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a consolidar la democratización de la formación docente en particular y la escuela en general.

Una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, que tenga como norte la formación de profesionales reflexivos no sólo desde una perspectiva técnica o práctica sino también asumiendo un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

Por otra parte, es necesario tener presente que una mayor carga horaria para la formación de los docentes argentinos supone una de las más importantes inversiones del Estado, pues formar docentes que enseñen mejor a nuestras infancias y juventudes constituye una de las mayores contribuciones a la construcción de una sociedad más justa. Pero en forma simultánea implica mayores niveles de responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes, dado que a mayor tiempo de formación mayor posibilidad de incidir en los mismos.

A partir de estas primeras consideraciones, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la formación en las prácticas y ofrecer algunos criterios para colaborar en la elaboración de los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales.

Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes

Existe consenso sobre el rol central que tiene la práctica en la formación de los estudiantes del profesorado, habilitando el desarrollo de capacidades en contextos reales de acción. En este sentido, permite la integración del conocimiento y la experiencia, generando progresivamente las bases para aprender a enseñar. La formación inicial tiene una particularidad de especial relevancia: aunque las prácticas docentes son dinámicas y están en permanente renovación, la experiencia y el conocimiento construyen los cimientos para la enseñanza.

Sin embargo, y más allá del consenso, la relación entre experiencia y conocimiento ha sido históricamente problemática en el campo de la formación docente. Aún es posible escuchar expresiones tales como “bajar a la práctica”, lo cual expresa distinciones jerárquicas entre ambos planos. No es motivo de este documento dar

cuenta de la vasta indagación que existe sobre la cuestión, pero sí es necesario advertir que para las orientaciones que a continuación se realizan se ha pensado una relación balanceada y articulada entre ambos planos al interior mismo de la práctica docente.

En la última década, a partir de este consenso y de algunas definiciones de carácter prescriptivo, las distintas jurisdicciones renovaron sus planes de estudio para la formación del profesorado, ampliando significativamente los espacios y tiempos curriculares dedicados a las prácticas docentes, distribuyéndolos a lo largo de los estudios. Sin embargo, la ampliación de estos espacios y estos tiempos no siempre ha representado cambios y mejoras en la formación.

Recuperando la experiencia acumulada y tomando distancia de formulaciones abstractas, es importante reflexionar sobre los problemas y tendencias que se presentan en este campo.

Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares

En términos generales, existe una tendencia centrada en la observación-evaluación. En la misma, el papel de las “escuelas sede o destino” es generalmente de meros receptores de practicantes.

Resulta habitual que los estudiantes, al iniciar su período de prácticas, tengan como parte de las tareas formativas la observación de las escuelas y las aulas desde una mirada centrada en la evaluación. Lo mismo sucede con el profesor de prácticas, quien también concurre a las escuelas para observar como forma privilegiada de evaluar a los futuros docentes. Cuando éstos comienzan la tarea de “dar clase”, encuentran tensiones entre “lo que se puede hacer efectivamente en la escuela y en el aula” y lo que el profesor de prácticas espera que hagan. Finalmente, es el profesor quien evalúa. Se ha podido comprobar que en estas experiencias no siempre ha existido una “guía activa” que oriente a los estudiantes, quienes muchas veces viven este proceso como un “trámite” para el cumplimiento de las obligaciones del plan de estudios y no como una experiencia de valor formativo. La experiencia indica que en algunos casos lo que los estudiantes más valoran es el “contacto con la realidad”, muchas veces muy distante de lo enseñado en el profesorado.

Sobre la crítica a esta tendencia, en los últimos tiempos se han ido introduciendo otras alternativas, en las cuales la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ellas. El profesor de prácticas, en estos casos, generalmente observa a los practicantes en su actuación en el aula, para reconstruir la narración de la experiencia subjetiva y como forma de evaluarlos.

Recientemente, nuevos actores han ganado espacios en el proceso de construcción de las prácticas docentes. En algunos casos se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases. La tarea del profesor de ráticas en estos casos aparecería más diluida, generando una situación en la que los estudiantes tienen más variedad de supervisiones.

Frecuentemente en ambos enfoques, la “escuela sede” es integrada sólo formalmente y su lugar se reduce a la recepción de practicantes, sea para observarla, registrarla o para aplicar lo que fue aprobado por los profesores del instituto que intervienen.

A partir de esta breve descripción de tendencias que expresan relaciones diferenciales con el saber y las jerarquías del poder, se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los docentes orientadores y a los mismos estudiantes. Pensar y experimentar nuevas formas de relación entre todos estos actores que tiendan a relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica, es un desafío en pos de la experiencia formativa de los futuros docentes.

Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas

Para que las propuestas en el diseño del currículo de formación del profesorado se constituyan en una posible alternativa de mejora, no sólo es necesario sostener el campo de formación en la práctica a lo largo del plan de estudios. Son necesarios, además, algunos acuerdos que lo fortalezcan como un verdadero espacio sustantivo de formación.

Profesorado de educación física

En primer término, se requiere recuperar la enseñanza, eludiendo la visión de que esta recuperación representa un retorno a un tecnicismo superado, o una mirada instrumental de la docencia.

Recuperar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas.

En simultáneo, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo “el fracaso de algunos” en lugar “del éxito de todos”. Al respecto, puede resultar de interés reflexionar sobre una tendencia presente en los últimos años: en el ámbito educativo se han desarrollado

diversos planes, programas y proyectos destinados a la “prevención del fracaso escolar”; quizás sea necesario tomar en cuenta un objetivo más inclusivo, como es el de la “promoción del éxito escolar”. Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer, en su proceso de formación y en particular en las prácticas, la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases.

Sostener el pleno convencimiento de que los estudiantes pueden aprender a enseñar no significa un imperativo de ingenuo optimismo. El espacio de la formación en la práctica debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional. Diversas investigaciones revelan que la formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD. En la formación para la Práctica Profesional los futuros docentes deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. En este sentido, las biografías escolares de los estudiantes y particularmente las de la formación docente constituyen un aspecto de fundamental importancia para poner en juego en el espacio de las prácticas. También, es un espacio de particular importancia para la adquisición de competencias validadas tanto por las diversas agencias del campo pedagógico como por los propios estudiantes en sus primeras experiencias como docentes.

La posibilidad de contribuir a la mejora de la formación docente, requiere recuperar los andamios para aprender a enseñar. Existe consenso acerca de que nadie aprende sólo y que la enseñanza no es una tarea individual. No nos referimos solamente a la “pareja de practicantes” ni a que los planes de clase sean supervisados por varios profesores, sino a la necesaria presencia de soportes en la práctica de la enseñanza misma. Particularmente, en este terreno, quienes aprenden requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores de las prácticas (no modelos fijos), en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma.

Existe un rico campo de investigación nacional e internacional que revela la potencia modelizadora de los maestros y profesores en la propia escolarización de los estudiantes de profesorado. Así, las experiencias vividas en las escuelas proveen distintos modelos de docentes que se expresan en una mirada evaluativa de los estudiantes sobre su propio pasado.

Además, es importante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profesiones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En las primeras prácticas en la formación docente (y en todas las

posibles) el primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar a enseñar en situaciones prácticas. Ello incluye situaciones simuladas pero realistas (estudios de casos, microenseñanza, etc.) desarrolladas en el ámbito del instituto superior y también en situaciones reales en las aulas. El profesor de prácticas deberá ser un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y deberá asumir el desafío de impedir, a través de sus intervenciones docentes, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

Los LCN para la Formación Docente Inicial expresan lo desarrollado en los últimos párrafos de la siguiente manera: “Desde esta mirada es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos”. (LCN, 2007, párrafo 75)

En este marco, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros docentes tomen en consideración que:

- la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Otro andamio es el docente del curso durante las prácticas iniciales y en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas asociadas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal motivo es imprescindible redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Existen diversas experiencias en muchos países –incluido el nuestro– de incorporación de la figura del “docente orientador”, “monitor”, “colaborador” o “tutor de prácticas”, según se denomine. Este docente, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros maestros podría ser concebido como un co-formador, facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa

de los estudiantes, a partir de criterios acordados. En algunos casos, se conforma un equipo de trabajo que interviene conjuntamente desde la programación de la enseñanza, en su desarrollo y en la evaluación formativa, entre el profesor de prácticas, el docente del curso y el estudiante.

El “docente orientador” debe participar en la elaboración de los proyectos institucionales de la escuela a la que pertenece, además de conducir el plan de enseñanza de su grupo a cargo y conocer la propuesta de formación docente de la cual provienen los estudiantes practicantes y residentes.

Profesorado de educación física

Su voz debe ser una voz altamente calificada para el instituto formador tanto para hacer adecuaciones de las propias propuestas de formación como para poder sugerirle y/o solicitarle determinadas condiciones áulicas para las prácticas.

Es necesario tener presente que las transformaciones esperadas sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular el “docente orientador” y los profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas asociadas” efectivamente aprendan y los estudiantes-practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela.

Estas claves y distintos planos no pueden ser “descubiertos” por primera vez cuando el egresado se incorpora al trabajo docente en las escuelas. De ello se trata cuando se habla de formación integral:

abrir todas las preguntas posibles en lo que implica habitar una escuela como docente.

En gran medida, la función del “docente orientador” ayuda a recuperar la enseñanza como oficio, a pesar de que este concepto se ha desvalorizado en el discurso pedagógico. Como en todos los oficios, su práctica tiene un soporte teórico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores.

En los tiempos presentes, ante un sistema educativo en expansión, urge encontrar respuestas para la formación docente en la realidad de las aulas de todos los niveles

y modalidades de nuestro país. Un gran propósito sería que todos los docentes puedan ser orientadores, co-formadores, que puedan comunicar su tarea, que la puedan transmitir, que la puedan hacer pública. Esto también se aprende, como hecho didáctico y como práctica deliberada, en la planificación de la orientación misma, que no es sólo responsabilidad individual sino del trabajo colectivo y en equipo.

En este sentido, el “docente orientador” requiere ser capacitado para el ejercicio activo de este nuevo rol. Su participación en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias, sino que apoyará la realización de experiencias e innovaciones en la enseñanza.

La ampliación de los espacios escolares y comunitarios busca favorecer la diversidad de experiencias. De modo integrador, se requiere recuperar las escuelas y los contextos comunitarios desde una mirada pedagógica.

No hay que perder de vista que el instituto no es fundante en el vínculo entre sus estudiantes, las escuelas y la comunidad. Ellos ya las habitan, “las conocen”, participan de ellas de distintos modos, en los diversos servicios en la comunidad. Como futuros docentes deben aprender a mirar pedagógicamente esos espacios, a “escolarizarlos” en el más pleno sentido del término, porque su función política como docente será que sus alumnos aprendan a ejercer sus derechos a la educación, a la salud, al entretenimiento, al trabajo, al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este marco, la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Es por ello que el desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico del instituto formador. Implica redes interinstitucionales entre el instituto y las escuelas del nivel para el que se forma, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras.

Para que ello sea posible es necesario poner en clave prioritaria la articulación entre el nivel superior y los demás niveles del sistema educativo, no como un enunciado discursivo sino como estrategia de gestión en los diferentes espacios de organización institucional. Quizás la fundamental representación a construir sea que el nivel superior está al servicio de los demás niveles educativos. Su finalidad principal está en su contribución a que la enseñanza en los distintos niveles logre sus fines.

La construcción del trabajo integrado y en redes entre los institutos superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de “instituciones innovadoras”. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas

docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y responsabilidad del sistema.

En tal sentido, es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de conducción política, generando las condiciones para ello. Concebida como contenido, la construcción de la articulación (y el logro de sus propósitos) recupera el carácter pedagógico de todos los sujetos que trabajan en el sistema educativo. Así, todos modelizan y todos son responsables, sin que se deposite exclusivamente en la relación entre el instituto y las “escuelas asociadas”, o entre el profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Las condiciones de factibilidad de los cambios que se pretenden en la formación docente dependen en gran medida de cómo se realicen estos procesos que van más allá de la propuesta curricular en sí, y tienen correlato con otras transformaciones que pueden constituirse en condiciones para el mejor desarrollo de este campo. Eludir la responsabilidad en algún ámbito implica desconocer la incidencia que, por omisión o por explicitación, tienen los sujetos en las decisiones acordadas.

La opción de pensar a las instituciones del nivel de referencia en las que los futuros docentes realizan sus prácticas y residencia como “escuelas asociadas”, en contraposición a la vieja idea de “escuela sede”, supone la idea de trabajar de manera más integrada y no concebir las escuelas como meros receptores de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas. Se trata de construir una nueva relación enmarcada en un nuevo concepto de las relaciones entre el nivel superior y los demás niveles del sistema.

Con el propósito de enriquecer la experiencia formativa de los futuros docentes, es importante integrar al proyecto de prácticas y residencia a escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos. Ello no siempre implica trasladarse de la ciudad al campo o del centro a zonas periféricas lejanas. En primer lugar, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita. En segundo lugar, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

Se requiere formar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la sistematización de las prácticas.

Sistematizar la práctica es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

Profesorado de educación física

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aun en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases.

4. Cuestiones a considerar en la organización curricular

La organización de la propuesta para el campo de Formación en la Práctica Profesional en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a. que el mismo se desarrollará durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo;
- b. unidades curriculares cuyo desarrollo se realice en el ámbito de las “escuelas asociadas” y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas;
- c. unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas;
- d. la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.

Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se recomienda la siguiente secuenciación:

- a. una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;

- b. una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.

Las distintas unidades curriculares que se diseñen para el abordaje de las prácticas docentes deben propiciar que los sujetos en formación reflexionen en torno a los siguientes tres ejes:

- a. Acerca de lo político contextual:

- ↪ Conozcan las peculiaridades de los variados contextos en los que una clase de Educación Física puede tener lugar: ámbitos públicos, privados, formales, no formales, experiencias barriales, ONG, otras.

Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares

- ↪ Analicen qué sectores de la población se encuentran incluidos en estas propuestas y cuáles se encuentran excluidos, tomando en cuenta los derechos de los ciudadanos y las políticas vigentes.
- ↪ Comprendan las relaciones entre una clase de Educación Física y los contextos institucional y local en la cual se desarrolla, deteniendo la mirada en las políticas que enmarcan estas prácticas.
- ↪ Establezcan relaciones entre los proyectos del área que se desarrollan en la institución y cómo estos se vinculan con problemáticas de la comunidad.

- b. Acerca de lo institucional-curricular

- ↪ Analicen el tratamiento de la corporeidad y motricidad de los sujetos en los espacios formales e informales de formación que se habilitan en la institución. Un ejemplo son las posibilidades de movimiento que se permiten en los recreos.
- ↪ Reflexionen acerca de la organización institucional y las posibilidades de mejora de la misma.
- ↪ Descubran cuál es la importancia que la institución asigna a esa clase, reconociendo cuál es el enfoque pedagógico de la institución y cuál es su expectativa acerca de la clase de Educación Física.
- ↪ Analicen cómo se integra esa clase con las propuestas pedagógicas de otras materias y al proyecto de la institución.
- ↪ Establezcan relaciones entre la clase y la propuesta curricular y/o lineamientos jurisdiccionales que orientan el desarrollo de la misma.
- ↪ Analicen la clase tomando en cuenta diferentes niveles de análisis.

- ↪ Diseñen, implementen y evalúen propuestas de enseñanza enmarcadas en proyectos institucionales, propuestas curriculares, y en políticas jurisdiccionales.

c. Acerca de la construcción del rol

- ↪ Comprendan la importancia del retorno sobre sí mismos en la construcción del rol docente, sus formas de implicación en la tarea pedagógica, sus marcos ideológicos, disciplinares y didácticos, la revisión de sus prácticas, el análisis de alternativas para la mejora como procedimientos permanentes en su proceso de profesionalización.
- ↪ Pensen el rol docente como el de un coordinador que interviene en lo grupal facilitando el logro de aprendizajes.
- ↪ Dispongan de un pensamiento complejo, superando el reduccionismo y la rigidez.
- ↪ Indaguen acerca de los significados que los distintos actores atribuyen a los actos.
- ↪ Planteen propuestas con alternativas variadas y no únicas o uniformes, que permitan acceder a las metas desde diversos caminos.
- ↪ Trabajen sobre interrogantes y no sobre certezas, incluyendo la subjetividad de los otros y de sí mismo, la significación de las conductas desde lo latente e inconsciente y la presencia de lo emocional en las clases como estructurante de las relaciones.

A modo de ejemplo se sugiere:

Primer año

Práctica I

Modalidad: de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas, clubes y otras organizaciones barriales.

Esta unidad curricular se orienta a facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los docentes colaboradores.

Incluye:

- ↪ Visitas a instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas y/o otras organizaciones institucionales: como por ejemplo, rutinas y eventos escolares, asistencia en encuentros deportivo-recreativos, salidas campamentiles, etc.

- ↪ Recolección y análisis de información: se dirige al aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo en las escuelas y la comunidad (observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etc.
- ↪ Trabajo de campo en la escuela y comunidad: apoyados en las metodologías de recolección y análisis de información, apunta al conocimiento contextualizado de las escuelas en las que participan y en el ámbito comunitario. Puede incluir también actividades en el instituto integrando el estudio y análisis de casos de otras comunidades y escuelas.

En particular, integra con sociología de la educación y con las unidades curriculares correspondientes a la Formación Específica cursadas en simultáneo.

Segundo año

Práctica II

Modalidad: de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas.

Esta unidad curricular continúa la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en la clase y la colaboración en actividades docentes.

Como la Práctica Profesional debe desarrollarse en todos los niveles y ciclos resulta esperable (o se recomienda) que durante el transcurso del segundo cuatrimestre de este segundo año los alumnos puedan desarrollar ayudantías y prácticas docentes en un ciclo o nivel.

Incluye:

- ↪ Programación de la enseñanza y gestión de clase: se dirige al desarrollo de experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades de la clase. Puede incluir actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones.
- ↪ Análisis del currículo y organizadores escolares: se dirige al análisis del currículo escolar jurisdiccional, para el nivel educativo de referencia, así como a los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.). Interesa analizar su sentido, importancia, niveles de información y regulación de las prácticas.

En particular, integra con Pedagogía, Didáctica General, Filosofía, Didácticas específicas y unidades curriculares de la Formación Específica.

Tercer año

Residencia pedagógica I

Modalidad: de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas y otros ámbitos institucionales.

Programación y desarrollo de una propuesta pedagógica por parte de los estudiantes en las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador.

Incluye:

- ↪ Coordinación de grupos de aprendizaje: orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
- ↪ Evaluación de aprendizajes: orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

- ↪ Residencia pedagógica:

PRIMER CUATRIMESTRE: nivel inicial

SEGUNDO CUATRIMESTRE: nivel primario

En particular, integra con Didáctica General, Didácticas específicas y unidades curriculares de la Formación Específica.

Cuarto año

Residencia pedagógica II

Modalidad: de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas y otros ámbitos institucionales.

Programación y desarrollo de una propuesta pedagógica por parte de los estudiantes en las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador.

Incluye:

- ↪ Coordinación de grupos de aprendizaje: orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

Profesorado de educación física

- ↪ Evaluación de aprendizajes: orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

→ Residencia pedagógica:

PRIMER CUATRIMESTRE: nivel secundario

SEGUNDO CUATRIMESTRE: ámbito no formal

→ Sistematización de experiencias: dirigida a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público. No se dirige a evaluar a los alumnos, sino a aprender a sistematizar el conocimiento profesional. Integra a todas las unidades curriculares del diseño.

USO NO COMERCIAL

USO NO COMERCIAL

Pautas para la elaboración del informe final

- 1) Sobre la Educación Física en la Escuela. Mis miradas al inicio y al cierre del ciclo lectivo.
 - Sobre el alcance del proyecto del año en general y por unidades.
 - Conclusiones personales sobre la práctica docente anual
 - Evaluación de la enseñanza de los compañeros.

- 2) El ejercicio de la tarea de enseñar.
 - Mi enseñanza en el marco del Plan de Enseñanza de mi unidad. (Su recorrido, sus cambios, sus reflexiones. La “utilidad” del PdeE para la reflexión de la práctica).
 - Observación de los principales problemas sobre el ejercicio operativo de la enseñanza.

- 3) Evaluación de la PRADO: lo académico y lo organizativo
 - Aportes de la materia a mi formación docente.
 - Evaluación de los docentes.

Aspectos formales:

Hoja A4, letra Arial 12, doble espacio, como máximo 6 carillas.

Fecha de entrega. 26 de Noviembre de 2011.

USO NO COMERCIAL

Este libro se terminó de imprimir en
Grupo Mangangá, Miguel Martínez 3784
en el mes de Mayo de 2012

Dep. Legal: 355.225