

La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente

Nicolás Ponce Díaz^{*a} y Pablo Camus Galleguillos^b

Universidad de Antofagasta, Facultad de Educación, Antofagasta, Chile.

Recibido: 02 agosto 2018

Aceptado: 17 diciembre 2018

RESUMEN. Tanto en Chile como en América Latina y el Caribe, el desempeño de los y las profesoras, en los distintos establecimientos educativos, ha sido objeto de permanente cuestionamiento. Esto debido a que la formación entregada por las instituciones que forman profesores, no han estado a la altura para satisfacer las demandas del contexto educativo y social Latinoamericano. En este sentido, la iniciación de la práctica como espacio de fortalecimiento de la profesión docente, se considera uno de los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial deben proveer. En relación a lo anterior, el siguiente documento tiene como objetivo proponer un modelo pedagógico para la Formación Inicial Docente (FID), desplegado bajo el eje de práctica y con foco en el desarrollo de competencias de reflexión e investigación-acción.

PALABRAS CLAVE. Práctica docente; formación inicial; pedagogía; educación.

Teaching Practice as a Formative-Reflective axis of Initial Teacher Training

ABSTRACT. Both in Chile and in Latin America and the Caribbean, the performance of teachers in the different educational institutions has been subject of constant questioning. This is because the training provided by the institutions that train teachers have not been up to the demands of the Latin American educational and social context. In this sense, the initiation of practice as a space for strengthening the teaching profession, is considered one of the fundamental requirements that initial training systems must provide. In relation to the above, the following study aims to propose a pedagogical model for Initial Teacher Education (ITE), deployed under the axis of the Teaching Practice and focused on the development of reflection and action research skills.

KEYWORDS. Teaching practice; initial training; pedagogy; education.

*Correspondencia: Nicolás Ponce Díaz. Dirección: Cerro Paranal 310 departamento 151, Antofagasta, Chile. Correos Electrónicos: nicolas.ponce@uantof.cl^a, pablo.camus@uantof.cl^b.

1. INTRODUCCIÓN

Tanto en Chile como en América Latina y el Caribe, el desempeño de los y las profesoras, en los distintos establecimientos educativos, ha sido objeto de permanente cuestionamiento. Esto debido a que la formación entregada por las instituciones que forman profesores, no han estado a la altura para satisfacer las demandas del contexto educativo y social Latinoamericano (Echeverría, 2010).

Diversos han sido los estudios que han puesto en la discusión una serie de problemas asociados a la FID, entre ellos destacan, “la desconexión entre teoría y práctica, la fragmentación del currículo de formación, la falta de articulación entre las instituciones formadoras y los establecimientos educativos y la desconexión entre las materias y su pedagogía” (Mineduc, 2005; Pogré, 2004; Vaillant, 2009, como se citó en Echeverría 2010, p. 151).

Bajo este contexto, y durante los últimos 20 años, la FID en Chile ha experimentado una serie de cambios, los cuales se traducen en el desarrollo de lineamientos orientados a su fortalecimiento, entre ellos destacan: el diseño de estándares de formación pedagógica y disciplinar, la promulgación de la Ley General de Educación (2009), el fin de los objetivos de aprendizajes (OA) para todos los niveles educativos y por último la reciente Ley de Desarrollo Profesional Docente promulgada en abril del año 2016 (Castro y Navas, 2018).

En los documentos anteriormente expuestos, se explicitan una serie de lineamientos para el desarrollo de competencias que el profesorado debe desplegar durante su proceso de Formación Inicial, cuyo foco está puesto en el efectivo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes serán sus futuros estudiantes (Castro y Navas, 2018).

Con todo, el presente documento permite ser un aporte a la reflexión de la Formación Inicial de profesores del siglo XXI, desde el espacio de formación práctica. Para ello se ha dispuesto la siguiente estructura. Una *primera parte*, destinada a desarrollar un marco teórico-conceptual que oriente la FID desde la práctica. Una *segunda*, orientada a analizar la “Práctica Reflexiva” como metodología para la acción y evaluación del proceso formativo docente. La *tercera*, enfocada en la “Investigación-Acción” como enfoque metodológico para la reflexión, planificación y evaluación del proceso pedagógico. Una *cuarta*, en la cual se despliega un modelo formativo-reflexivo, con foco en la práctica reflexiva y la investigación acción, que aporte a la FID. Y, por *último*, la descripción de cinco prácticas dispuestas a lo largo del itinerario formativo del futuro profesor, las cuales incrementan en complejidad y profundidad. Esto con el objetivo de desarrollar competencias de acción profesional¹, que le permitan, con cierta garantía de éxito, generar una adecuada praxis profesional en una variada y compleja realidad situacional (Echeverría, 2001).

Por consiguiente, lo que se espera bajo esta nueva mirada formativa, es que el futuro profesor debe ser capaz de conducir, guiar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando competencias de acción profesional en sus estudiantes, que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad (Romaña y Gros, 2003).

1. Conjunto de competencias necesarias para ejercer una amplia gama de actividades. Echeverría (2001), afirma que este tipo de competencias están compuestas por cuatro competencias básicas: técnica (saber), metodológica (saber hacer), participativa (saber estar) y personal (saber ser).

2. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Uno de los ejes prioritarios de acción de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), según destaca el Proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación del Bicentenario” es el fortalecimiento de la profesión docente, siendo la iniciación de la práctica uno de los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial docente deben proveer (Hirmas y Cortes, 2015).

En esta misma línea y durante la última década, a través de una serie de investigaciones de carácter nacional y también internacional, el foco ha estado puesto en la mejora de la calidad de la FID (Ávalos, 1997; Cisternas, 2011; Cochran-Smith, 2001, 2002; Cochran-Smith y Demers, 2008; Cochran-Smith y Fries, 2005; Correa, 2011; Huberman, 1987; Lenoir y Vanhulle, 2005; Marcelo, 1999, 2006, 2009; Tardif, 2004; Zeichner, 1999, citados en Hirmas y Cortes, 2015). En dichas investigaciones, las prácticas docentes han sido objeto de fuertes cuestionamientos por la comunidad educativa en general. Esto, producto del bajo desempeño demostrado por los estudiantes de la FID, en los establecimientos educativos bajo el contexto de las prácticas docentes (Hirmas y Cortes, 2015).

Bajo esta perspectiva, surge el concepto de Practicum, como eje articulador de los procesos formativos de la FID, el cual posibilita la adquisición de competencias de acción profesional. Si bien, práctica y practicum, desde su etimología provienen del griego *praktiké*, su significado es distinto. Las prácticas son todas aquellas experiencias concretas dispuestas en el proceso de formación universitaria. En cambio el Practicum, al ser más amplio y rico que las prácticas, abarca todo el espacio formativo considerado como referente para la futura práctica profesional (Domingo, 2013). En este sentido, y bajo la mirada del Practicum, el futuro docente es situado en un contexto de aprendizaje real, donde el ejercicio profesional es provocado por un nutrido diálogo entre la teoría y la práctica.

A continuación, y bajo los fines de este documento, se profundizará en el Practicum como un espacio formativo que permitirá fortalecer la Formación Inicial de los Docentes.

3. EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Este, a través de distintas investigaciones, es definido como un espacio formativo privilegiado, el cual desde la reflexión (análisis del conocimiento de y para la enseñanza) permite acercar a los estudiantes a escenarios profesionales complejos (Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; Domingo, 2008; González & Fuentes, 2011). En este sentido, lo que busca el Practicum es la unificación de binomio teoría-práctica mediante la articulación entre pensamiento y acción. Bajo esta mirada unificadora, el desarrollo del pensamiento pedagógico, surge en la acción mediante procesos de reflexión sobre la práctica. Cabe señalar que a diferencia de posiciones científicas, las cuales desvinculaban la teoría de la práctica, otorgándole un valor fundamental a la primera por sobre la segunda, el practicum releva el valor de la práctica considerando que solo desde ella la teoría emana como válida (Carr, 1996).

Ahora bien, a modo de profundizar y esclarecer la expresión Practicum, Buj (1996, como se citó en Domingo, 2008) nos expone la interrelación existente entre la Práctica y el Practicum. Para el autor, y desde una perspectiva formativa, se pueden distinguir tres niveles distintos de práctica, a saber:

- Primer nivel: consiste en la comprobación empírica de un elemento que se ha expuesto conceptualmente, es decir, la práctica en este nivel posee un carácter ilustrativo, siguiendo siempre a la exposición teórica.

- Segundo Nivel: consiste en el aprendizaje de técnicas concretas, mediante un entrenamiento específico (contextos de laboratorio). En este nivel los estudiantes son sometidos a contextos reales dirigidos.
- Tercer Nivel: a diferencia de los dos niveles anteriores, este nivel implica el “conocimiento de las condiciones reales en que se produce una acción profesional” (p. 51).

Para Buj (1996, como se citó en Domingo, 2008), el tercer nivel es aquel en que se produce el “Practicum”, ya que implica, a través de la reflexión y el conocimiento, la adaptación a la realidad profesional. No obstante, es el conjunto de prácticas dispuestas bajo este eje formativo, aquellas que permiten darle sentido y vida al Practicum. Ante este contexto, lo que busca el Practicum, como espacio formativo-reflexivo, es que el estudiante vaya integrando de forma creativa, a través de las distintas prácticas desplegadas en el plan de estudio, todo el conjunto de asignaturas presentes en su itinerario formativo (Domingo, 2008).

Por tanto, tal como lo plantea Vezub (2007), las prácticas bajo el espacio formativo que dispone el Practicum, requieren ser re-conceptualizadas, es decir, estas no deben reducirse solo a la tarea de enseñanza y al contexto del aula. Su significado tiene que ser más amplio, ya que según el autor “para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de dar clases” (p. 18). En este sentido, la práctica debe abordarse desde un enfoque totalizador en el que confluyan tanto categorías de análisis de las acciones educativas como líneas más instrumentales asociadas a propuestas de acción e intervención sobre el cotidiano escolar (Vezub, 2007). Este complejo trabajo debe por tanto: favorecer una alternancia permanente que supere tanto el “modelo aplicacionista” de la práctica al final como resultado y efecto de la teoría; como la tendencia contraria, el “modelo ejemplificador” que coloca la práctica al principio y la teoría como explicación posterior (Diker & Terigi, 1997, citado en Vezub, 2007, p. 19).

A modo de síntesis y bajo la mirada del Practicum, es necesario que las prácticas docentes, no sean solo un espacio simulado en el cual el futuro docente movilice una serie de recursos, es decir, demuestre sus habilidades, sino que sean también espacios auténticos y reales, donde el estudiante ponga en juego sus competencias, haciendo frente a diversas situaciones de carácter educativo, interpretando las obligaciones y exigencias que la situación amerite, siendo capaz de acceder a los recursos de forma pertinente y eficaz (Coiduras, Gervais y Correa, 2009).

En relación a lo anterior, uno de los elementos que resulta importante destacar bajo la lógica del Practicum, es el del tutor. Considerado este como el sujeto que, no solo busca dar seguimiento al proceso de socialización del estudiante en su campo profesional, sino que además permite guiar su experiencia desde un espacio reflexivo y de diálogo constante, tanto a nivel personal como grupal.

3.1 La tutoría como elemento nuclear del Practicum

Antes de profundizar en la “tutoría” como un elemento nuclear del Practicum, es necesario partir por su conceptualización. Se entenderá “tutoría” como un proceso que permite orientar el camino al desarrollo profesional docente, garantizando la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral (teoría y práctica), todo esto mediante la construcción de un espacio formativo donde el diálogo y la reflexión se constituyen en los elementos principales (Zabalza y Cid, 1998, citado en Martínez y Raposo, 2011). En este sentido, si entendemos el Practicum como aquella oportunidad donde el estudiante tiene la posibilidad de reflexionar en la acción, poniendo en juego lo aprendido en la universidad, no cabe duda sobre la importancia de la acción tutorial desarrollada y el grado de responsabilidad que posee el tutor(a) (Martínez y Raposo, 2011).

La investigación respecto de la tutoría en el Practicum aún es muy escasa y algo limitada, no obstante, existen datos interesantes respecto de los beneficios que esta entrega, tanto para quien ejerce la labor de tutor como para quien recibe dicho apoyo, es decir, el tutorando. Algunos de los beneficios son los siguientes, a saber: (Cid et al., 2011).

Para los tutores:

- Aprendizaje a través de la autorreflexión o la reflexión crítica de la propia práctica.
- Oportunidad para conocer nuevas perspectivas e ideas, es decir, la adquisición tanto de nuevos aprendizajes, como de estilos y estrategias de enseñanza eficaz.
- Mejora la capacidad de comunicación.
- Aumenta el conocimiento respecto de las reales necesidades de los futuros docentes.
- Revitalización de su entusiasmo por la enseñanza y el reencuentro con la profesión docente.

Para los tutorandos:

- Reducen los sentimientos de aislamiento.
- Incrementa la confianza y autoestima.
- Mejora la autorreflexión, la evaluación personal y la capacidad de resolver problemas.

En relación a lo anterior, la tutoría se convierte en un factor importante para la socialización del futuro docente en el contexto educativo, ayudándolo a adaptarse a las normas y expectativas presentes en cada uno de los centros educativos (Barquin, 2002; Bullough y Draper, 2004; Edwards, 1998; Feiman y Parker, 1992; Latorre, 2007; Wang y Odell, 2002, citados en Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

Ahora bien, para que la tutoría impacte en el Practicum, es necesario definir algunos criterios al momento de seleccionar a los tutores. La bibliografía considera como primer criterio al “voluntariado”, es decir, en ningún caso se debe forzar a un profesional a convertirse en tutor. De esta forma, el voluntariado se convierte en la base de la participación en la FID (Cid et al., 2011). A continuación, y de acuerdo a lo planteado por Cid et al (2011) se propone una lista de competencias que deben poseer los tutores, a saber:

- Ser capaz de utilizar un lenguaje específico para argumentar sobre la enseñanza.
- Ser capaz de hacer demostraciones prácticas.
- Manifestar habilidades de Counseling, es decir, ser capaz de acoger y ayudar al estudiante practicante en la exploración, conocimiento y resolución de problemas.
- Poseer la habilidad para fijar objetivos apropiados.
- Comprender cómo se desarrolla la profesionalidad.
- Ser abierto y con capacidad de autocrítica respecto de su propia práctica.

Bajo esta mirada, se hace imprescindible formar tutores que permitan guiar y acompañar a los estudiantes durante el complejo proceso de formación práctica, alejándolos de la racionalidad técnica, donde la enseñanza es concebida como una intervención técnica, y acercándolos a lo que Schön (1992) denominó “**reflexión en la acción**”, es decir, ese lugar donde aún existe la posibilidad de modificar los resultados, ese lugar donde el pensamiento se produce dentro de los límites de un presente-acción.

A continuación se propone una metodología para el desarrollo de la formación docente, la cual opera en el eje de práctica.

4. ACCIÓN-REFLEXIÓN-INVESTIGACIÓN: UNA METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Cabe destacar, que para esta propuesta metodológica, se parte de la comprensión de la reflexión como un proceso que permite significar, resignificar y modificar creencias desde una perspectiva pedagógica. Es un proceso que se despliega para transformar la práctica cotidiana del quehacer docente, y que, permite el desarrollo de un componente meta-cognitivo que puede tener lugar durante y después de la acción del docente (Guerra, 2009).

La práctica pedagógica, bajo esta perspectiva, se asume que se encuentra bajo un frecuente escenario de imprevisibilidad. Estos espacios complejos, diversos y en permanente movimiento, demandan el desarrollo de competencias de acción profesional que le permitan al futuro docente comprender, desde una postura exploratoria, una serie de problemas asociados a su práctica pedagógica (Elliot, 2000). Ante este contexto, se propone un modelo metodológico que surge de la incorporación simultánea del modelo de práctica reflexiva propuesto por Schon (1992) y el enfoque metodológico de la investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1992).

4.1 La Práctica Reflexiva

Tal como se expuso en el párrafo anterior, la praxis docente se desarrolla en espacios de incertidumbre, de complejidad, de singularidades y de conflictos de valores, en los cuales la perspectiva técnica parece no ser la adecuada para gestionar una serie de problemáticas acontecidas en contextos de aula. Es por este motivo que Schön (1992) propone un modelo, cuya epistemología sustentada en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales desarrollan en contextos de praxis complejos, permite superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento teórico y la práctica. Tal como lo afirma Yinger (1986, citado en Domingo, 2013), el éxito de la praxis depende de la habilidad del profesional para manejar escenarios complejos y resolver problemas prácticos.

Es en este contexto, donde Schön (1992) estudia dicha habilidad y la entiende como un proceso de reflexión en la acción, situando al “conocimiento” de dicho proceso, como condición previa para que el profesional comprenda, de manera eficaz, su actividad ante problemáticas particulares (Domingo, 2013). Este proceso reflexivo, a través del análisis y búsqueda de estrategias y soluciones, permitirá que el docente satisfaga las reales necesidades del aula de manera eficaz.

Desde el modelo de pensamiento práctico propuesto por Schön (1998), el conocimiento teórico o académico pasa a ser un instrumento de los procesos de reflexión, siempre y cuando la teoría se integre de forma significativa en los esquemas de pensamiento más genéricos, los cuales se activan en la práctica docente (Domingo, 2013). Este tipo de razonamiento es la base del *profesional reflexivo* propuesto por el autor.

El docente reflexivo se va formando a medida que se integra el pensamiento práctico en el proceso formativo inicial y continuo. En este sentido, dicho proceso no puede basarse en una formación científico-técnica alejada de la práctica, sino que esta debe partir de lo experiencial y desde ahí establecer un anclaje significativo con el corpus teórico. Esta relación significativa entre teoría y práctica se consigue a través del desarrollo del pensamiento práctico propuesto por Schön (Domingo, 2013).

Para entender cómo se desarrolla dicho pensamiento, Schön (1998) propone un ciclo de 3 fases, a saber:

I. Conocimiento en la acción.

II. Reflexión en y durante la acción.

III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El **conocimiento en la acción** se estructura desde el saber hacer, es decir, abarca todo el conocimiento implícito, vinculado a la percepción, acción y al juicio presente en las acciones espontáneas de los individuos. Este conocimiento, el cual acompaña al docente en todo su accionar práctico, opera bajo dos componentes. El primero, está compuesto por el saber proposicional de carácter teórico, el que se adquiere en los espacios educativos formales y coloquialmente podríamos definirlo como “el saber de libro. El segundo, procede desde los espacios de práctica, y se denomina saber-en-la-acción. Este, a diferencia del primero, está implícito en el accionar del docente y se considera espontáneo y dinámico.

La **reflexión en y durante la acción**, como segunda fase, es considerada una forma de conocimiento, y se produce sobre lo que el individuo hace según actúa. Es decir, en esta fase, el docente inicia una conversación reflexiva con la situación problemática. Esta conversación reflexiva surge de la sorpresa ante lo inesperado. Para clarificar esta fase, Schön (1998) lo explica a través de una secuencia de cinco momentos, a saber:

1. *Primero*, el docente a través del conocimiento en la acción, vierte una serie de respuestas espontáneas y rutinarias ante distintas situaciones presentadas bajo el contexto de su práctica docente.

2. *Segundo*, en un momento de su accionar docente rutinario, aparece un elemento denominado de “sorpresa”², producto de un resultado inesperado que puede ser agradable o bien, desagradable. Es el elemento “sorpresa” aquel que capta la atención del docente, debido a que escapa del ámbito de lo familiar.

3. *Tercero*, a través de la sorpresa se produce una reflexión dentro de la acción. Este, aunque no se verbalice, es consciente y nutre la situación o respuesta inesperada acontecida bajo el elemento sorpresa. Algunas de las preguntas que surgen en este espacio de reflexión son las siguientes, a saber:

a. ¿Qué está sucediendo?

b. ¿Está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?

c. ¿Es adecuado en ese momento lo que estoy haciendo?

d. ¿Tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y siendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?

e. ¿Debo comprobar conmigo mismo si estoy en un buen camino?

f. Si no estoy en el buen camino ¿Hay una forma mejor de proceder? (Domingo, 2013, p. 214).

4. *Cuarto*, la reflexión en la acción, al tener un carácter crítico, cuestiona el conocimiento en la acción. En este momento, el docente reestructura las acciones ya utilizadas y/o busca nuevas estrategias de acción a implementar.

2. Esta según Schön (1998) debe interpretarse como la variación respecto de lo esperado.

5. *Quinto*, en este último momento, el docente a través de la experimentación in situ, reflexiona mientras se produce la acción, poniendo en juego las acciones estratégicas definidas en el momento anterior.

Cabe destacar que esta segunda fase, está limitada tanto por las presiones espacio-temporales como por las demandas psicológicas y sociales donde surge la acción (Domingo, 2013). No obstante, este espacio reflexivo resulta extremadamente rico en la formación del docente, debido al carácter crítico de la reflexión que cuestiona el *conocimiento en la acción*.

La **reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**, como fase final del proceso reflexivo propuesto por Schön (1998), se configura bajo un espacio de análisis, que a posteriori, el docente realiza sobre las características y procesos de su acción pedagógica. El conocimiento de tercer orden desarrollado en esta fase, le permite al docente evaluar, analizar, reconocer y reconstruir su intervención pasada. Este tipo de conocimiento es imprescindible en el proceso de formación permanente del docente práctico y reflexivo. Esto debido a que le permite, desde un cuestionamiento individual y colectivo, la consideración de:

- Las características de la situación problemática.
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico (Domingo, 2013, p. 217).

Con todo, las tres fases del pensamiento práctico propuesto por Schön (1998), deben ser vistas en constante interrelación, es decir, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional y profesional.

4.2 La Investigación- Acción

La Investigación-Acción, como enfoque metodológico, busca la mejora continua de la educación. El pedagogo en formación reflexiona, explora, diagnostica e interviene su contexto educativo mediante un trabajo científico – colaborativo a través de etapas donde identifica una problemática, desarrolla soluciones a la misma, evalúa el proceso e inicia nuevamente el ciclo introspectivo.

Por otra parte, la investigación-acción en el espacio pedagógico, intenta comprender los procesos que se generan en la práctica docente a través de la intervención activa, con el propósito de transformarla y optimizarla para el beneficio de la educación (Elliot, 2000). Desde esta perspectiva, la investigación-acción busca generar, a través de procesos reflexivos constantes, una situación diagnóstica con objeto de mejorar la racionalidad del docente, sus prácticas educativas y sociales, así como comprender las situaciones en que estas tienen lugar, desde ahí su perspectiva emancipadora (Kemmis y McTaggart, 1992). Mediante este enfoque metodológico, se desarrollan una serie de herramientas y estrategias que participan en la creación de conocimiento y mejora de las prácticas en contextos educativos diversos.

La literatura nos indica que el proceso de investigación-acción se construye como un espiral de ciclos introspectivos constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Elliot, 2000; Kemmis y Taggart, 1992; Lewin, 1946), siendo el espiral introspectivo el constructo procedimental base para mejorar la práctica pedagógica.

Este enfoque demanda un proceso organizado de aprendizaje colaborativo, y siempre que sea posible, en comunidades críticas (Latorre, 2003). Ante este contexto, es importante señalar el sentido de las fases del ciclo introspectivo, desde la perspectiva de Kemmis y McTaggart (1992) a saber:

- 1). En un primer momento, el ciclo se inicia con un **plan de acción**. El plan debe ser flexible de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- 2) Seguidamente se **implementa la acción**. Para implementar el plan, este debe ser deliberado y controlado.
- 3) **Observar la acción** es fundamental para dar continuidad al proceso, es decir, recoger las evidencias que permitan evaluar el desarrollo del mismo.
- 4) Finalmente, el **proceso de reflexión** se lleva a cabo a través de la acción registrada durante la observación. Se puede decir que la reflexión individual y grupal conduce a la deconstrucción y posterior reconstrucción del significado de la situación educativa y proveer la base para una nueva planificación y continuar así otro ciclo.

Por otra parte, hay que señalar que el enfoque metodológico de investigación-acción de Kemmis y McTaggart (1992), según la literatura analizada, se conecta al enfoque hermenéutico interpretativo y el enfoque crítico (Boggino y Rosekrans, 2007), a saber:

- El enfoque hermenéutico interpretativo: pone énfasis en la interpretación que los sujetos hacen de lo real. Por lo tanto, no solamente tiende a la mejora de las prácticas sino también, a la comprensión de la estructura causal de las figuras que persigue.
- El enfoque crítico: procura articular la crítica con la voluntad política de actuar y reflexionar sobre la razón de ser del propio marco de contexto y revisar la estructura social de los centros educativos a intervenir.

A partir de lo anterior, es necesario situar la investigación-acción como una metodología que intenta estructurar y generar procesos meta-cognitivos y de indagación introspectiva, los cuales se desencadenan durante la propia práctica docente. Para esto, es necesario desarrollar el carácter colectivo de la acción docente, donde los aspectos reflexivos se ven reforzados por la confrontación de la propia práctica. Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento práctico, a partir de ciclos de investigación-acción, desencadenan un proceso formativo intensivo de base interdisciplinar, cuyo objetivo es mejorar la racionalidad de las prácticas docentes, así como comprender las situaciones en la que estas tienen lugar.

Con todo lo anteriormente expuesto, el modelo formativo-reflexivo a operar bajo el eje de práctica de la FID, incorpora, de manera simultánea, el enfoque metodológico de la investigación-acción propuesta por Kemmis y McTaggart (1992), y el modelo de práctica reflexiva de Schön (1998). Dicho modelo se configura en una estrategia de innovación y mejora continua para la FID, los cuales a través de una mirada teórica-crítica-práctica y sobre todo reflexiva, buscan aportar al desarrollo del Sistema Educativo.

5. EL MODELO FORMATIVO-REFLEXIVO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

Antes de partir por explicar el Modelo Formativo-Reflexivo para la FID, es necesario definir la triada formativa que acompañará, desde un espacio dialógico, reflexivo y paulatino, el proceso formativo del estudiante.

La Tríada Formativa, para los fines del modelo y desde lo planteado por Romero y Maturana (2012) se definirá de la siguiente manera, a saber:

- **Profesor (a)** en formación.
- **Profesor (a)** Tutor, aquel que guía, desde el diálogo formativo-reflexivo, el proceso de inserción al aula del profesor en formación.
- **Profesor (a)** colaborador, encargado de facilitar, desde un espacio formativo-reflexivo, la experiencia real en el campo educativo.

Bajo esta mirada, los tres actores principales del proceso formativo, se beneficiarán de un trabajo colaborativo que permita transformar y mejorar, tal como lo plantea Kemmis y McTaggart (1992) “...la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar” (p. 6).

Una vez definida la tríada, a continuación, se presenta de manera gráfica el Modelo Formativo-Reflexivo para la FID (ver figura 1).

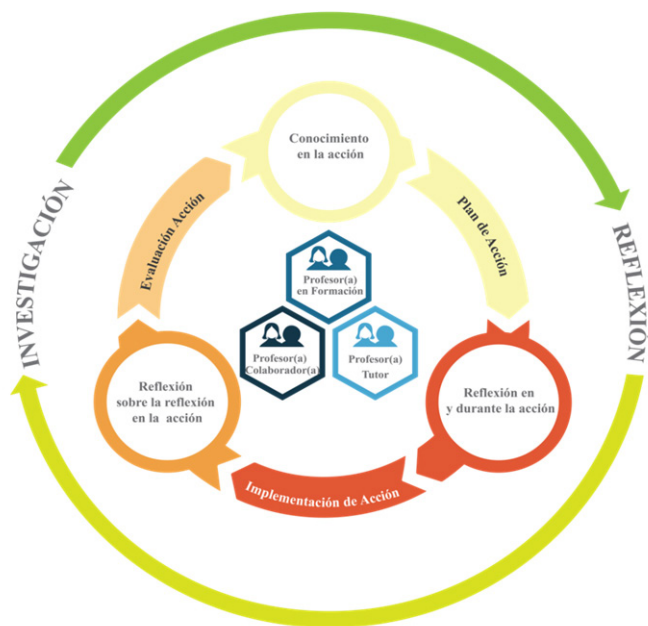


Figura 1. Modelo Formativo-Reflexivo de la FIDUA.

Fuente: elaboración propia a partir de Kemmis & McTaggart (1998); Schön (1997); Domingo (2013) y Romero & Maturana (2011).

Como se observa en la imagen anterior, la primera fase del modelo Formativo-Reflexivo, se inicia con el **conocimiento en la acción**. En esta fase, previo al inicio del proceso de planificación, se espera que el profesor en formación sea capaz de:

- Comprender y describir claramente el hecho educativo (selección y reconstrucción de la situación).
- Comprender el contexto en donde se desarrolla la práctica docente (saber de libro y saber en la acción).
- Examinar el hecho educativo a partir de procesos individuales y colectivos de reflexión.

En esta fase, el profesor(a) en formación, debe ser capaz de tomar distancia de la realidad educativa y mediante un proceso cognitivo-reflexivo, crear preguntas que cuestionen las acciones cotidianas con el objetivo de re-conceptualizar la realidad. Por lo tanto, la primera fase del modelo, inicia con un proceso de reflexión inicial, cuyo objetivo es el reconocimiento de la situación educativa seleccionada. Dicho reconocimiento le permitirá al profesor en formación diseñar su planificación y posterior acción.

Con todo lo anterior, el profesor(a) en formación, es capaz de levantar un diagnóstico educativo que le permita planificar su acción pedagógica.

En la segunda fase del modelo, **reflexión durante la acción**, el profesor(a) en formación implementa la acción diseñada en la etapa anterior. El proceso de implementación de lo planificado, está sometido a la imprevisibilidad del contexto, esto implica que el profesor(a) en formación debe ser capaz, a través de una serie de metodologías, técnicas e instrumentos, de observar y examinar tanto las *condiciones objetivas* (oportunidades, limitaciones físicas y materiales, disponibilidades de recursos, etc), como también las *condiciones subjetivas* (oportunidades y restricciones de pensamiento inter e intra personal) que puedan estar afectando lo planificado. Es aquí donde el profesor(a) es capaz de revisar, en colaboración con la triada formativa, la pertinencia del conocimiento en la acción que se ha empleado (saber de libro y saber en la acción).

En esta fase, es importante señalar, que el profesor(a) en formación, inicia un proceso de reflexión *in situ*, que surge de la sorpresa ante lo inesperado (imprevisibilidad del contexto). Dicha reflexión cuestiona el conocimiento en la acción y permite la generación de respuestas no rutinizadas. Mediante este proceso, el profesor en formación, define acciones de mejora, comprueba los enfoques pedagógicos y didácticos utilizados y verifica la nueva comprensión de la situación. Esto con el objetivo de llegar a resultados esperados o, tal como lo plantea Domingo (2013) “*producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones*” (p. 215).

Por último, en la fase de **reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**, el profesor en formación, realiza un análisis a posteriori de los procesos y características de las acciones implementadas. En esta fase de reflexión, se reconstruye la acción educativa y se evalúa de manera crítica y reflexiva la implementación de la práctica docente, lo que permite considerar y cuestionar:

- La situación problemática considerada.
- Los procedimientos de diagnósticos y la definición de la problemática.
- Las metas, elección de medios y la propia intervención.
- Los esquemas de pensamientos, teorías, creencias, etc.

El impulso transformador de esta fase, reactiva el ciclo reflexivo de la práctica pedagógica. Con todo, destacar que el Modelo Formativo-Reflexivo de la práctica, desplegado en el plan de estudios de las distintas carreras de pedagogía, apunta al desarrollo de competencias de acción profesional, de forma escalada y progresiva, las cuales, a medida que avanza el currículo, aumentan en complejidad y profundidad. En este sentido, el modelo propuesto, si bien se encuentra anclado al eje de práctica, cobra vida desde las distintas asignaturas dispuestas en cada uno de los semestres, las cuales, a través de espacios de reflexión, alimentan la praxis del profesor en formación.

6. UNA DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

A continuación, se desarrollan y describen las prácticas de enseñanza, dispuestas a lo largo del plan de estudios, las cuales se despliegan en tres fases, a saber: La primera, denominada fase inicial, le permitirá al estudiante aproximarse al contexto educativo y social, bajo el cual se desarrollará su acción profesional. La segunda fase, denominada Intermedia, estará orientada a que el estudiante sea capaz, a partir de las experiencias analítico-reflexivas previas, de modelar e intervenir el aula, reconociendo patrones pedagógicos y disciplinares necesarios para los aprendizajes de los estudiantes. Bajo este escenario, el estudiante deberá considerar el contexto intercultural en el cual se desarrolla su acción profesional. Y por último, la tercera fase, señalada como profesional, permitirá cerrar el ciclo formativo del estudiante, permitiéndole desplegar de un conjunto de competencias pedagógico-disciplinares, adquiridas en el transcurso de su formación como docente. Dichas competencias deberán ser accionadas bajo ciclos continuos de investigación-acción-reflexión.

Fase de Práctica Inicial

6.1 Aproximación al Contexto Educativo (acercamiento al contexto educativo bajo la cultura, la política y la práctica educativa)

La praxis inicial tiene como objetivo establecer un primer proceso de aproximación al contexto educativo. En este sentido, se busca que el profesor(a) en formación tome contacto con el espacio donde desarrollará su hacer profesional. Para esto se busca que el estudiante inicie el siguiente proceso, a saber:

- Observa y sistematiza las características del centro educativo. Desde un punto de vista objetivo, el proceso está centrado en reconocer el establecimiento, su organización y funcionamiento. Desde uno subjetivo, es capaz de comprender el establecimiento a través de interacciones entre los diferentes actores que conforman el espacio educativo (directivos, profesores, estudiantes, padres y apoderados), reconociendo el sello institucional y confrontándolo con la práctica, la cultura y las políticas del centro.
- Explica las conclusiones de los puntos presentados anteriormente. En esta fase el estudiante es capaz de enlazar conceptos a partir de la experiencia observada y sistematizada. Se pueden utilizar mapas mentales para explicar el razonamiento de análisis.

Reflexiona, dando cuenta de las debilidades y fortalezas percibidas durante el proceso, a partir de una discusión entre pares que pueda facilitar la generación de conocimiento reflexivo.

6.2 Práctica escuela y comunidad (énfasis en lo educativo, social y comunitario)

La Práctica escuela y comunidad, tiene como objetivo iniciar un primer proceso de intervención con sentido pedagógico. Esta práctica, cuyo énfasis está puesto en lo social y comunitario, permitirá que el profesor(a) en formación tome contacto con contextos diversos y complejos como pueden ser las aulas hospitalarias, educación en contextos de encierro, campamentos, etc. En este sentido, lo que se busca es que el profesor(a) en formación, mediante la articulación y complejización de competencias de acción profesional, sea capaz de, en conjunto con la triada formativa:

- Observar y sistematizar el contexto donde desarrolla su acción pedagógica. Para esto el estudiante debe caracterizar el espacio, desarrollar discusiones entre pares que faciliten la comprensión y el análisis de las distintas formas de vida social y educativa.
- Diseñar preguntas que promuevan la conceptualización del contexto centrado en procesos inclusivos para el ámbito educativo.
- Desarrollar y sistematizar, desde un debate entre pares, los procesos de aprendizaje en contextos diversos.
- Interpretar la información sistematizada y asociarla a marcos conceptuales que permitan interpretar y generar acciones pedagógicas en espacios educativos diversos.

Fase de Práctica Intermedia

6.3 Práctica Profesional I

A partir de los procesos anteriormente descritos, en esta práctica, el profesor(a) en formación es capaz de desarrollar propuestas de intervención de acuerdo a tres procesos: problematización, reflexión y planificación de la acción pedagógica (PRP).

Bajo esta práctica, el estudiante, a partir de las experiencias analítico-reflexivas previas, modela e interviene el aula, reconociendo patrones pedagógicos y disciplinares necesarios para los aprendizajes de sus estudiantes, configurando diferentes formas de manejo de grupo y reconociendo la diversidad presente en el aula. En esta práctica, el estudiante debe ser capaz de:

- Incorporar marcos analíticos-conceptuales y desplegar una estructura de causalidades respecto de aquello que no se encuentra funcionando en un contexto de aula. Esta estructura de causa, problema y consecuencias, es necesario argumentarla de acuerdo a procesos reflexivos.
- Sistematizar, a partir de ciclos de confrontación entre pares y con su triada formativa, la discusión pedagógica.
- Posteriormente, y desde una lógica reconstructiva es necesario formular los objetivos para transformar la práctica docente, superando el problema antes señalado. En este punto, el estudiante, bajo una lógica de oposición, construye un árbol de objetivos que permitirá definir los campos de acción y proyectar así su planificación final del proceso de mejora.

Fase de Práctica Final

6.4 Práctica Profesional II

En esta práctica, a partir de una unidad de aprendizaje, el profesor(a) en formación interviene el aula desarrollando todos los procesos anteriormente descritos (aproximación, problematización,

reflexión y planificación), dotando de complejidad a la acción pedagógica, a través del fortalecimiento de las competencias. Este proceso le permitirá, acompañado de la tríada formativa, reflexionar sobre resultados de aprendizaje, procesos de evaluación y guiar una discusión sobre los instrumentos que utilizará para evaluar y recoger datos del contexto de aula.

En esta fase, la discusión está puesta en la pertinencia y complejidad de los procesos evaluativos y de recolección de datos del contexto. En este sentido, los instrumentos de observación seleccionados y/o diseñados deben conectarse con la diversidad presente en el aula, permitiendo de esta manera, el desarrollo de un análisis crítico sobre el despliegue de las prácticas, bajo la cultura y las políticas educativas del centro.

Finalmente, es necesario permitir conectar al profesor(a) en formación, a través de la planificación, con los resultados de los distintos procesos evaluativos. El estudiante, en esta etapa, necesita iniciar un proceso de recopilación de información que le permita comenzar un ciclo reflexivo e investigativo en base a la acción pedagógica.

6.5 Práctica Profesional III

En esta práctica el profesor(a) en formación demuestra todas las competencias de acción profesional desarrolladas, a saber:

- Identifica fortalezas en su práctica y se anticipa a las debilidades asociadas a la misma, siendo capaz de reconocer oportunidades de mejora que presenta el grupo de aula y asocia sus acciones al aprendizaje de sus alumnos.
- Genera procesos que orientan la reflexión de su propia práctica, incorporando simultáneamente procesos de investigación-acción que le permitan transformar la realidad educativa.
- Reflexiona y sistematiza su propia práctica, confrontando su experiencia con lo previamente planificado según criterios específicos, tales como: tiempo, metodología, didáctica, evaluación, entre otras.
- Formula hipótesis de acción pedagógica que le permitan reiniciar el ciclo investigativo y reflexivo. La actividad educativa en este punto se proyecta como permanente y transformadora. El trabajo con la tríada formativa es estructurante. Los procesos de retroalimentación deben ser confrontados y sistematizados de forma continua.

Finalmente, el profesor(a) a través del despliegue de su acción profesional asociado a la gestión, el diseño, la planificación, la reflexión y la evaluación, realiza de manera socio-crítica un análisis de los resultados obtenidos por sus estudiantes.

7. CONCLUSIONES

Esta propuesta de Modelo Formativo-Reflexivo, a través del eje de práctica, dispone de lineamientos teórico conceptuales centrados en la reflexión sobre la práctica y los procesos de investigación- acción. En este sentido, y a partir de un trabajo articulado, a través de la revisión exhaustiva de fuentes bibliográficas y la construcción de mapas conceptuales, que funcionaron técnicamente como instrumentos analíticos para la formulación de la propuesta, se logró diseñar un modelo de formación práctica que da respuesta a las acciones que las instituciones de Educación Superior, deben considerar para la formación de profesionales del siglo XXI.

Así, la construcción de dicho modelo, permitió la identificación y caracterización de un conjunto de elementos y dimensiones (Acción-Reflexión-Investigación) que hoy estructuran la FID. Ante este contexto, y a partir de estos elementos, se pudo estructurar y desarrollar una propuesta de sentido, cuyo foco es la transformación de la formación de profesores para la mejora del sistema educativo.

Por otra parte, dicho modelo formativo, pretende dar cuenta de lo complejo del abordaje del desarrollo profesional docente, el cual analiza procesos de cambio institucional en torno a la FID. Dichos cambios institucionales, más allá de su cristalización de aspectos normativos y regulaciones, buscan mejorar la toma de decisiones de carácter pedagógico, didáctico y disciplinar de los profesores en formación. En este sentido, la propuesta de Modelo Formativo-Reflexivo para la FID, permitirá generar procesos reales de transformación que impacten en el sistema educativo.

Ante este contexto, podemos concluir que el documento se configura en una propuesta para el cambio del modelo formativo actual de la FID, considerando itinerarios reflexivos, críticos y sistemáticos. Los que, en su dinamismo y despliegue, permitirán la creación de diferentes espacios sociales y educativos.

Con todo, el Modelo Formativo-Reflexivo propuesto, no se circunscribe como un evento pedagógico único y aislado, sino más bien como un espacio de innovación, de cooperación mutua y bidireccional entre la Universidad y el Sistema Educativo.

REFERENCIAS

- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa : orientaciones prácticas y experiencias*. España: Eduforma.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castro, J., & Navas, L. (2018). Incidencia de las practicas tempranas en la formación inicial del profesorado de educación básica. *Revista Educación*,42(1), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918013>.
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoria en el Practicum. Revisión de la Literatura. *Revista de Educación*, 354,127-154.
- Coiduras, J., Gervais, C., & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El Prácticum en Quebec co mo modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29.
- Domingo, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as Evaluación de un modelo*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. ciudad:PUBLICIA.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91(31), 35-55.
- Echeverria, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, 32, 150-165. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154>.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. ciudad. Morata.

- González, M., & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 243-260. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>.
- Hirnas, C., & Cortes, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: OEI.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Paidós.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Romaña, T., & Gros, B. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI ¿cambios suerficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 7-35.
- Romero, M., & Maturana, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación*, 4 (9); 653-667.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1), 1-23.