

Modelo para desarrollar prácticas preprofesionales reflexivas en la formación de docentes para educación básica

Model to develop reflective pre-professional practices in the training of teachers for basic education

Milagro de la Caridad RODRÍGUEZ Andino ¹; Robertson Xavier CALLE García ²; Sandra Karina ZABALA Espín ³

Recibido: 07/06/2018 • Aprobado: 22/07/2018

Contenido

- 1. Introducción
- 2. Metodología
- 3. Resultados
- 4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El perfeccionamiento de la formación inicial docente, constituye una prioridad fundamental en el Ecuador, sin embargo se requiere mejorar la práctica preprofesional la que debe conllevar a procesos sistémicos contribuyendo a la construcción significativa de conocimientos, desarrollo de competencias, habilidades, capacidades, actitudes y el desempeño, configurando el perfil profesional del futuro docente. El artículo muestra los resultados de una investigación descriptiva explicativa que propone un modelo que promueve la reflexión docente desde el desarrollo de la práctica preprofesional pedagógica.

Palabras clave: Modelo de prácticas preprofesionales, prácticas reflexivas, formación docente

ABSTRACT:

The improvement of the initial teacher training is a fundamental priority in Ecuador, however it is necessary to improve the pre-professional practice which must lead to systemic processes contributing to the significant construction of knowledge, development of skills, abilities, abilities, attitudes and performance, configuring the professional profile of the future teacher. The article shows the results of an explanatory descriptive research that proposes a model that promotes teacher reflection from the development of pedagogical preprofessional practice.

Keywords: Model of preprofessional practices, reflective practices, teacher training

1. Introducción

En la formación inicial docente, el estudiante debe apropiarse de las habilidades específicas de la actividad profesional, manifestando su lógica de pensar y actuar en condiciones concretas de la profesión y del trabajo. Esta dimensión se concreta, principalmente en las distintas modalidades que puede adoptar la práctica preprofesional.

En la revisión teórica efectuada se consultaron varias investigaciones relacionadas con la formación inicial del docente del nivel básico. Se destacan los estudios de Elliot (1998), López (2004), Recarey (2004), Velázquez (2005), Moreno (2008), Hugo, D.V. (2010), Parra (2011), Plaul (2012), Imbernón (2012), García & Addine (2013), y otros, en cuyas investigaciones se han detectado algunas de las deficiencias que están presentes en el diagnóstico efectuado como parte de este estudio. No obstante aun cuando estos investigadores aportan modelos, metodologías y estrategias para aplicar desde la formación inicial, se reconoce que existen insuficiencias en los procedimientos teóricos y prácticos empleados para el logro de un desempeño profesional eficiente de los estudiantes en formación docente en su práctica preprofesional.

Referido a la práctica reflexiva, se han realizado investigaciones por diferentes autores entre estos están: Schön (1998), Elliott (1998), Stenhouse (2004), Perrenoud (2005), Zabalza (2009), Korthagen (2010), Hugo, D.V. (2010), Latorre (2011), Olmedo, M.A. (2012), Domingo (2015), Nocetti y Medina (2018), entre otros, los cuales tratan aspectos relacionados con el desarrollo de las prácticas docentes o prácticas preprofesionales dentro de la formación laboral de los futuros egresados, concebidas esta como un eje que atravesase transversalmente toda la formación profesional, constituyéndose en el elemento que articule el saber teórico con el saber práctico en los centros de formación de profesores para la educación básica, que constituya la actividad que se realice vinculada directamente a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar por los estudiantes en proceso de formación y que tenga como escenario fundamental la escuela.

Sin embargo, existe pobre tratamiento y no ha sido suficientemente sistematizado el conocimiento sobre el rol que juegan en la formación inicial, las prácticas reflexivas colectivas y vivenciales del quehacer docente, desarrollado en las prácticas preprofesionales pedagógicas, lo cual, permite presentar como inconsistencias epistémicas los insuficientes fundamentos teóricos y pedagógicos que se establecen en relación al proceso de las prácticas preprofesionales pedagógicas para su desarrollo como procesos reflexivos, que consideren la reflexión colectiva y las experiencias vivenciales como elementos dinamizadores del accionar docente tanto del estudiante en formación como del resto de los actores que intervienen en este proceso. Desde estas consideraciones en este estudio se pretende responder a la pregunta de investigación ¿Qué componentes debe considerar un modelo para desarrollar prácticas preprofesionales reflexivas en la formación de docentes para la educación básica?

1.1. La práctica preprofesional docente y el papel de la reflexión

En la literatura pedagógica según la valoración de diferentes autores Marcelo (2007), Perrenoud (2005), Recarey (2004), Moreno (2008), Pérez Gómez (2010), Parra (2011), Imbernón (2012), Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2012), Ruffinelli, A. (2013), Vaillant, D (2013) se identifican dos etapas en el proceso de formación: la inicial, que comprende el período para obtener la preparación básica para ejercer determinada profesión y la permanente, continua o a lo largo de toda la vida que identifica el proceso posterior a la graduación del profesional, para pertrecharlo de una amplia cultura general e integral.

Dentro de la formación inicial docente, numerosos autores han manifestado su preocupación por las prácticas preprofesionales, también llamadas prácticas docentes. Estudiosos del tema como Terigi (2007, p. 224) dieron su criterio al afirmar "la Práctica debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente". De igual manera, Zabalza (2009) señalaba que las prácticas deberían convertirse en una pieza importante dentro de la formación inicial, toda vez que ellas inician el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje desde varios propósitos a la vez: como punto de referencia y contraste, aplicación y revisión de conocimientos teóricos ofrecidos en las distintas disciplinas del plan de estudio y para reflexionar sobre ellos.

Otro de los criterios es el de Schön (1998, p. 8) quien considera que la práctica profesional es la "competencia de una unidad de prácticos que comparten [...] las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción."

Por su parte, Zeichner y Liston (1997), asignan a las prácticas una función de aprendizaje constante en la enseñanza, ellas exceden la demostración y aplicación de conocimientos y técnicas adquiridos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación. En esta concepción, se trata de priorizar la autorreflexión y valoración por las acciones realizadas en ambientes de respeto mutuo y establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores de las escuelas y los practicantes. En definitiva, son experiencias estimuladoras hacia el conocimiento de sí mismo y la capacidad para aprender permanentemente de cada participante.

Más recientemente otros autores como Correa (2011), Urrutia (2011), MEC (2006), y García y Addines (2013), UNESCO (2014), Pámanes, C., Ramírez, A., y Carrales, A. (2014), entre otros han conferido una gran importancia a esta etapa dentro de la formación inicial considerándola como un eje que atraviesa toda la formación inicial docente.

La práctica preprofesional docente es la etapa en la que los futuros docentes están en contacto con su medio profesional donde se pone de manifiesto la interacción entre la teoría y la práctica; ejerciendo de esta manera una función específica dentro de la formación pedagógica, que no se puede sustituir por otro tipo de actividad. Según Figueroa (2010), esta debe constituirse en espacios donde el alumno tenga la oportunidad no solo de aplicar lo aprendido, sino de vivir un proceso de investigación – acción entendida como un camino que hace del futuro maestro un profesional que reflexiona en la acción y sobre la acción y, en consecuencia, que mejora su práctica y elabora sus propias teorías pedagógicas, es capaz de innovar.

Autoras como Sayago, Z y Chacón, M., (2006) señalan que las prácticas preprofesionales por su parte, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, realizadas en varios escenarios donde se observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente.

En relación al desarrollo de las prácticas preprofesionales pedagógicas. Tallaferro, D. (2006) señala que en la formación docente es común insistir en la relación que necesariamente tiene que darse entre la teoría y la práctica. Sin embargo, plantea esta misma autora, “por más que se reitera esa necesidad, son escasas las experiencias formativas que consiguen articular esa relación de manera satisfactoria”. (p. 270).

Zabalza, también reconoce las deficiencias en este aspecto y señala que la riqueza formativa de la práctica reside, exactamente, en que ésta se integre en las carreras como un momento y un recurso importante en la formación, alcanzando un enriquecimiento mutuo entre los componentes del proceso formativo, esto es, entre el resto de materias y la práctica. Al igual que en las materias hay teoría y práctica, en la práctica ha de haber práctica y teoría. La relación teoría-práctica es igualmente importante en la facultad como en los aprendizajes que se llevan a cabo fuera de ella. Hasta tal punto que, sin ese componente teórico, el aprendizaje experiencial perdería una parte esencial de su riqueza (Zabalza, 2009).

Stenhouse (2004) reconoce también que durante el curso de los estudios de una carrera el puente entre lo teórico y lo práctico lo constituye el currículum. Los estudiantes al desplazarse por los distintos componentes curriculares, y en este caso destaca el componente de prácticas preprofesionales, tienen la posibilidad de abordar teoría y práctica para nutrir la una de la otra y en ese intercambio entender el carácter transformador y transformable del proceso educativo, señalando el papel de la reflexión.

Diversos autores destacan el papel de la reflexión en la práctica docente entre estos se destacan Schön (1998), Elliott (1998), Stenhouse (2004), Perrenoud (2005), Tallaferro, D. (2006), Schunk, D. H. (2008), Erazo Jiménez, M.S. (2009), Zabalza (2009), Korthagen (2010), Hugo, D.V. (2010), Latorre (2011), , Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011), Olmedo, M.A. (2012), Domingo, A. (2013), Alvarez Mchatton, P, Parker, A & Vallice R. (2013), Albertos, A., Domingo, A., Albertos, J. E. (2014), Domingo, A. y Gómez, MV. (2015), Galbán, S. (2015), Domingo, A. (2018). Estos investigadores coinciden en sus planteamientos al considerar que la formación en la reflexión se orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo. Sin embargo, en estas investigaciones existe poca sistematización del papel de la reflexión colectiva vivencial en el proceso de las prácticas preprofesionales, considerando la reflexión antes de la acción docente y no solo en y sobre la acción.

La reflexión es un proceso que permite al sujeto dar nuevos significados a ideas y asumir nuevas alternativas. Supone considerar un marco de referencia a partir del cual se interpretará, comparará y evaluará para tomar conciencia del estado de desarrollo del objeto en un momento determinado, en todo el proceso y su resultado, para posteriormente decidir las acciones a seguir. Aunque este proceso es individual se produce como resultado de un proceso de socialización y reflexión colectiva.

La reflexión constituye un importante recurso que favorece el compromiso del sujeto con su aprendizaje y está en la base del autoperfeccionamiento y autoeducación de la personalidad.

Para Williams y Grudnoff (2011), la reflexión es “un proceso mediante el cual los maestros consideran y analizan su práctica con el fin de mejorar su enseñanza. Un maestro reflexivo es visto como alguien que cuestiona las hipótesis inherentes al sentido común de la práctica educativa, y actúa reflexivamente sobre las cuestiones éticas, políticas y pedagógicas involucradas en su práctica” (p.283).

Se considera entonces que la reflexión se refiere al cuidadoso, minucioso y cuestionador análisis que se realiza sobre un problema, objeto, hecho o fenómeno de la realidad material o espiritual (incluida la propia persona), sobre la base de la participación activa de la conciencia del sujeto, teniendo en cuenta el papel de sus concepciones, experiencias previas, necesidades, expectativas y recursos intelectuales.

El objeto de la reflexión en la práctica pedagógica varía según se considere el proceso de reflexión (ejemplo: reflexión-en-la-acción, deliberación curricular), el contenido de la reflexión (ejemplo: el sistema de valores de los profesores, el contenido social, la teoría educativa, la reflexión sobre la investigación en la acción), las precondiciones de la reflexión (ejemplo: las actitudes para la reflexión, las características personales de la persona reflexiva, el contexto tutorial en que tiene lugar la reflexión) o el producto de la reflexión (ejemplo: enseñanza efectiva, relación entre valores y práctica).

La acción reflexiva, según Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011) entraña una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce. La acción reflexiva debe integrar tanto competencias como desarrollo de actitudes en el método de investigación acción.

2. Metodología

Para responder a la pregunta de investigación formulada y elaborar el modelo se realizaron tres fases en este estudio: la primera fue una revisión de fuentes bibliográficas para determinar los distintos modelos existentes para desarrollar las prácticas preprofesionales en la formación de docentes, esta búsqueda se realizó en diferentes bases de datos electrónicas como Scopus, Web of Science, Google académico entre otras, con los modelos encontrados se realizó un estudio donde se identificaron las dimensiones que debía tener un modelo para promover la reflexión docente desde el desarrollo de la práctica preprofesional pedagógica. El análisis se realizó determinando las categorías fundamentales a través de una codificación abierta y axial en el programa ATLAS.ti 8.0. 2.1.

La segunda fase se hizo al mismo tiempo que la primera fase y estuvo enfocada a encontrar las principales deficiencias que se presentan en el desarrollo de las prácticas preprofesionales en la formación de docentes para la educación básica. Para esto se desarrollaron tres instrumentos, una encuesta a estudiantes, una encuesta a profesores supervisores de la práctica (docentes de la universidad) y una entrevista a profundidad con los profesores orientadores de la práctica (docentes de las escuelas de práctica). La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes, de ellos 110 de la carrera de Ciencias de la Educación, mención Educación Básica, pertenecientes al Instituto Superior Pedagógico “23 de octubre” de Montecristi – Manabí – Ecuador (80) y 40 de la misma carrera, pero de la Universidad Técnica de Manabí. Otro grupo de estudiantes (30) se tomaron de la carrera de Ciencias de la Educación, mención educación Inicial y Parvularia de la Universidad Católica de Cuenca, Sede Macas, los mismos realizaron su práctica en primero de básica en instituciones del Cantón Morona de la provincia Morona Santiago. Los instrumentos fueron

validados previamente con una prueba piloto y por el método de criterio de expertos. La interpretación de los datos provenientes de la aplicación de estos instrumentos permitió conocer las principales deficiencias que se han presentado en el proceso de las prácticas preprofesionales de estas dos carreras de Ciencias de la educación.

En la tercera fase se generó la primera versión del modelo y para valorar la factibilidad del mismo se realizaron talleres de reflexión crítica y construcción colectiva con predominio del análisis cualitativo utilizando el ATLAS.ti 8.0.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados por cada fase de la investigación

3.1. Resultados de la fase 1 y 2

En la primera fase correspondiente a la revisión de las fuentes bibliográficas se encontraron diferentes modelos de prácticas reflexivas, entre otros mencionamos los más importantes: Modelo el profesional reflexivo (Schön, D.A., 1998), los Modelos de investigación-acción de Stenhouse (1991) y Elliot (1993) el Modelo de práctica reflexiva (PR) de Domingo, A (2015). Todos estos modelos tienen los siguientes rasgos comunes: parten de la experiencia o de la acción, incluyen una fase reflexiva sobre la acción, se orientan a la acción siguiendo la espiral acción-reflexión-acción y centran los procesos de aprendizaje en la persona del aprendiz, sin embargo en los mismo aún no se revela el papel que pueden tener las reflexiones colectivas antes de realizar la acción docente y el papel de las vivencias, además en estos modelos la acción docente que tiene que realizar el estudiante

practicante se está reduciendo a la clase sin tomar en cuenta otras actividades que se realizan como parte de la práctica preprofesional pedagógica a partir del tipo de práctica en la que va a estar insertado el estudiante practicante que pueden ser de: ambientación, inicial, orientación metodológica e integral.

En la segunda fase se aplicaron los instrumentos descritos en la metodología, lo que permitió conocer que existen dificultades en el desarrollo de las prácticas preprofesionales y en el desempeño de los estudiantes en formación inicial. Después de realizar la triangulación y procesar los datos a través de la aplicación informática Microsoft EXCEL, las insuficiencias más significativas encontradas en los estudiantes en formación docente, atendiendo a los indicadores evaluados son las siguientes:

1. Con respecto al indicador **relación que establecen entre la teoría y la práctica** se evidencia que:

- La mayoría de los estudiantes en formación presentan de mediana a alta dificultad para la formulación de los objetivos que los alumnos deben alcanzar en la clase. Un alto por ciento (68 %) presentan dificultad para seleccionar el método adecuado, cuando lo hacen confunden los métodos especiales del área de ciencias sociales con los de matemáticas, o con los de lengua; o simplemente planifican sin señalar ningún tipo de método, en otras observaciones realizadas terminan ubicando en la planificación un método, pero no siguen los procedimientos didácticos que corresponden al mismo, o más aún no cumplen ninguno de ellos.
- Existen limitaciones con el uso de los recursos didácticos, que se evidencian en su selección, diseño y utilización, sobre todo con los medios audiovisuales y uso de TIC.
- En las clases observadas por los supervisores de práctica, se han detectado deficiencias en el dominio del contenido científico que se enseña.
- Es insuficiente la preparación pedagógica para darle respuesta a los problemas (relación con la familia, diagnóstico de estudiantes, etc.) que emergen como resultado de la actividad en la escuela.

2. En relación al indicador **concepción y orientación de las prácticas preprofesionales pedagógicas** se puede señalar que:

- De los 20 profesores supervisores entrevistados, 13 de ellos (65 %), reconocen que el proyecto actual de la práctica preprofesional pedagógica en los ISP y las Universidades, en su concepción prioriza la participación del practicante en la impartición de clases, y son insuficientes las orientaciones para el desarrollo de actividades donde se realice la reflexión colectiva, aun cuando en el plan de estudio está declarada la intensión de una orientación hacia el desarrollo de las mismas.
- En la concepción para el desarrollo de la práctica preprofesional los métodos y procedimientos que se utilizan en las actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades de los futuros profesores carecen de un tratamiento que pueda facilitar la independencia, la reflexión y el intercambio.

3. Con respecto al indicador **tratamiento de las prácticas preprofesionales reflexivas** en la formación inicial, en la triangulación e interpretación de los resultados de la encuesta a profesores supervisores y profesores orientadores de la práctica pre-profesional y de la observación a las actividades metodológicas o de gestión didáctica visitadas en las escuelas de práctica se detecta que:

- Los profesores supervisores y los profesores orientadores de la práctica evidencian limitaciones en su preparación para enseñar a dirigir las actividades en la práctica.
- Prevalece un enfoque de aprendizaje centrado en el contenido y no en las acciones metodológicas del maestro, ni en la actividad de los estudiantes en formación docente; por lo que no se alcanzan los necesarios procesos de reflexión y de participación. Los estudiantes en formación no siempre son capaces de autovalorar el nivel de dominio de sus recursos para su desempeño exitoso.
- Es insuficiente la orientación para el desarrollo de la reflexión y el cuestionamiento por parte del profesor en formación y no los implican en la búsqueda de los conocimientos.
- En la práctica docente se observa que no son suficientes las actividades donde se realicen acciones reflexivas de manera colectiva sobre el quehacer docente para lograr una auto-transformación responsable del profesional en formación inicial

3.2. Resultados de la fase 3

Una vez realizadas las fases 1 y 2, se procedió a elaborar una versión preliminar del modelo. Este se concibió inicialmente con tres subsistemas: Proceso de reflexión colectiva antes de la acción docente, Proceso de autorreflexión en la acción docente, Proceso de reflexión colectiva sobre la acción docente vivenciada. Además, se concibieron los fundamentos pedagógicos y los principios que sustentan el Modelo pedagógico de desarrollo de prácticas preprofesionales pedagógicas reflexivas colectivas y vivenciales en la formación docente inicial para la educación básica.

Para valorar la factibilidad del modelo pedagógico, se realizaron talleres de reflexión crítica y construcción colectiva con predominio del análisis cualitativo.

Para la correcta organización de los talleres se tomaron en cuenta los criterios:

-La importancia, reconocida en la ciencia, de la visión colectiva respecto a un tema, sobre la base del debate franco y abierto, que permite movilizar la participación individual en función de la inteligencia colectiva.

-Las relaciones interpersonales que se establecen en colectivos que funcionan con regularidad, que los une objetivos comunes y propician un ambiente de trabajo agradable, de compromiso y con sentido de pertenencia.

-Los procesos de comunicación que se viabilizan desde las relaciones propias de colectivos asociados a la labor profesional de cada uno de sus miembros, que con sus singularidades, presenta objetivos comunes que se traducen en metas que dinamizan una forma de actuación.

-La contrastación de opiniones de grupos diferentes, pero que se relacionan con el tema objeto del taller.

-El ascenso desde la práctica, a la teoría y desde nuevas construcciones, de nuevo a la práctica.

Para la realización de los talleres se convocaron a los profesores supervisores de las prácticas (PSP), que pertenecen a las instituciones de educación superior donde se realizó la investigación y a los profesores orientadores de la práctica (POP), de las escuelas donde son ubicados los practicantes.

El modo de realizar los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, consistió en la valoración cualitativa, a partir de considerar la interpretación de los PSP y POP, los cuales emitieron sus criterios, realizaron interrogantes e hicieron recomendaciones y sugerencias, para perfeccionar el proceso de las prácticas preprofesionales reflexivas, a partir del modelo pedagógico presentado.

Primer Taller: Ejecutado con los profesores supervisores y los profesores orientadores para caracterizar las particularidades del proceso de prácticas preprofesionales reflexivas que se ejecutarían con los estudiantes practicantes.

Segundo Taller: Realizado con la participación de los profesores supervisores y los profesores orientadores para presentar el modelo pedagógico. Aquí se utilizó la técnica de Focus Group para el desarrollo del taller.

Después de la realización de cada taller se procesaron los datos y criterios obtenidos mediante un minucioso estudio de las anotaciones del registro que se realizó en estos talleres, se utilizó el software ATLAS.ti 8.0. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los talleres de opinión crítica y construcción colectiva:

-Los PSP y los POP que participaron en el primer taller emitieron un grupo de opiniones favorables en relación a las características de la práctica preprofesional reflexiva, los cuatro aspectos más relevantes que consideraron fueron:

-La práctica preprofesional reflexiva es un espacio para que los estudiantes en formación docente aprendan a partir de su propia práctica y la de sus compañeros de profesión.

-El carácter social de la práctica reflexiva se relaciona a su vez con la manera de interpretar los modos en que se construye el rol social del maestro.

-Destacan la necesidad de formar un profesional de la educación reflexivo, competente, crítico, mediante la reflexión en la acción y sobre la acción reflexiva.

-La formación inicial docente actual debe caracterizarse por ser un proceso de profesionalización, por su rápida inserción en la práctica, la que debe tener un enfoque reflexivo y contextualizado.

Respecto a la conceptualización que se plantea en la investigación sobre la práctica preprofesional pedagógica reflexiva colectiva y vivencial, reconocen el papel de la experiencia, la reflexión sistemática y el aprendizaje colaborativo en grupo, lo que conduce a aprender de la propia práctica y a mejorar la praxis docente.

Los participantes en el segundo taller consideraron el modelo pedagógico para el desarrollo de la práctica preprofesional reflexiva como pertinente a los efectos y propósitos para los que fue concebido.

Los subsistemas, componentes y relaciones determinadas en el modelo pedagógico, se evaluaron como procedentes y lógicos. De los subsistemas se destacan las relaciones dialécticas y pedagógicas que se desarrollan entre ellos. Se reconoció la importancia de las relaciones descubiertas y explicadas

a la luz del enfoque dialéctico materialista asumido, así como el nivel de síntesis alcanzado. Varios participantes estimaron que: Se debía incorporar un subsistema que trabajara sobre el "proceso de autorregulación en la acción docente", lo cual se tomó en cuenta para la presentación de la versión final del modelo. Además, se sugirió que se debía reflexionar sobre la identificación del subsistema "proceso de autorreflexión en la acción docente", del cual se procedió a reelaborar la lógica interna lo que conlleva a incorporar el componente de autorreflexión sobre el aprendizaje desarrollador que promueve en sus alumnos, lo cual debe realizar el estudiante en formación para lograr un proceso activo de construcción y reconstrucción de la teoría y de la práctica pedagógica

En cuanto a los fundamentos pedagógicos del modelo el 100 % estuvo de acuerdo que estaban bien formulados y que eran pertinentes para el modelo.

En cuanto a los principios el 100 % de los participantes coincidieron en que: los principios: "del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la orientación del profesor", el "principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo", el "principio de la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador", el "principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo", son muy relevantes; y en cuanto al "principio de la unidad dialéctica entre actividad, comunicación", fue considerado por un 90 % de los participantes como muy importante, y otro 10 % lo considero importante, sugiriendo algunos cambios en su formulación. Todas las sugerencias emitidas fueron consideradas para la formulación de la versión definitiva del modelo

3.3. Versión final del Modelo propuesto

Con las aportaciones realizadas por los participantes en los talleres de reflexión crítica y colectiva se reconstruyeron los aspectos señalados, presentándose a continuación: los fundamentos pedagógicos, los principios y la estructura del modelo con sus componentes, señalando la función de cada uno.

El modelo pedagógico se sustenta en los siguientes fundamentos pedagógicos asumidos de diferentes autores estudiados:

- La potenciación de las posibilidades que brinda la escuela para la formación profesional del estudiante, conjugando la teoría y la práctica en el modo de actuación profesional, de García, G., y Addine, F. (2013).
- La categoría "Formación" como proceso y resultado, cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad de Horrutinier (2009)
- La formación en la práctica reflexiva como vía y necesidad para enfrentar a los estudiantes a los problemas profesionales de Schön, D. (1998); Perrenoud, P. (2005); Imbernón, F. (2012); Rodrigues, R. (2013); Domingo, A. (2014), Calle, R., Rodríguez, M., & Amayuela, G. (2014, 2015).
- La concepción del maestro como un profesional de un alto compromiso social y una cultura general e integral y el estudiante en formación como protagonista de su aprendizaje de Zabalza, M. (2009); García, G., y Addine, F. (2013).

El modelo también se sustenta en los principios para la dirección del proceso pedagógico asumidos de los planteados García, G., y Addine, F. (2013) y Recarey, S., (2004) que a su vez adquieren un significado particular. En esta investigación, se precisan aquellos que sirven de sustento a este estudio:

Principio del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la orientación del profesor

Es relevante el brindar la confianza de manera incondicional al estudiante que se está formando para ser docente (E.F.D), estos en la realización de prácticas de observación, observan todo lo que realiza un profesor orientador de la práctica (P.O.P) en el accionar docente, desde la planificación, hasta la ejecución de la clase, lo que permitirá participar de manera colectiva en sesiones de trabajo para la reflexión o reconstrucción de la clase demostrativa ejecutada por el P.O.P) y luego realizar la planificación de su clase bajo la orientación del P.O.P y en concordancia con el acompañamiento del profesor supervisor de la práctica preprofesional (P.S.P). Esto permite que se cumpla con el principio didáctico del carácter consciente y activo, ya que el estudiante se apropia del procedimiento de consecución de una clase, además va asimilando los señalamientos que le brindan los profesores orientadores de la práctica y los supervisores de la práctica preprofesional.

Principio de la unidad dialéctica entre actividad y comunicación

El profesor supervisor de práctica debe considerar los aspectos que favorecen el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes en la actividad y en la comunicación, profundizará e incorporará aquellos que le sean factibles al poner en práctica las funciones de la comunicación: informativa, reguladora y afectiva con sus estudiantes de práctica. De igual forma toda actividad colectiva que se prepare debe ser atrayente e interesante para que se facilite una mejor comunicación, donde entre otras cuestiones se aprenda a decir, a escuchar, a ser directo a respetarse a sí mismo y a los demás, a tener en cuenta el lenguaje verbal, y el extraverbal.

A través de la actividad y la comunicación se trasmite la herencia cultural de generaciones anteriores, se produce el vínculo con la vida, con el trabajo se forman las distintas concepciones del mundo en cada uno de los estudiantes de práctica.

Principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo

El proceso pedagógico ha de estructurarse sobre la base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que le rodea y su propio mundo y al mismo tiempo, la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectado por ese mundo.

La unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo en el estudiante que se forma como docente debe estar implícita en el motivo que asume ante sus distintas necesidades; las que elaboradas y procesadas por ellos encuentran su expresión en sus distintas manifestaciones concretas de tipo conductual, reflexivas y valorativas, que den sentido, fuerza y dirección a su personalidad como docente.

Principio de la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador

Se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo. La educación y la instrucción como unidad dialéctica que son, no son idénticas, por tanto no pueden sustituirse, de ahí que al educar al estudiante practicante en el propio contexto de la escuela a su vez se instruye y siempre que se instruye se educa y con ambas se logra el desarrollo personal de éste docente en formación.

Este principio demanda que al desarrollar el contenido que debe enseñar el estudiante practicante tenga que seleccionar aquellos métodos que por su grado de activación hagan pensar al alumno y desarrollar hábitos, habilidades y capacidades de forma tal que, se formen además sus convicciones, lo que propiciará un pensamiento flexible e independiente que le permitirá transformarse a sí mismo y al proceso de enseñanza aprendizaje que desarrolla.

Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo

Se basa en dos aspectos esenciales de la concepción sobre la educación: la vinculación con la vida y el trabajo como actividad que forma al hombre. El estudiante practicante tiene que vincular su actividad educativa con la vida, pues de lo contrario, ésta será vacía, abstracta, carente de significación para él y por tanto no se implicará en la tarea como docente, por lo que debe aprovechar el aprendizaje vivencial de sus compañeros, así como de los profesores orientadores de las escuelas de prácticas, y los profesores supervisores, por tanto, deberá apoyarse en ellos para futuros aprendizajes.

Este principio tiene una estrecha relación con el resto, se destacan en ello el principio de la vinculación de lo afectivo y lo cognitivo, el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Sin el cumplimiento de ellos, no se podrá lograr una formación laboral que responda a las exigencias actuales de la sociedad actual en el Ecuador.

El modelo pedagógico de desarrollo de prácticas preprofesionales pedagógicas reflexivas colectivas y vivenciales en la formación inicial docente tiene como objetivo la explicación y argumentación de los procesos que deben darse para que se desarrolle una práctica preprofesional reflexiva, que garantice la formación que exige la sociedad a los estudiantes en preparación como docentes de la educación básica, a partir de las influencias educativas que en el contexto social de la escuela de práctica se realicen para el logro de cualidades de la personalidad en los estudiantes en formación docente.

El modelo pedagógico se concibió con cuatro subsistemas que a su vez representan procesos (figura 1):

- Proceso de autorregulación en la acción docente.
- Proceso de reflexión colectiva antes de la acción docente.
- Proceso de autorreflexión en la acción docente.
- Proceso de reflexión colectiva sobre la acción docente vivenciada.

Entre estos subsistemas, se producen relaciones dialécticas de dependencia y condicionamiento mutuo. A su vez, cada subsistema lo conforman componentes interrelacionados con funciones específicas, la síntesis de estas relaciones, expresa la nueva cualidad que debe caracterizar al sujeto. La sinergia entre los subsistemas y sus relaciones, deviene en la cualidad de orden superior que se pretende formar y desarrollar en los estudiantes practicantes en su formación como docentes.

SUBSISTEMA I

Proceso de autorregulación en la acción docente. Su función va dirigida a que el estudiante en formación inicial docente autorregule su aprendizaje y actuación en la práctica preprofesional, está intrínsecamente relacionado con las disposiciones motivacionales, que ayuden a incrementar el logro de sus propias metas y objetivos de aprendizaje, ligados a sus estados afectivos, sus vivencias y a sus intereses personales hacia la docencia. Orientado hacia el conocimiento de sus propios procesos cognitivos y hacia el autocontrol y la autoevaluación de su quehacer docente logrando que sea una persona flexible que se adapte a los cambios que surgen en su entorno. En este subsistema se expresa el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

SUBSISTEMA II

Proceso de reflexión colectiva antes de la acción docente. Se dirige al funcionamiento de la reflexión colectiva antes de producirse la acción docente, la que juega un papel importante como elemento mediatizador para el desarrollo individual. Las acciones bilaterales y grupales ofrecen la posibilidad de que se trasladen de un estudiante practicante a otro, o del profesor orientador o el profesor supervisor al estudiante practicante elementos del conocimiento que pueden faltarle (qué) y el procedimiento a seguir en la realización de la acción docente (cómo). Resultan de mucho valor las actividades de carácter colectivo por lo que ellas pueden contribuir a la adquisición del conocimiento, de procedimientos y estrategias.

SUBSISTEMA III

Proceso de autorreflexión en la acción docente. Su función consiste en reflexionar o cuestionar por parte del estudiante practicante, en el momento en que se desarrolla la acción docente acerca de las vías y métodos que se están utilizando para lograr, lo educativo, lo instructivo, lo desarrollador y el autorreflexión sobre los procesos pedagógicos y didácticos utilizados a través de la acción docente. Se dirige al desarrollo del pensamiento nuevo que se está generando en el estudiante practicante sobre lo que hace a medida que actúa. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; por lo que el estudiante practicante se ve obligado a una reflexión dentro de la acción en el presente, es decir, se trata de una reflexión dinámica y provocada por las incidencias imprevistas que detecta en las prácticas. Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente –al menos en cierta medida- y se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada, como del conocimiento previo a la acción, que ha permitido su detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como “¿qué es esto?”, a la vez que, “¿cómo he estado pensando sobre ello?” Es decir, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre el propio pensamiento, en sí mismo.

SUBSISTEMA IV

Proceso de reflexión colectiva sobre la acción docente vivenciada. Está dirigido a realizar un análisis crítico desde el punto de vista metodológico y pedagógico de la acción docente desarrollada, donde se valoren los criterios de los distintos profesores que han participado en la actividad (cuando esta la realiza un estudiante practicante o profesor orientador de la práctica en presencia de otros), además se debe realizar el análisis crítico vivencial y la reflexión sobre la reflexión en la acción por parte del que ejecutó la actividad y del colectivo, lo que debe llevar a un proceso de profundización y de investigación-acción a través de la indagación de la temática abordada en la actividad docente, así como la valoración de la transformación lograda al realizar el proceso de reflexión colectiva.

Se dirige al análisis efectuado sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto, este proceso es el análisis que a posteriori realiza el estudiante en formación y el colectivo de practicantes y profesores que participan en la actividad, sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje por parte del estudiante practicante. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma

continua como resultado de esta reflexión.

Rasgos esenciales del modelo pedagógico

-Concepción activa, protagónica, reflexiva, autorregulada y autorreflexiva del estudiante practicante.

-Las relaciones de los subsistemas y componentes del modelo pedagógico son esencialmente de coordinación, complementariedad, dependencia, condicionamiento y sinérgicas, las cuales, en su síntesis propenden al surgimiento de una nueva cualidad.

-El modelo destaca la investigación-acción que deben realizar los estudiantes en formación docente dentro de los diferentes procesos que se dan al interior de cada subsistema lo que se constituye en fuente inagotable de desarrollo de conocimiento y de habilidades para la solución de problemas.

-El proceso de autorreflexión en la acción docente, exige al estudiante en formación reconocer sus potencialidades y limitaciones para desarrollar el proceso docente educativo con sus alumnos.

-Los procesos de reflexión colectiva antes de la acción y de la acción docente vivenciada son concebidos en el modelo pedagógico como procesos grupales que se manifiestan e intervienen en la dinámica del aprendizaje y la educación, para buscar en esa misma dinámica mejores formas de actuación individual y colectiva de los estudiantes practicantes y de los profesores supervisores y orientadores de la práctica, reflejando un proceso de investigación-acción. Por tanto, la reflexión se puede manifestar sobre las actividades docentes, así como sobre las extradocentes y extraescolares y también en los diferentes niveles y formas del trabajo pedagógico o gestión de la didáctica de los docentes, a través de los diversos métodos, en un amplio proceso interactivo.

-La reflexión colectiva en el grupo de práctica reflexiva permiten la toma de conciencia o representación de los docentes (profesores supervisores y orientadores) acerca del lugar que ocupan en la formación del grupo de estudiantes practicantes, es vivenciar los eventos formativos que se van dando no individualmente, sino en la subjetividad del grupo y las transformaciones cuantitativas y cualitativas grupales, es darse cuenta del crecimiento grupal en el colectivo, en función del crecimiento individual y grupal de los estudiantes en formación que atienden.

4. Conclusiones

El proceso de práctica preprofesional reflexiva en la formación inicial docente se produce

en la dinámica de lo personal y lo social, la reflexión individual y la reflexión colectiva,

siendo la reflexión colectiva vivencial, el aspecto esencial que prevalece en este proceso de

formación, por lo que los grupos de práctica reflexiva se constituyen en la unidad para la ejecución de este proceso formativo.

El modelo pedagógico propuesto para el desarrollo de la práctica preprofesional reflexiva, concibe que este proceso transcurre desde la propia autorregulación que hace el estudiante practicante al insertarse en la práctica, cuando toma en cuenta sus motivaciones, sentimientos, intereses, sus metas y objetivos para participar de forma consciente, en los procesos de reflexión colectiva antes de la acción docente, en su propia reflexión en la acción y en la reflexión colectiva sobre la acción docente vivenciada, como procesos que se coordinan, se complementan y tienen cierta dependencia uno del otro. Estos procesos dinamizan la formación a través de la práctica reflexiva desde sus componentes y en el trabajo pedagógico que se desarrolla en el grupo de práctica reflexiva donde la acción docente que se valora no es solo la clase, sino va más allá del contexto del aula, analizando diversas actividades que se desarrollan en el marco escolar, familiar y comunitario, vinculado a los aprendizajes esperados del alumno de educación básica.

La propuesta del modelo pedagógico se implementa en la práctica por medio de una estrategia pedagógica, que contribuye directamente al desempeño laboral del estudiante practicante, en la resolución de problemas de carácter práctico. La PR parte y se nutre de las situaciones reales y problemáticas de los escenarios profesionales y busca la resolución de las mismas y lo hace enriqueciendo al propio estudiante en formación, que a lo largo del proceso reflexivo individual y colectivo, aprende, desaprende lo necesario, reconstruye su conocimiento práctico y reformula sus conocimientos teóricos a partir de una relación lógica entre teoría y práctica, ambas al servicio de los problemas diarios del proceso docente educativo en la escuela. De este modo en la práctica preprofesional pedagógica reflexiva, la teoría queda reconstruida por la reflexión sobre la práctica y los problemas prácticos se resuelven con la teoría contextualizada, adquiriendo ésta una mayor significatividad, resolviéndose la contradicción entre lo que el estudiante practicante conoce y lo que le falta por aprender para desarrollar un proceso docente educativo con sus alumnos, acorde con las demandas de la educación básica.

Referencias bibliográficas

Albertos, A., Domingo, A., & Albertos, J. E. (2014). Reflective learning. An experience with engineering students. *Internacional Journal on Advances in Education Research (EduRe Journal)*, Volume 1, Issue 1, Paper 4, 51-63.

Alvarez, P., Parker, A., & Vallice, R. (2013). Exploring our intentions as teacher educators, Reflective Practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 14:3, 392-405.

Calle, R., Rodríguez, M. & Amayuela, G. (2015). Los procesos de reflexión colectiva durante la práctica pre-profesional en la formación de profesores en Ecuador. *Transformación.*, 11 (1), 82-91.

Calle, R., Rodríguez, M., & Amayuela, G. (2014). La práctica docente en la formación inicial de profesores de la educación básica en el Ecuador, su perfeccionamiento a través de la reflexión colectiva. *IPLAC.* , 4 (32), 266-275.

Calle, R., Rodríguez, M., & Amayuela, G. (2015). *Las prácticas preprofesionales en la formación docente, a través de procesos reflexivos, colectivos y vivenciales*. Paper presented at the XIII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación, Universidad de Camagüey. Camagüey-Cuba.

Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educativa*, V. 50 N. 2. Pp 75-95.

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica* (PUBLICIA Ed.).

Domingo, A. (2014). *Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (Narcea Ed.). Madrid.

Domingo, A. (2015). Registro de aprendizaje reflexivo. Recuperado de: <http://practicareflexiva/registro-aprendizaje-reflexivo>

Domingo, A. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4-13. doi:<http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>

Domingo, A., & Gómez, M. (2015). *Registro de aprendizaje reflexivo* (Narcea Ed.). Madrid.

Elliott, J. (1998). *El cambio educativo desde la investigación acción* (Morata Ed.). Madrid, España.

Erazo Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12 / 1, 47-74.

Galbán, S. (2015). Qué significa "didáctica reflexiva". Recuperado de: <http://practicareflexiva.pro/que-significa-didactica-reflexiva/>

García, G., & Addine, F. (2013). *La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente*. Paper presented at the Pedagogía 2013, La Habana, Cuba.

Horruitiner, P. (2009). La universidad cubana: modelo de formación. La Habana: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.

Hugo, D. (2010). *Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. (Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales/Matemáticas), Universidad Autónoma de Barcelona (España). Recuperado de: <http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CDE>

Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. In Graó (Ed.), *En Juan Bautista Martínez (coord.). Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona, España.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, v. 24 n. 2, 83-101.

Latorre, M. J., y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Vol 9 (2), 35 - 54.

López, F. (2004). *La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.

Marcelo, C. (2007). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente* (GTD-PREAL Ed.).

MEC, y Consejo Nacional de Educación. (2006). *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf.

Moreno, G. (2008). *La competencia metodológica para la dirección de la clase en el proceso de formación del Profesor General Integral de secundaria básica*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.

Nocetti, A. y Medina, J.L. (2018), Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*. Vol 39, Año 2018, Número 15, Pág. 2. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>

Olmedo, M. (2012). En clave personal: Práctica reflexiva y asesoramiento, N. 2012/G22.

Pámanes, C., Ramírez, A., & Carrales, A. (2014). Relación teoría - práctica en la formación profesional docente. Recuperado de:

<https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web>

[&cd=0&cad=rja&uact=8&ved=0CGEQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fregistromodeloeducativo.sep.gob.mx%2FArchivo%3Bjsessionid%3D6253d6c13924e5547Subtema%2B3.-%2BRelaci%25F3n%2Bteor%25Eda-](https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=0&cad=rja&uact=8&ved=0CGEQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fregistromodeloeducativo.sep.gob.mx%2FArchivo%3Bjsessionid%3D6253d6c13924e5547Subtema%2B3.-%2BRelaci%25F3n%2Bteor%25Eda-)

Parra, I. (2011). *Concepción actual de la formación inicial del profesional de la educación. vía estratégica para la elevación de la calidad de la educación*. Paper presented at the Evento internacional Pedagogía 2011, Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.

Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2012). *Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas* Vol. 5 N°4. L. Serena (Ed.)(pp. 15-26). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Perrenoud, P. (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (Graó Ed.). Barcelona.

Plaul, R. (2012). La Formación Docente y las Prácticas de la enseñanza- Algunos consejos útiles. *Red Iberoamericana de Docentes*. Recuperado de: <http://redsoei.ning.com/profiles/blogs/la-formaci-n-docente-y-las-pr-cticas-de-la-ense-anza-algunos>

Recarey, S. (2004). *La preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en Formación Inicial para el desempeño de la función orientadora*. (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" La Habana, Cuba.

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Memoria para optar al Grado de Doctor), Universidad de Barcelona.

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, 117-154.

Sayago, B., & Chacon, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10 No 32, 55-66.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (P. Ibérica Ed. 1a ed.).

Schunk, D. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 245-266.

Stenhouse, J. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (Morata Ed. 5ª ed.). Madrid.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, vol. 10, núm. 33 pp. 269-273.

Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (GTD-PREAL Ed.).

UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>.

Urrutia, E. (2011). De la Importancia de las Prácticas en la Formación Inicial Docente: Una Aproximación Desde La Experiencia. *Revista Docencia N. 43*.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 185-206 ISSN: 1137-8654

Velázquez, E. (2005). *Estrategia didáctica para estimular el aprendizaje reflexivo en los estudiantes de las Carreras de Ciencias Naturales de los Institutos Superiores*. (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, Cuba.

Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for

practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291.

Zabalza, M. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.). In Pontevedra (Ed.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 45-65).

Zeichner, K., & Liston, D. (1997). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.

1. PhD. en Ciencias de la Educación, desarrolla investigaciones en la formación de docentes. Profesora de la carrera de Educación Inicial en la Sede Macas de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. mrodriguez@ucacue.edu.ec

2. PhD. en Ciencias Pedagógicas, desarrolla investigaciones en la formación de docentes. Profesor en la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. robertsoncalleg@hotmail.com

3. Master en Docencia Universitaria. Profesora de la carrera de Educación Inicial en la Sede Macas de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. szabala@ucacue.edu.ec

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 46) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]