

Las Investigaciones de la Comunidad Científica sobre el Practicum: La Persistencia de la Perspectiva Técnica en la Relación Teoría-Práctica

JUAN MANUEL SERÓN MUÑOZ

MIGUEL ALARCÓN DURÁN

La profesionalización del maestro se lleva a cabo mediante la formación en conocimientos científicos profesionales en interacción con las prácticas o el practicum. Es evidente que el problema de la relación entre aquéllos, con un carácter más teórico, y la práctica, ha sido y es el centro de discusión y de preocupación desde los anteriores planes de estudio hasta los actuales. En esta dirección va el sentir de los informes internacionales de la OCDE desde 1979 (pp. 98-99) hasta 1991 (pp. 99-100):

“... el ‘problema básico’ de la formación del profesorado es que se halla situada entre dos mundos, el de la enseñanza superior y el de la escuela. Por un lado se siente empujada a ser más académica, por otro más práctica, de acercarse más al mundo real de la clase” (p. 99).

y de la abultada bibliografía nacional e internacional de la que los Simposium Internacionales es buena muestra.

Lo esencial de las prácticas es poner el conocimiento en funcionamiento, usar lo que se conoce para la realización de algo (Yinger, 1986: 119) y una ocasión para aprender a enseñar (Doyle, 1985). La comprensión de las prácticas requieren del conocimiento y de la acción, del pensar y del hacer, del saber y del saber hacer, en suma: de la teoría y de la práctica.

Este nexo no se da sólo en el momento puntual de las prácticas, sino que debe estar en “todas” las materias del curriculum de formación (Vázquez, 1982), ya que todas son modelos de cómo enseñar y no sólo las de ca-

rácter psicopedagógico (Gimeno y Fdez. Pérez, 1980), así pues, centrarlo en las prácticas no soluciona el problema de su interrelación (Montero, 1987, 29), pero lo que sí parece es que éste es el momento más propicio para que el alumno pueda contrastar la propuesta curricular con el desarrollo curricular, ensamblar los marcos conceptuales y los experienciales, que el conocimiento teórico le sirva para conceptualizar/ interpretar la experiencia y poder así contrastarlas con las adquisiciones académicas.

1.- LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA RELACION TEORIA-PRACTICA EN LA FORMACION DEL PROFESORADO.

Las relaciones entre la teoría y la práctica en las prácticas han sido siempre problemáticas en el campo de la educación y, sobre su base implícita, se han ofrecido diferentes modelos de formación y de profesor (cómo se llega a ser profesor, de qué tipo, etc.) y por ende qué prácticas proponen, etc. En el contexto positivista, esta dicotomía se resuelve de manera dual, cada una supone modos de concebir diferentes y, por tanto, tienen su propio método de investigación. Es la separación de la lógica de la teoría de la educación de las cuestiones referentes a su "utilización". La teoría puede comprobarse de modo independiente de la práctica, sólo el científico de la educación está capacitado para interpretar y explicar el significado de la vida educativa y social. Visto así, en la educación hay personas en las que el deber principal consiste en teorizar, normalizar, prescribir, y otras cuya tarea es aplicar los productos, ya elaborados y organizados, a la práctica.

Pero como estas prescripciones (basadas en destrezas docentes) ordenadas por los teóricos tecnológicos no se ajustaban con lo que de hecho hacían los profesores en la práctica, se permitió conceptualizar a ésta como compleja, dinámica, rica y singular. Se abandona tal modelo de formación y se pone el énfasis en el "profesional" como reflexivo que toma decisiones en "contextos imprevisibles" (Jackson, 1975) en "nichos ecológicos particulares" (Doyle, 1977) o en "entornos complejos e inciertos (Shavelson, 1986: 165). Lo que los profesores hacen está influenciado por lo que ellos piensan y cómo piensan y es así porque la educación es una actividad intencional, conscientemente realizada. Es decir, con referencia a unas estructuras de pensamiento que son las que dan sentido a lo que se está haciendo o tratando de realizar, por tanto, siempre se tiene alguna teoría que dirige las prácticas.

En esta teoría interpretativa, el éxito del practicante depende de su habilidad para manejar y resolver problemas prácticos, inciertos, que requieren acercamientos únicos para ser solucionados porque están fuertemente contextualizados y son imprevisibles (Yinger, 1986: 117), por tanto, debemos actuar pensando en las cosas que hacemos y "reflexionar en la acción".

El realizar unas prácticas educativas implica tener creencias previas (no necesariamente explícitas) en virtud de las cuales se explican o justifican tales acciones o lo que se está haciendo. En esta misma línea, los que se de-

dican a la teoría deben poseer también una estructura teórica que oriente sus planteamientos metodológicos docentes e investigadores. Toda formación de profesores es una forma ideológica; cada programa está relacionado con la ideología educativa mantenida por un formador de profesores o una institución de formación incluso aunque la relación sea explícita (Zeichner, 1983: 3).

Si es así, las distancias entre la teoría y la práctica no es acerca de cómo la primera se aplica a la segunda, sino cómo mejorar las teorías empleadas por los practicantes para dar sentido a sus prácticas. No es algo que se haga "después" de hacer la teoría sino "antes" de que pueda aplicarse.

Finalmente para los autores de la corriente de la teoría crítica, debe hacerse distinción entre lo que los practicantes piensan o creen que hacen y lo que están haciendo, lo que sucede cuando practican y cómo entienden lo que está sucediendo. Para ellos, la formación del profesorado basada en la teoría interpretativa, sólo explica las maneras en que las prácticas educativas se comprenden, pero no resuelven los problemas que surgen de las estructuras teóricas que ya poseen (Carr, 1990: 115), rehúsa el criterio evaluativo. No debe interesar sólo cómo se manifiestan los problemas, los motivos, las intenciones, las finalidades, sino interesan las "soluciones" hipotéticas que proponer, las teorías que expliquen y resuelvan, las controversias a las que dan origen las prácticas educativas.

En esta tesitura parece, pues, necesario revisar el estado actual de la cuestión que planteábamos, la relación dicotómica (?) teoría-práctica en las prácticas escolares a la luz de las concepciones, enfoques y realizaciones, que los diferentes colectivos de profesores reflejan acerca del sentido curricular y profesional en las investigaciones sobre las prácticas o el *practicum*. Para ello, nada mejor que un análisis de las Actas de los dos Simposios sobre Prácticas Escolares celebradas en Poio, Simposios donde los diferentes profesionales han de exponer, pues el Simposium así lo exige (no en vano es específico de ello), todo lo relacionado con el "saber hacer", más que lo relativo al "saber".

2.- EL ANALISIS DEL PRACTICUM EN LA COMUNIDAD CIENTIFICA.

A tal efecto, hemos considerado un triple eje de coordenadas según los trabajos versen "fundamentalmente" sobre: a) estudios descriptivos versus prescriptivos; b) programas/programas en acción y c) versen sobre su propia práctica o la de otros.

La ubicación en cada categoría se hace porque básicamente se centran o insisten en ella pero no porque supongan exclusión total de la otra.

A) Primer Eje (Eje I):

* **Descriptivos:** Cuando nos informan sobre las notas características o la "Estructura" de hechos, acciones proyectos, planes... presentes o pasados.

* **Prescriptivos:** Se refiere al “debe ser” más que al “ser”, pues dice cómo han de ordenarse los hechos, acontecimientos... en función de su eficacia, validez, etc. Describen y explican el por qué ocurren expresando leyes o normas generales de carácter prescriptivo -normativo para ponerse en prácticas contrastadas con investigaciones cualitativas / cuantitativas.

B) Segundo Eje (Eje II):

* **Programas:** Propuestas de actuaciones concretas, planes de actuación o delimitaciones conceptuales de acciones individuales o institucional.

* **Programas en acción:** Sobre acciones (no que “hablen” de, sobre...) llevadas a cabo que supongan: reflexión - acción, reflexión para actuar, y actuar reflexionando.

C) Tercer Eje (Eje III):

* **Experiencias propias de practicum:** Exposición y/o análisis de sus experiencias de las prácticas de manera individual o en grupo (la realizada con su grupo de investigación, de trabajo).

* **Experiencias de otros:** Se reflejan las actuaciones (trabajos, investigaciones, concepciones, etc.) realizadas por “otros” de manera individual o institucional (de la que se forma o no parte).

D) Cuarto Eje (Eje IV):

* **Total:** Del ciclo completo de practicas.

* **Parcial:** De aspectos puntuales (ideas previas, relaciones con tutores...) del practicum.

		DESCRIPTIVAS		PRESCRIPTIVAS	
		Total	Parcial	Total	Parcial
PROGRAMAS	Exp. propias Practicum				
	Exp. de otros				
PROGRAMAS EN ACCION	Exp. propias Practicum				
	Exp. de otros				

Sobre esta base, realizamos una revisión de todos los trabajos reflejados en las Actas del Simposium I y II de Poio, ponencias y comunicaciones, y cuyos resultados viene expresados en las siguientes tablas:

JUAN MANUEL SERÓN MUÑOZ - MIGUEL ALARCÓN DURÁN

POLO 1

PONENCIAS.

		DESCRIPTIVAS		PRESCRIPTIVAS	
		Total	Parcial	Total	Parcial
PROGRAMAS	Exp. propias			16,6%	
	Exp. otros	16,6%		66,6%	
PROGRAMAS EN ACCION	Exp. propias				
	Exp. otros				

COMUNICACIONES.

		DESCRIPTIVAS		PRESCRIPTIVAS	
		Total	Parcial	Total	Parcial
PROGRAMAS	Exp. propias	34,5%	27%		
	Exp. otros		34,5%	4%	
PROGRAMAS EN ACCION	Exp. propias				
	Exp. otros				

PCJO II

PONENCIAS.

		DESCRIPTIVAS		PRESCRIPTIVAS	
		Total	Parcial	Total	Parcial
PROGRAMAS	Exp. propias			25%	
	Exp. otros			50%	25%
PROGRAMAS EN ACCION	Exp. propias				
	Exp. otros				

COMUNICACIONES.

		DESCRIPTIVAS		PRESCRIPTIVAS	
		Total	Parcial	Total	Parcial
PROGRAMAS	Exp. propias	23%	14%		
	Exp. otros	6%	57%		
PROGRAMAS EN ACCION	Exp. propias				
	Exp. otros				

Una primera observación nos muestra lo que parece ser una visión de la realidad de las prácticas que bascula entre:

- 1.- Estudios que son: Prescriptivos -de programas- de otros.
- 2.- Estudios que son: Descriptivos -de programas en acción- de su propia práctica.

Parece asumible decir que los primeros son estudios que presentan una relación de la teoría y la práctica desde la perspectiva técnica o práctica positivista y los segundos estudios más enfocados desde la perspectiva práctica y/o crítica.

2.1.- EN SINTESIS

Del análisis de esta realidad podemos constatar algunos datos sobre los que más adelante profundizaremos:

1.- En Poio I

- a) Las ponencias tienen, en su mayoría (83,3%), un carácter prescriptivo, frente a las comunicaciones que son en un 96% descriptivas.
- b) El 83,3% de las ponencias se refieren a las prácticas de otros al igual que el 38,5% de las comunicaciones.
- c) En ningún momento, tanto en las comunicaciones como en las ponencias, los trabajos se refieren a programas en acción sino sólo a programas.
- d) Todas las ponencias se refieren a la totalidad del practicum, mientras que las comunicaciones lo son en un 38,5%.

2.- En Poio II

- a) La totalidad de las ponencias son de carácter normativo - prescriptivo. Al contrario, la totalidad de las comunicaciones son de naturaleza descriptiva.
- b) Una buena parte de las ponencias (75%) y de las comunicaciones (63%) se refieren a las prácticas de "otros", no a "sus" prácticas.
- c) En ningún momento se refieren, tanto ponencias como comunicaciones, a programas "en acción", sólo a programas.
- d) La mayoría de las ponencias (75%) hacen referencia a la totalidad de las prácticas, frente a tan solo el 28,5% de las comunicaciones.

Es evidente la similitud, desde la óptica que analizamos, entre los dos Simposium (ver gráficos I y II).

Se hace obvio que en el marco de un encuentro de profesionales sobre prácticas de enseñanza, el mayor "énfasis" debe estar en el apartado segundo (estudios que sean más descriptivos, de programas en acción, de su pro-

práctica) y no en el primero (estudios más prescriptivos / descriptivos, de programas, de otros), aunque reconozcamos debe existir un “continuo” entre ambos extremos.

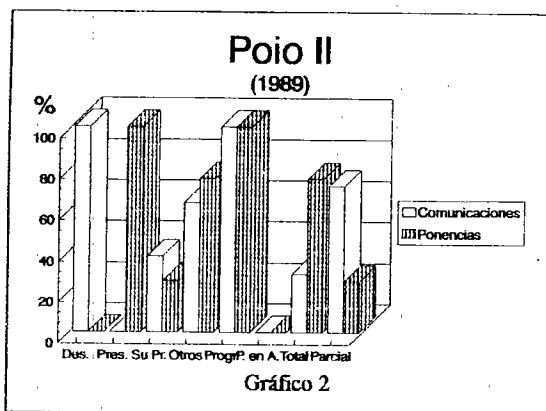
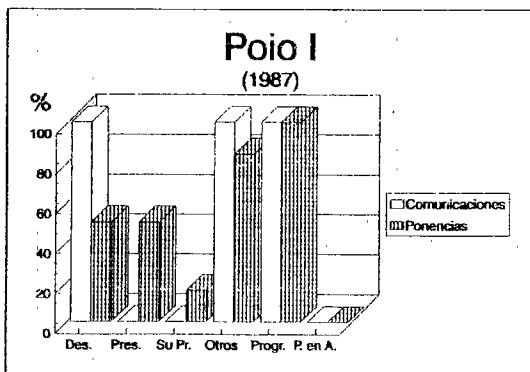
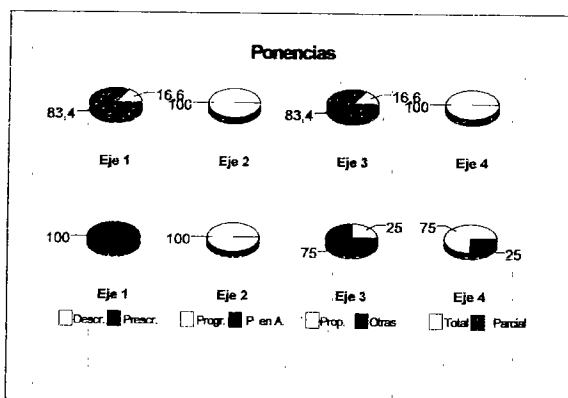
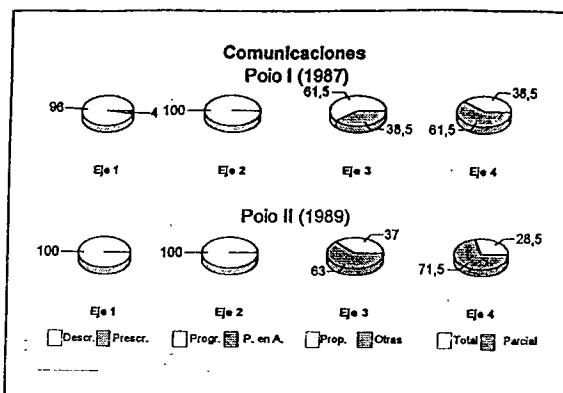


Gráfico 2





3.- LA VISION DE LA RELACION TEORIA-PRACTICA EN LAS ACTAS.

Un análisis en más profundidad nos puede revelar algunas características que es necesario mostrar:

1.- Parece darse una distribución asimétrica de “poder” propias de la perspectiva técnica: entre los ponentes (que en su mayoría prescriben) y los comunicantes (que en su mayoría describen).

Esta relación parece hacer aún más distante las “diferencias burocráticas” entre los docentes. Por una parte están los enfatizan sobre aspectos teóricos, los promotores de ideas educacionales que dicen cómo debe hacerse funcionar la educación; y por otra los que deben aprender (realizar descripciones y/o relacionar los estudios teóricos con los problemas de la práctica educativa y/o aplicar lo mandado) recomendado por los más expertos.

Es evidente que esta conceptualización no está muy lejos de la relación teoría - práctica como “proceso público” de la que habla Carr (1990: 29), en términos de relaciones y estructuras sociales y no como una relación de tipo individualista. Es decir podemos ver qué “roles” nos hace representar la relación dedicarse sobre todo a la teoría o dedicarse más a la práctica, pues pudiera ser, como así parece observarse del análisis reflejado en las tablas, que existen profesionales cuya tarea primordial o tarea primera consiste en teorizar y otros cuya tarea consiste en llevar a la práctica lo recomendado (alumnos en prácticas, maestros...).

Así pues, parece que ambos conceptos están separados en nuestro hacer y debido al rol que asume cada uno, se entable una sutil diferenciación entre los que pudieran parecerse al trabajo intelectual versus trabajo menos intelectual y más cercano al manual (división del trabajo educativo). Los primeros (más teóricos y científicos) se interesan en formular explicaciones del proceso educativo, en explicar e interpretar las “prácticas” de los practican-

tes o sus teorías: (implícitas o explícitas) pero no “sus” teorías y/o “sus” experiencias propias de prácticas educativas (Carr, 1990: 30) y los segundos aplican el saber derivado de tales teorizaciones.

Esta situación parece mas cercana al enfoque y concepción de la educación positivista que cualquier otro, pues ésta, recordemos, deja al científico (más cercano de la teoría) la tarea primordial de “interpretar y explicar” el significado de la vida educativa. Al ser una actividad de orden superior, está claro que la comunicación es de orden vertical: de arriba hacia abajo, de los que saben a los que saben menos.

Es evidente que si las prácticas que se están teorizando versan sobre los intereses de los practicantes educacionales, requiere (si no queremos separar teoría y práctica y volver al paradigma positivista) como algo esencial para la mejora educacional, la participación de los practicantes en la “elaboración de la teoría educacional”. Es el siempre recomendado y nunca realizado principio de que los practicantes no sólo son objeto de investigación, teorización, etc, sino que deben ser “sujeto” de ese mismo proceso.

2.- De esta sutil división del trabajo entre los profesionales de la educación, entre los que piensan (por profesión) y los que ejecutan y transmiten lo pensado por otros, se hace evidente una clara jerarquización del conocimiento (relación entre poder y conocimiento) (Popkewitz, 1990: 18).

Aquí valdrían las palabras de Peters (1987) en el sentido de que los fines educativos no son objetivos terminales a conseguir por “otros” medios, sino criterios permanentes que dicen si es educativo o no “todo” el proceso. El fin u objetivo o está terminantemente en “cada uno” de los medios que se utilizan o no estará al final de toda la cadena (Fdez. Pérez, 1988: 195). Es decir la educación que no está en el “proceso”, jamás estará en el producto. Sí estará en las intenciones (teóricas) de los profesores, pero no en el “proceso” seguido para obtenerlo (prácticas). Desde esta perspectiva es sugerente la propuesta de F. Hernández (1992: 583), en el sentido de ver en estos hechos un enmascaramiento y vuelta al paradigma del profesor dependiente o proceso producto.

Parafraseando a J. Elliot (1986: 122) cuando comentaba la diferenciación imposible entre enseñanza e investigación sobre la enseñanza, tampoco es posible separar “las prácticas” de la investigación “sobre” las prácticas. Es decir, las prácticas que se investigan y el “proceso” de investigación que se realiza sobre las prácticas. Por tanto, no puede ni debe existir tal división, como hemos observado en el análisis de las actas de Poio, entre los que ejercen y los que proponen, investigan o teorizan. No es posible educar en el Practicum si no es “ejercitándolo” (por todos los implicados, supervisores, tutores y alumnos), actuando y analizando la práctica pedagógica de cada uno.

Así pues, es necesario una actuación más participativa y democrática de “todos” los elementos implicados en el proceso de formación de los alum-

nos en prácticas, donde los profesores tutores junto a los supervisores y los alumnos en prácticas elaboren “continuamente” el marco pedagógico-didáctico que se pretende imbuir. De esta forma erradicaríamos que no fuese sólo investigación “sobre” las prácticas (que es en su inmensa mayoría las propuestas recogidas en las Actas. ¿Discurso positivista?), sino también “para” las prácticas, que es la única que incide verdaderamente en la realidad.

3.- A pesar de que en casi todas las ponencias y comunicaciones se asume como evidente que la teoría es consustancial con la práctica y se desarrollan conjuntamente, de su análisis, observamos cómo la inmensa mayoría de los profesionales de la educación de las diferentes Escuelas y Facultades, estudian las prácticas “desde fuera”, en lugares y tiempos distintos, realizados bien retrospectivamente (por ejemplo: interpretar los problemas de los practicantes) o prospectivamente (para guiar la acción práctica futura (Carr, 1990: 29) pensando que las clases, seminarios, programas, planes... por sí solos producen cambios en la práctica de los profesores en prácticas.

Es decir, procuran una “guía a las prácticas”, dirigida a los que van a ejercerla por parte de los que “no” la practican pero sí la predicán.

Esta visión técnica de la relación teoría-práctica presenta dos limitaciones:

A) El concebirse de manera implícita, que los profesores deben ser buenos “ejecutores” de lo que los supervisores aconsejan o planifican, lo cual es presumible que lleve al “fracaso”, puesto que, normalmente, los profesores en prácticas no suelen asimilar las ideas educativas recogidas por los libros o en los cursos de formación (no se le ofrecen los procesos para interpretar y aplicar las teorías que se le presentan, los llamados por C. Rosales (1992: 32) “eslabones intermedios”) e incluso cuando son “aceptadas” suelen llevarse a la práctica con muchas dificultades. Esto no tiene que ver con : a) que los alumnos tengan actitudes poco favorables; b) con su incapacidad para poner en práctica las teorías que se le recomiendan, o c) que estén mal informados acerca de las prácticas, sino que obedece a una percepción mal asumida de partida por parte de los supervisores: la separación de facto entre la formación teórica y lo que le va a demandar la práctica o el fundamentar conceptualmente toda la práctica a partir de la teoría educativa.

Para solventar esto surgió un nuevo modelo de investigación donde el protagonista es de nuevo “el otro” (Hernández, 1992: 577). Se trata de ver cómo piensa el profesor en prácticas (experiencias previas), qué siente, qué hace (esquemas de acción...), etc, en resumidas cuentas de “explicar” los relatos de los enseñantes, y sacar conclusiones por vía inductiva, pero más bien para ver qué tiene en la cabeza y decirle de nuevo lo que “tiene que hacer” (¿estamos de nuevo en el paradigma proceso-producto?).

Pero si la teoría sigue siendo considerada como algo externo a la práctica y con esta se pretende inculcar reglas o adquirir habilidades docentes,

cualquier teoría prescrita será abandonada por otra que ofrezca un éxito inmediato (entiéndase la imitada a los tutores por motivos de interés: supervivencia; o de tiempo: necesidad de dar respuestas rápidas).

Es decir, la propuesta curricular de las prácticas no debe ser solo una recomendación, sino una "alternativa" de intervención educativa que requiere ser sometida "continuamente" a prueba. Con otras palabras, una "hipótesis comprobable" a verificar en la práctica, no sólo como producto final a analizar sino como "proceso" que investigar.

Serán los alumnos los que examinen críticamente "su" actividad con la ayuda de los tutores y supervisores en un proceso conjunto de investigación-acción ya que el paso de las ideas o esquemas teóricos a la acción debe hacerse de forma "adaptativa" a las condiciones del contexto donde se realizan, con la dosis "homeopática" suficiente de la que hablaba el profesor M. Fdez. (1988: 61) que evite los riesgos de una inmersión excesiva en la realidad o una ausencia de actividad reflexiva sobre tal acción (Zabalza, 1989: 21), para lo cual necesita tanto el aporte de la universidad como el de la escuela. Ambas les dotarán de: a) un saber hacer práctico que le ofrezca modelos no cerrados o a reproducir, sino esquemas susceptibles de cambio y adaptación según las circunstancias; b) de una fundamentación teórica de esos saberes prácticos y c) de una capacidad de analizar y cuestionar las condiciones institucionales que limitan la práctica educativa, tanto morales, sociales o políticas (contexto en que actúa), promoviendo alternativas personales mas acordes con las necesidades de una sociedad más democrática. (Gimeno, 1988: 328).

B) Existe pues una "distancia científica (?)" entre quien escribe (investigador-supervisor) y aquello de lo que se escribe (las prácticas de "otros"), que por ese carácter de distancia crítica (objetividad) tienen derecho a interpretar lo que dicen/hacen otros en función de criterios "previamente" diseñados (simplificación de la realidad). Se hace evidente que esta "falta de implicación" en el proceso, esa distancia, invalida de facto la posibilidad de traducción que a posteriori realiza el teórico para que pueda ser transformada la práctica, aunque sea hora bajo enfoques cualitativos y no empíricos.

4.- CONCLUSION.

EN RESUMEN, del análisis de las actas parecen desprenderse algunas ideas no novedosas en nuestra literatura pero sí persistentes:

Las prácticas parecen ser de nuevo un espacio de "tensión" entre la universidad y la escuela (Popkewitz, 1990), un espacio donde las relaciones y estructuras sociales de sus protagonistas son de poder (¿división del trabajo?) entre los que se dedican más a los estudios teóricos (prescriptivos, de programas, de otros), los que se dedican a relacionar los estudios teóricos con los problemas de la práctica educativa (descriptivos de programas de otros) y los que practican.

Los primeros parecen entender las prácticas educativas como un “fin para sus estudios teóricos”, lo que supone considerar de manera aislada la lógica de la teoría de la lógica de las prácticas educativas, cuando decimos que todas las teorías lo son de la teoría y de la práctica. Si los problemas de la investigación educativa “solo surgen” de los problemas de los practicantes educativos y éstos son fuente de observación y experiencia, éstos deben participar en común en la investigación para “no separar” la teoría de la práctica, la comunidad de investigadores y la de los educadores, y no entender que la teoría no puede idearse ni validarse independientemente de la práctica y luego utilizarse para corregir la práctica.

Todo parece apuntar que para la comunidad científica, el Practicum o las prácticas siguen siendo un espacio en que la conexión teoría-práctica se realiza desde la perspectiva técnica.

BIBLIOGRAFIA CITADA.

- CARR W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes. Barcelona
- DOYLE N. (1985) *La investigación sobre el contexto en el aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado*. Revista de Educación nº 277. Mayo-agosto. (29-39).
- ELLIOT J. y otros. *Investigación-acción en el aula*. Consejería de Educación. Valencia.
- FDEZ. PEREZ M. (1988) *La profesionalización del docente*. Escuela Española. Madrid.
- GIMENO J, FDEZ. PEREZ (1980) *La formación del profesorado de EGB*. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.
- GIMENO J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- HERNANDEZ F. (1992). Las representaciones de la realidad por parte de los investigadores sobre el pensamiento de los profesores. En MARCELO C., MINGORANCE P. (eds), *El pensamiento del profesor y el desarrollo profesional II*. Universidad de Sevilla. Sevilla pp. 575-585.
- JACKSON P. W. (1975) *La vida en las aulas*. Marova. Madrid.
- MONTERO L. (1987). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional* Actas del I Simposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra). pp. 17-52.
- OCDE (1979). *La profesión enseñante*. Nouvelles orientations. Paris.
- OCDE (1991). *Escuela y calidad de enseñanza. Informe Internacional*. Pidos/MEC. Madrid.

- PETERS J. (1987). *La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor*. En Revista de Educación, nº 282, pp. 191-201.
- POPKEWITZ TH. S. (Eds). (1990). *La formación del profesorado*. Universidad de Valencia. Valencia.
- ROSALES C. (1992) *Las posibilidades de cambio en la enseñanza*. Cincel. Madrid.
- SHAVELSON R. J. (1986) *Tomas de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores*. En Villar (edit) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. pp. 164-184. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- VAZQUEZ G. (1982). *El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y de pedagogos*. Borbon 245. 495-516.
- YINGER R. (1986) Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En VILLAR (edit) *Pensamientos de los profesores y tomas de decisiones*. pp. 113-141. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- ZABALZA M.A. (1989). *Teorías de la práctica*. Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares Poio (Pontevedra). pp. 15-40.
- ZEICHNER (1983). Citado por L Montero, *Ibidem*, pág. 9.

RESUMEN

El practicum es uno de los momentos más propios para interaccionar el pensamiento con la acción, el saber con el hacer, la teoría con la práctica. En esta tesitura se plantea una revisión de las concepciones, enfoques y realizaciones, acerca del Practicum, que los diferentes colectivos de profesores reflejan en las Actas de los dos primeros Simposium Internacionales sobre Prácticas Escolares celebrados en Poio.

SUMMARY

The Practicum is one of the most favourable moments to interact knowledge and actio, theory and practice. This piece of work introduces an analysis of concepts approaches, and realizations of the Practicum included by the different groups of teachers in the proceedings of the two first International Symposia on Teaching Practice held in Poio.

RÉSUMÉ

Le Practicum matiques d'esueignement est un des moments les plus favorables à l'interaction de la pensée et de l'action, du savoir et du faire, de la théorie et de la pratique. Dans cette situation, une revision se pose des conceptions, des perspectives et des réalisations, concernant le Practicum, que les différents groupes de professeurs réflètent dans les Comptes rendus des deux premiers Simposia Internationaux sur les Pratiques Scolaires siégés à Poio.