

## Los procesos de reflexión colectiva durante la práctica pre-profesional en la formación de profesores en Ecuador

*Collective reflective process during in-service teaching practice of teacher trainees in Ecuador*

**M. Sc. Robertson Calle García**

[robertsoncalleg@hotmail.com](mailto:robertsoncalleg@hotmail.com)

*Instituto Superior Pedagógico "23 de Octubre"*

**Dr .C. Milagros de la Caridad Rodríguez Andino**

[milagro.rodriguez@reduc.edu.cu](mailto:milagro.rodriguez@reduc.edu.cu)

**Dr .C. Georgina Amayuela Mora**

[georgina.amayuela@reduc.edu.cu](mailto:georgina.amayuela@reduc.edu.cu)

*Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz"*

Los autores son profesionales que se desempeñan en el campo de la formación de profesionales para la educación. **Calle García** es profesor del Instituto Superior Pedagógico "23 de Octubre" de Montecristi y de la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador), actualmente cursa un doctorado Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Camagüey. **Rodríguez Andino** es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" (Cuba), donde se desempeña como asesora de postgrado. **Amayuela Mora** es Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de propia la Universidad de Camagüey.

### RESUMEN

El artículo describe los resultados preliminares de una investigación dirigida al perfeccionamiento de las prácticas pre-profesionales de los profesores de la educación general básica en formación inicial en el Ecuador. Se realizó un diagnóstico a partir del cual fueron identificadas insuficiencias que permiten realizar valoraciones críticas sobre aspectos relativos a la formación y al desempeño profesional de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico "23 de Octubre" de Manabí, Ecuador que realizan sus prácticas en diferentes escuelas del nivel básico. Se formula una propuesta que favorecerá el desarrollo de prácticas de reflexión colectivas en la formación inicial.

**Palabras clave:** Formación inicial del docente, prácticas docentes, reflexión colectiva

### ABSTRACT

The article describes the preliminary findings of a research aimed at improving the in-service teaching practice of would-be teachers in Ecuador. A diagnostic test was given to the subjects of the sample to identify shortcoming and making a critical evaluation of the teachers' training process and the actual performance of students of education of Manabí College of Education doing in-service practice at primary school. The findings include the proposal of a collective reflective model in the training process of basic education teacher in Ecuador.

**Key words:** teachers training, in-service teaching practice, collective reflection.

Para responder a los nuevos escenarios en que se mueve la educación es necesario promover el acceso a una formación inicial laboral de los futuros profesores renovada y de calidad, que les permita desarrollar su preparación teórica y práctica y alcanzar las competencias necesarias para su actuar como docentes.

Los Institutos Superiores Pedagógicos, deben atender esta exigencia de la sociedad, ahora se exige a estos centros de formación de docentes que formen profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a nuevas necesidades y demandas, que sean innovadores y dispongan de recursos para transformar su realidad inmediata.

En la actualidad en Ecuador se realizan transformaciones trascendentes a partir del desarrollo del proyecto de Formación del Profesor de Educación Básica (Ministerio de Educación y Cultura. MEC, 2006). El desarrollo de este proyecto de formación del profesor de educación básica<sup>1</sup>, es una propuesta participativa, que procura satisfacer las necesidades de la formación del profesor que labora en la educación básica, que debe contribuir a transformar la sociedad, con identidad, criterio reflexivo solidario y democrático y que rinda cuentas a la misma sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas fiscales del país.

Por el contrario, la práctica pre-profesional ha estado caracterizada por el débil dominio previo por parte de los estudiantes practicantes de la concepción didáctico- metodológica de la clase, unido al deficiente papel orientador de los profesores responsables de la práctica y el número insuficiente de actividades o tareas que exijan de los procesos reflexivos. Nótese que esta práctica no satisface las exigencias que la sociedad plantea a la formación de los profesionales de la educación lo que nos obliga a volver la mirada sobre la práctica pre-profesional y la función que ésta realmente cumple en el proceso de formación inicial del docente. El artículo presenta un estudio relacionado con una investigación que se ejecuta con el fin de perfeccionar el proceso de desarrollo de las prácticas pre-profesionales de los profesores de la educación general básica en formación inicial<sup>2</sup> en el Ecuador.

## Métodos

La caracterización de la preparación teórica y práctica de los estudiantes para el desempeño de la práctica pre-profesional se realizó a partir de la aplicación de encuestas, observaciones a clases y observaciones a las actividades metodológicas o de gestión de la didáctica que se desarrollan en las escuelas de donde se realiza la práctica, en las que participan los estudiantes en formación, los profesores supervisores<sup>3</sup> y los profesores orientadores<sup>4</sup>. Aproximarse a la realidad fue posible al aplicar la interpretación a los resultados de la encuesta, en tanto que ésta permite obtener información en un grupo numeroso de participantes, a partir del estudio de una muestra representativa de la población, siguiendo el criterio de Goetz y Lecompte “[...] de que no pueden ser investigado uno por uno [...]”, aun cuando el objetivo es “[...] determinar la medida en que los investigados sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos [...]” (1988, pág. 136); en

---

<sup>1</sup> En Ecuador la educación básica corresponde al nivel de educación general básica desde primer grado hasta el décimo grado según artículo 42 de la Ley orgánica de educación intercultural.

<sup>2</sup> La formación inicial es la etapa destinada a preparar a los futuros profesores para el ejercicio de la función de enseñanza. En este proceso el estudiante forma las competencias genéricas y específicas que le permitirán la aproximación gradual al objeto, contenido y métodos de la profesión docente.

<sup>3</sup> Son los profesores del Instituto Superior Pedagógico que atienden la práctica docente de los estudiantes en formación.

<sup>4</sup> Son los profesores que laboran en las escuelas donde se realiza la práctica y que cumple la labor de orientar a los estudiantes en formación.

este caso, se aplicaron encuestas referidas a tópicos similares relacionados con la formación de los profesores y la preparación teórica y metodológica que reciben para el desarrollo de la práctica docente, el trabajo y la preparación de los profesores supervisores y orientadores en la atención al estudiante en formación. Las preguntas fueron abiertas y de selección. Las encuestas fueron aplicadas a directivos y docentes, estudiantes y profesores supervisores y orientadores de la práctica pre-profesional de la carrera de Licenciatura en Educación Básica del Instituto Superior Pedagógico "23 de Octubre" de Montecristi –Manabí, Ecuador–, en total se encuestaron 52 sujetos de investigación de los cuales 10 son directivos y docentes, 28 son estudiantes, seis son profesores supervisores y ocho son profesores orientadores. La recolección de la información se hizo de manera escrita, simultánea y en presencia del investigador.

El propósito de incorporar a los profesores supervisores y orientadores se corresponde con la finalidad de contrastar sus opiniones en relación con lo que han observado en sus estudiantes y lo expresado por los alumnos interrogados.

La guía de observación a clases se aplicó con el objetivo de observar cómo se desempeña el docente en formación en la ejecución de la clase. Esta guía fue dividida en varias secciones referidas a: orientación hacia el(los) objetivo(s), tratamiento del contenido, utilización de métodos que hagan pensar al alumno y aprender por sí solo, utilización de los medios de enseñanza en la clase, evaluación adecuada del proceso. Cada uno de estos aspectos contiene un grupo de indicadores a medir utilizando una escala de Liker (Se aprecia, Se aprecia parcialmente, No se aprecia).

La guía de observación a las actividades metodológicas o de gestión didáctica se aplicó con el objetivo de comprobar el nivel de implicación que tiene el docente en formación, el profesor supervisor y el profesor orientador en el sistema de actividades metodológicas o de gestión didáctica que se realiza en la escuela. La misma aborda un conjunto de tópicos, valorando si en la actividad: se parte de un problema identificado en la práctica pre-profesional de los alumnos en formación; el profesor en formación guiado por el supervisor o el profesor orientador realiza análisis, reflexiones sobre la temática, la clase a desarrollar o la ya desarrollada; el profesor en formación realiza alguna exposición sobre el contenido de la temática que se discute en la reunión; se implica al profesor en formación en la preparación de la actividad por ejemplo en la selección del método adecuado-medio- contenido y formas de evaluación; o si se realizan procesos de reflexión crítica colectiva sobre acciones docentes ya realizadas.

## **Resultados y discusión**

La aplicación de los instrumentos anteriormente descritos permitió conocer que existen dificultades en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales y en el desempeño de los profesores 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 como docentes fueron:

- La mayoría de los profesores en formación presentan de mediana a alta dificultad para la formulación de los objetivos que los alumnos deben alcanzar en la clase. En ocasiones determinan el objetivo; pero no logran formularlo correctamente y cometen imprecisiones en la habilidad o el conocimiento, por lo tanto no se esclarecen los logros o resultados de aprendizajes que se desean alcanzar.
- 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

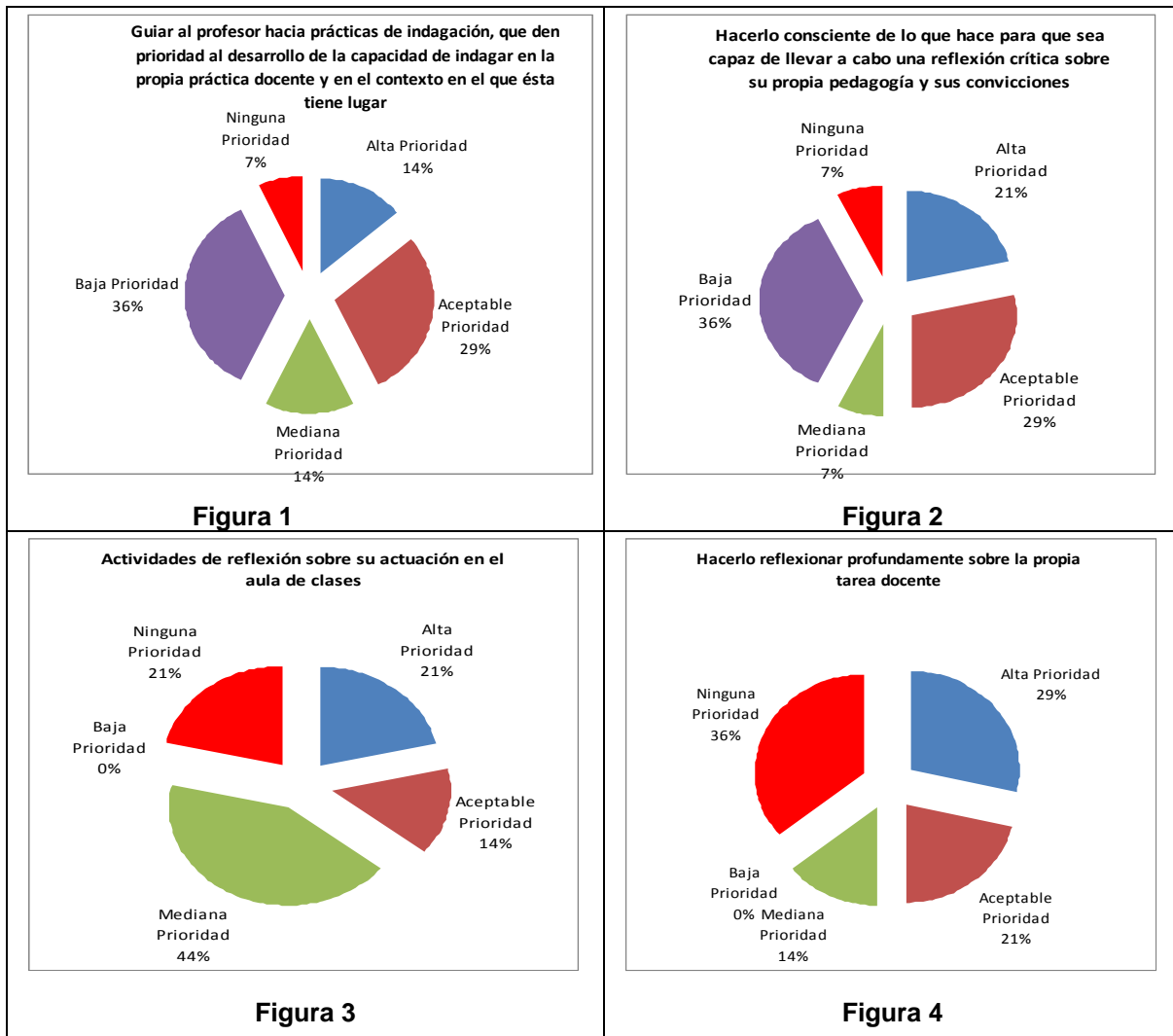
procedimientos didácticos que corresponden al mismo, o más aún no cumplen ninguno de ellos.

- Existen limitaciones en el trabajo con los medios de enseñanza aprendizaje, lo que se evidencia en su selección, diseño y utilización, fundamentalmente, con los medios audiovisuales.
- Se les dificulta darse cuenta del papel orientador del objetivo para determinar el método y el sistema de evaluación que se debe implementar en la clase.
- En las clases observadas por los supervisores de práctica, se han detectado deficiencias en el dominio del contenido científico que se enseña.
- Tienen dificultades para lograr los objetivos educativos, en correspondencia con las necesidades educativas del sector donde desempeñan su práctica y no siempre cuenta con las herramientas metodológicas y didácticas para alcanzar en los alumnos los aprendizajes esperados en el nivel que cursan.
- Carecen de una preparación pedagógica para darle respuesta desde el tratamiento del contenido de enseñanza a los problemas que emergen como resultado de la actividad en la escuela.
- En las clases observadas prevalece un enfoque de aprendizaje centrado en el contenido y no en las acciones metodológicas del maestro, ni en la actividad de los alumnos; por lo que no se alcanzan los necesarios procesos de reflexión y de participación. Los profesores en formación no siempre son capaces de autovalorar el nivel de dominio de sus recursos para su desempeño exitoso.

La búsqueda de las causas que provocan las insuficiencias antes mencionadas que se presentan en el proceso de formación inicial laboral de los futuros profesores se realiza a partir de la 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. Los resultados arrojaron lo siguiente:

- Los profesores supervisores y los profesores orientadores de la práctica evidencian limitaciones en su preparación para enseñar a dirigir la clase. Estas, generalmente, son causadas porque no logran establecer y explicar plenamente las relaciones sistémicas entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los profesores orientadores no siempre están preparados para relacionar adecuadamente las funciones del docente en la dirección de la clase con la dinámica de sus componentes, y en consecuencia, para guiar a los profesores en formación en esa actividad.
- El proceso de formación inicial laboral que se realiza, frecuentemente, se centran en el docente y en el contenido de la ciencia, sin garantizar la necesaria atención al aprendizaje del profesor en formación y a los aspectos metodológicos relacionados con la dirección de la clase. Por otra parte, no se conciben tareas donde éste deba establecer relaciones entre sus funciones para esta dirección y los componentes didácticos.
- En la práctica docente se observa que no son suficientes las acciones reflexivas que se realizan de manera colectiva sobre el quehacer docente para lograr una auto-transformación responsable del profesional en formación inicial.

Otras causas encontradas relacionadas con las funciones que deben realizar los profesores supervisores y profesores orientadores con el profesor en formación inicial en su preparación para el desarrollo de una práctica pre-profesional de calidad, se ilustran en las figuras 1, 2, 3 y 4, derivadas del procesamiento y análisis de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas.



Como se observa en los aspectos analizados en las Figura 1 y 2 un alto por ciento de los encuestados consideran la indagación y reflexión como asuntos de mediana, baja o ninguna prioridad, lo que evidencia que no se guía al profesor en formación hacia prácticas de indagación ni se hace consciente de lo que realiza para que sea capaz de desarrollar procesos de auto-reflexión sobre la actividad que ejecuta, los conocimientos pedagógicos que posee, sus convicciones y la necesidad de superar sus carencias.

En las Figuras 3 y 4 se constata como también un alto por ciento de los encuestado valoran entre mediana y baja prioridad la realización de actividades de reflexión sobre la actuación del practicante en el aula de clases y el hacerlo reflexionar profundamente sobre la propia actividad docente, todo lo cual demuestra que no se le presta la debida atención a los procesos de reflexión en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales con los profesores en formación inicial.

Todos los aspectos evidenciados por el diagnóstico permiten apreciar que se hace necesario, profundizar en el estudio del proceso de formación inicial laboral del profesor para un desarrollo exitoso de la práctica docente, sistematizando desde los diferentes referentes de la teoría pedagógica para encontrar propuestas que favorezcan el perfeccionamiento de estas prácticas pre-profesionales en la formación inicial laboral de los profesionales de la educación.

La naturaleza de la teoría y la práctica pedagógica y del conocimiento que, como tal, la sustenta, así como una recuperación del sujeto-profesor como agente privilegiado en la transformación de los procesos educativos intencionados por la escuela, entiende que el profesor en formación realiza su práctica en un contexto social específico –la institución escolar–, el cual define un campo de interacciones sociales complejas, en donde docentes y alumnos no sólo adoptan conocimientos provenientes de las esferas de la actividad científica, sino que participan de manera activa en la estructuración de la situación educativa y, en esta medida, participan tanto en las interacciones y relaciones que allí se establecen, como en la forma de conocimiento que se construye en la escuela. Se trata, en este sentido, del desarrollo de una práctica analítica conceptualizada como “reflexiva”, que constituye según Erazo “[...] la base sobre la cual se fundan tanto la acción y eficacia profesionales del docente, como la producción del conocimiento teórico, necesario para la realización de una acción profesional, cuyo margen de incertidumbre no puede ser resuelto exclusivamente por la aplicación mecánica de la teoría científico educacional” (2008, pág. 69).

Este enfoque, que está en la base de los planteamientos más recientes en torno a la profesión docente, tiene como fundamento una concepción del profesor como profesional reflexivo que ha sido tratado por diversos autores entre otros, Schön, (1992); Zeichner, (1995); Montero (2001); Pérez (2003); Perrenou (2004).

Ante todo, se señala por los autores de este trabajo que reflexionar es cuestionar lo que se está haciendo, es abrirse a nuevas opciones o alternativas. Todo lo que se hace es susceptible de ser reflexionado, cualquier cosa, la vida cotidiana, el trabajo que se hace, lo que se aprende, la manera en que se comunica, lo que se piensa o se siente.

En educación, la propuesta de la reflexión desde la práctica se presenta asociada con las corrientes de la pedagogía activa y sostenida por Dewey (1989) a principios del siglo XX, quien establece las diferencias entre la acción de rutina, fundada en la tradición y la autoridad externa, y la acción reflexiva que es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce. Para los docentes que adoptan el primer tipo de acción la práctica pedagógica obedece a parámetros preestablecidos que no se cuestionan. Por el contrario, los docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y los modos como depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos.

Práctica rutinaria o práctica reflexiva. En la opción de escoger una u otra, la formación que haya recibido el docente es crucial, las estrategias que se le hayan brindado para revisarse e identificar sus creencias y concepciones, las oportunidades que se le hayan dado para tomar una posición crítica ante su quehacer y redimensionarlo le permitirán experimentar cómo los cambios en su práctica producen cambios en su forma de pensar y sentir, y viceversa. La práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría.

La práctica pedagógica es parte del complejo sistema de prácticas sociales. De allí que la práctica pedagógica esté determinada por otras prácticas y viceversa; así mismo, se reitera, hay una teoría que orienta esas prácticas a través de las cuales se muestra quiénes somos y cuál es la concepción que tenemos de la educación y de la vida.

En lo fundamental, se hace necesario orientar las prácticas pre-profesionales como prácticas pedagógicas hacia derroteros promotores de la investigación-acción a partir de la cotidianidad de las aulas y el entorno educativo, por tanto, es necesario añadir que las prácticas pedagógicas son realmente prácticas, cuando se convierten en oportunidades para investigar y proponer mejoras de la enseñanza, en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones; es decir, se trata de una espiral autorreflexiva.

Ese espíritu de indagación crítica lleva a impulsar en y desde las prácticas, procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios educativos, para establecer una relación dialéctica entre la práctica pedagógica, la teoría, y la práctica. En este caso, la investigación acción en palabras de Elliott “[...] perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de personas en su ejercicio profesional” (1991, págs. 70-71).

En síntesis, la práctica pedagógica se constituyen en una herramienta valiosa, motivadora de procesos de deliberación sobre la acción docente, de reflexión, son estímulo en la investigación de la enseñanza, base de la problematización y demandan la participación de los sujetos practicantes, profesores supervisores, profesores orientadores, tutores y universidad, lo cual permite agregar un elemento importante en ese proceso, los centros educativos pasan a constituirse en espacios de desarrollo profesional.

Ahora bien, la reflexión no debe ser un acto aislado. Es personal, pues la realiza cada docente o profesor en formación inicial, sobre su propia práctica, y luego, es conveniente que la comparta con otros compañeros de manera que sobre la experiencia se posen varias miradas y se formulen varias preguntas ampliando las dimensiones de la reflexión.

Se persigue que los docentes o profesores en formación inicial se organicen en grupos en los que se genere la deliberación para analizar las estrategias y acciones desarrolladas en contextos reales, reformulándolas a partir de la evaluación de la práctica; una evaluación que va más allá de cotejar los resultados en relación con los objetivos previstos, puesto que se vuelve a los procesos vividos en la práctica para valorarlos y luego realizar la acción creadora sobre la cual se volverá a reflexionar.

La propuesta de los autores de este artículo, para la renovación y el cambio de las prácticas pre-profesionales de aquellos profesores que están en formación inicial, es el desarrollo del proceso de reflexión crítica colectiva que se debe dar en el grupo de docentes donde se inserta el practicante, en actividades periódicas, con la finalidad de objetivar sus propias prácticas y construir su saber pedagógico.

La fundamentación de esta propuesta parte del análisis de las prácticas de reflexión crítico colectivas realizado, para lo cual se toman en cuenta los aportes de Donald Schön, considerando sus distinciones entre *reflexión-en-la-acción* y *reflexión-sobre-la-acción*, las cuales permiten situar y delimitar conceptualmente el objeto de estudio, en especial cuando se trata de analizar prácticas de reflexión que tienen la particularidad de ser “colectivas” (1992).

**Las prácticas de reflexión “colectivas” en los docentes** son consideradas en este trabajo como aquellas actividades o reuniones en donde los profesores interactúan exponiendo temáticas y

problemas que detectan en su práctica pedagógica, cuya finalidad es el intercambio técnico pedagógico y didáctico, por encima de los de carácter organizativo, o de ciclo, las mismas requieren de una intencionalidad indagativa y de profundización de las temáticas planteadas.

El planteamiento de una posibilidad teórica de realizar prácticas de reflexión colectivas sobre la acción, abre un camino estratégico para una profesionalización en equipo, que se despliega como proceso de construcción colectiva del conocimiento profesional; es relevante en ella la conformación de equipos de trabajo donde se precisen las demandas formativas de los docentes, quienes una vez satisfechas sus aspiraciones pueden convertirse en agentes de cambio de su práctica de aula cotidiana así como la de los estudiantes. Del mismo modo, a través de esos equipos se facilita el acompañamiento adecuado y coordinado de las prácticas.

Según el análisis realizado en la investigación que se desarrolla, los autores de este trabajo proponen que el proceso de desarrollo de las prácticas de reflexión colectivas con los futuros docentes en formación inicial, debe realizarse, en vinculación con el trabajo metodológico o gestión didáctica, atendiendo a tres ejes o subprocesos esenciales interrelacionados, estos son:

**Proceso de reflexión colectiva antes de la acción docente:** esta constituido por cuatro elementos, la gestión del conocimiento, el análisis de la planificación de la actividad docente, la valoración del contenido científico que se va a impartir, y la construcción del saber pedagógico.

La gestión del conocimiento tiene como principal objetivo servir de cauce para la sensibilización del profesorado y para facilitar la comunicación e intercambio de experiencias y conocimiento sobre docencia, generando una cultura profesional basada en la enseñanza. Este elemento es básico teniendo en cuenta que la formación no puede construirse sin el profesorado y la importancia que adquiere el conocimiento práctico que se ha ido acumulando sobre diferentes aspectos de la docencia, conformándose como un caudal muy importante que, generalmente, no se comparte, salvo de manera informal y en condiciones muy particulares.

La formación necesita dar utilidad y visibilidad a ese conocimiento incorporándolo en sistemas de gestión del conocimiento que lo hagan accesible a cualquier otro profesor. Es a través de su participación activa y del intercambio como puede crecerse hacia una enseñanza de mayor calidad.

El análisis de la planificación de la actividad docente, la valoración del contenido científico que se va a impartir, y la construcción del saber pedagógico tienen un vínculo esencial con la gestión del conocimiento ya que a través de esta gestión se puede lograr una planificación adecuada de la actividad docente que recoja las mejores experiencias del colectivo de profesores y las formas más exitosas para el tratamiento pedagógico y didáctico del contenido científico a impartir todo lo cual contribuirá a la construcción del saber pedagógico colectivo.

**Proceso de reflexión individual en la acción:** consiste en reflexionar o cuestionar en el momento en que se desarrolla la acción docente acerca de las vías y métodos que se están utilizando para lograr, lo instructivo, lo educativo y lo orientador a partir del contenido que se enseña.

**Proceso de reflexión colectiva de la acción realizada:** consiste en realizar un análisis crítico desde el punto de vista didáctico pedagógico y metodológico de la acción desarrollada, donde se valoren los criterios de los distintos profesores que han participado en la actividad (cuando esta la realiza un profesor en presencia de otros), además se debe realizar el análisis crítico vivencial por parte del profesor que impartió la actividad, todo esto debe llevar a un proceso de profundización e indagación de la temática abordada en la actividad docente, así como la valoración de la transformación lograda al realizar el proceso de reflexión colectiva.



La propuesta anterior permite enfatizar en la responsabilidad insoslayable que tiene un profesional al formarse para la docencia y además quienes forman para la docencia: crear espacios que propicien la reflexión en medio de una enseñanza reflexiva. Maestros, profesores y estudiantes están llamados a ser reflexivos, y es que la reflexión desde la práctica es fundamentalmente una forma de ser. Adoptar esa forma de ser; es sentirse más comprometidos con el rol que tienen los docentes en la sociedad, reconocerse y respetar los saberes de los otros, especialmente de quienes están bajo nuestra orientación, y realmente llegar a vivir la educación como un proceso social que ayudamos a construir.

### **Conclusiones**

Existe un grupo de insuficiencias en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales de los profesores en formación inicial, detectadas a través del diagnóstico que denotan la necesidad de su perfeccionamiento.

En relación con los procesos de reflexión existe una baja presencia de reflexión colectiva detectada a través de las encuestas y las reuniones observadas: sólo en algunas de las unidades educativas que participaron de la investigación fue posible detectar la presencia de procesos reflexivos donde participen los estudiantes practicantes.

Las prácticas preprofesionales exigen un proceso de reflexión que transite por tres momentos esenciales: el proceso de reflexión colectiva antes de la acción docente, el proceso de reflexión individual en la acción y el proceso de reflexión colectiva de la acción realizada, lo que supone pasar de una reflexión limitada a la introspección y de allí al intercambio reflexivo colectivo.

Los procesos de reflexión colectiva no se improvisan. Los procesos reflexivos siempre deben ser precedidos de la presentación de una temática o situación, para lo cual los profesores supervisores o profesores orientadores en las escuelas de práctica tienen que sistematizar antecedentes y/o preparar alguna actividad de profundización.

Para que se desarrollen procesos de reflexión colectiva, se requiere, junto con la preparación, que alguno de los actores muestren en la interacción una intencionalidad indagativa y de profundización de las temáticas planteadas.

La experiencia con que cuentan los profesores-expertos (supervisores u orientadores), especialmente aquellos que fundan su práctica en una acción reflexiva debe ser transmitida a los docentes en formación inicial a través de los procesos de reflexión colectiva antes de la realización de la acción docente y en el proceso de reflexión colectiva después de desarrollada la acción docente en el contexto de las escuelas de práctica.

Es necesario la atención a las reuniones y actividades metodológicas de los profesores, como espacios en que los conocimientos y la experiencia pueden ser movilizados y socializados al interior del cuerpo de profesores, promoviendo así el desarrollo profesional, tanto de aquellos docentes noveles, como de aquellos que pudieran tener una disposición menos activa frente a la construcción de su propio conocimiento profesional.

***Recibido: Julio 2014***

***Aprobado: Noviembre 2014***

### **Bibliografía:**

- Colunga, S., García, J., & Álvarez, N. (2012). La profesionalización del personal docente que ejerce la función tutorial en la educación superior. *Transformación*, 8(1) 20-30.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Eraso-Jimenes, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Revista Investigación educativa*, 12(2), 47-74.
- Goetz, J., & Lecompte, A. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Korthagen, F. A. (1993). Two Modes of Reflection. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A., & Russell, T. (1996). Teachers who teach teachers: reflections on teacher education. *Canadian Journal of Education*, 21(3), 311-358.
- Ministerio de Educación y Cultura. MEC. (2006). *La formación docente inicial de educación básica en los Institutos Superiores Pedagógicos*. . Quito: Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional .
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (págs. 47-83). Madrid.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Higher Education Learning. PDP Working Paper 4*. University of Exeter, Learning and Teaching Support Network, Generic Centre.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO. (2013). *Modelos innovadores en la formación inicial docente* . Recuperado el 20 de enero de 2013, de <http://www.unesco.cl>.
- Pérez, A. (2003). La situación profesional de los docentes. *Cuadernos de Pedagogía*(326), 34-40.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó. .
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2012). *UNESCO strategy on teachers. (2012-2015)*. Recuperado el 20 de enero de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>.
- Zeichner, K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En A. Pérez, *Volver a pensar la educación* (Vol. II, págs. 385-398). Madrid: Morata-Paideia.