

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre – profesional docente

Diana Mercedes Revilla Figueroaⁱ

ⁱ Pontificia Universidad Católica del Perú. dmrevilla@pucp.edu.pe

1 PRESENTACIÓN

Al docente se le exige que afronte los considerables cambios que se producen dentro y fuera de las escuelas y que implemente las complejas reformas de los sistemas de educación que están en curso. Como dice Palacios (1998) se necesita formar un maestro que domine los procesos de reflexión y aprendizaje, por lo que las facultades de educación deberían tener presente estas exigencias. ¿Cómo formar a un docente reflexivo? ¿En qué momento de su formación se considera el ejercicio de la reflexión?

Esta habilidad se desarrolla mejor en los cursos de práctica pre-profesional docente (PPD) porque permiten articular la teoría y la práctica. Sin embargo, no todas las instituciones formadoras los desarrollan de igual manera. De ahí nuestro interés en conocer cómo se orienta el uso de la reflexión en el proceso de formación de los futuros educadores de Primaria durante el espacio de sus prácticas pre-profesionales continuas en algunas facultades de Lima. En el presente artículo, presentamos los resultados de una investigación exploratoria realizada en cinco facultades de educación de Lima.

Creemos que el espacio de la práctica pre-profesional continua (novenos y décimos ciclos de estudios) favorece el ejercicio de una enseñanza y práctica reflexiva que se concreta en un espiral de acción- reflexión- acción, ofreciendo la oportunidad para desarrollar la capacidad de cuestionar el conocimiento, de que los alumnos se miren a sí mismos y se interroguen sobre sus pensamientos y acciones docentes (Tallaferro 2006). Como lo afirma Rodríguez “el *practicum* constituye un momento especialmente propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción” (1998:156). No podemos esperar futuros docentes reflexivos si no incentivamos esta capacidad.

En nuestro país, las reformas en la formación inicial de los docentes en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) consideran en su perfil del egresado el rol de un docente reflexivo para que sea capaz de enfrentar la realidad educativa, de intervenir en ella con criterios claros y mucha profesionalidad, evitando así el riesgo de la automatización y el ejercicio rutinario de la práctica docente. El currículo de formación considera como uno de sus pilares la práctica temprana articulada a la investigación. Sin embargo, no se ha evaluado si esa orientación se está llevando bien en la práctica. El currículo de formación en las facultades de educación comprende propuestas diversas y no necesariamente considera el mismo perfil exigido en los ISP.

En nuestra exploración sobre el tema a nivel local encontramos solo dos tesisⁱⁱ en la Pontificia Universidad Católica del Perú. En la navegación por Internet hemos encontrado muy pocas tesis que compartan experiencias en la formación de la práctica reflexiva en los estudiantes de una facultad de educación. Uno de los trabajos de investigación que resultó significativo para nosotros fue “*La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica*” trabajada por Sañudo Lya (2005) y publicada en la Revista REICE. Así mismo, en relación al tema, hemos encontrado referencia a una experiencia en Chileⁱⁱⁱ.

Por otro lado, al revisar la bibliografía, encontramos diversos autores que investigan sobre el tema y focalizan sus aportes a la enseñanza que ejercen los docentes en el

ⁱⁱ Sanz Gutiérrez, María Pilar (2004) *El desarrollo de la capacidad reflexiva sobre la acción docente en alumnos que finalizan su formación docente inicial en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP)*. Y, Díez Hurtado, María Isabel (2003) “*Estrategias de acción Tutorial para generar la reflexión docente durante las prácticas pre-profesionales*”. Ambas tesis para optar título de Licenciadas.

ⁱⁱⁱ Desde el Programa de mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en Chile se quiere atender el desarrollo profesional del docente en un marco para la enseñanza efectiva (1999).

aula de clases dentro del ámbito escolar. Entre ellos: J. Elliot, 1993; V. Griffiths, 1995; M.A. Zabalza, 1998; Carlos Marcelo, 1998; Donald Shon, 1983, 1987; Stenhouse, 1990; Shullman, 1987; Wilfred Carr, 1997. Todos afirman que es necesario integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica en la formación del profesorado.

Si bien a nivel teórico encontramos respaldo en la necesidad de formar un docente reflexivo, existen pocos trabajos que demuestran cómo se viene logrando ese rasgo del perfil del docente. El único trabajo encontrado se dirigió a los Institutos Pedagógicos. Falta información de cómo se trabaja la reflexión en las facultades de educación. La investigación que presentamos fue ejecutada en el 2009 y recoge datos sobre la organización y enfoque de la práctica pre-profesional docente que tiene cada facultad y sobre las características de los cursos que la desarrollan, indagando la presencia o no de la práctica reflexiva.

Iniciamos el artículo presentando los objetivos logrados en la investigación, seguido por un breve marco de referencias de conceptos claves, una somera descripción de la metodología utilizada, principales resultados, reflexiones finales y las conclusiones del trabajo.

2 OBJETIVOS LOGRADOS

La investigación comprendió un objetivo general y dos objetivos específicos.

General:

Describir cómo se orienta la práctica reflexiva en los cursos de práctica pre-profesional docente para la especialidad de Primaria, en algunas facultades de educación en la ciudad de Lima.

Específicos:

- 2.1 Identificar la organización de la práctica pre-profesional docente continua para la especialidad de Educación Primaria en cada facultad de educación de Lima seleccionada.
- 2.2 Determinar la organización del curso de práctica profesional docente continua así como qué objetivos, contenidos y metodología se utilizan para favorecer la práctica reflexiva de los estudiantes.

3 REFERENCIAS CONCEPTUALES

Los cursos de práctica suelen ser “actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza” (Ávalos 2003: 25). La orientación de estos cursos dependerá del enfoque o modelo de formación y de cómo se entienda la práctica educativa, de cómo se establece la relación teoría y práctica en la formación. A continuación, exponemos el concepto de práctica educativa, de práctica reflexiva y de las estrategias didácticas que colaboran en su ejercicio.

3.1 Sentido y concepto de la práctica educativa

La práctica docente es la etapa en la que los futuros docentes están en contacto con su medio profesional, requieren una interacción entre teoría y práctica educativa ejerciendo de esta manera su función docente pedagógica. Deben 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 teorías pedagógicas, y es capaz de innovar (Lorenzo cit. En Sáenz 1991).

Para facilitar la articulación entre la teoría y la práctica, esta debe estar contemplada en el currículo de formación, de esa forma, se “obligará” al alumno a establecer ese nexo. De lo contrario, se corre el riesgo de que los estudiantes se formen con teorías y realicen en forma desarticulada la práctica.

3.2 Formación de la práctica reflexiva

Asumimos la reflexión como un proceso interno, “que puede producirse mediante una reflexión sobre la acción o en la acción, que en algunos casos puede plantearse como un proceso individual, pero que indudablemente debe ser considerada una acción colectiva y contextual...” (Moral 2000: 174) Ese proceso requiere ser aprendido y ejercitado para que se constituya en una actitud y habilidad permanente. Así, para lograr la práctica reflexiva en los futuros docentes, hay que asegurar el desarrollo y ejercicio de esa habilidad en todo momento de su formación profesional, especialmente, en los cursos de práctica porque permiten articular la teoría y la práctica y la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional. “... la formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico (...)” (Tallaferro 2006: 269) Cuando el docente reflexiona se pregunta qué hace bien y qué puede hacer mejor y por qué.

Existen varias denominaciones y enfoques al respecto. El profesor como “intelectual crítico” (Giroux 1990), como “profesional reflexivo” (Shön 1983), como “profesor investigador” (Stenhouse 1984), como “práctico reflexivo” (Elliot 1993). Nos identificamos con la propuesta de Shön porque constituye un enfoque directo a la comprensión de la práctica y al uso de la reflexión en el desarrollo del profesional. Formar al estudiante en la reflexión proporciona varias ventajas:

En primer lugar, la realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella. (...) En segundo lugar, al desarrollar una práctica reflexiva, puedo, como profesor, descubrir, desvelar y articular mi actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión. (...) Como yo mismo desarrollo una práctica reflexiva, puedo hablar de ella desde el punto de vista de quien la conoce bien..., podré modelar la práctica, mostrando cómo se realiza.

En tercer lugar, hacer accesibles a los estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje y, por tanto, promover un aprendizaje críticamente reflexivo, mediante la reflexión sobre su práctica, así como el aprendizaje sobre su propio aprendizaje (Brockbank y McGill 2002: 88-89).

Esto significa que debemos asumir al profesor como un profesional reflexivo con las siguientes características trabajadas por Shön (1983) y recogidas por Lorenzo (1991):

- Busca fundamentos teóricos de su intervención práctica.
- Desarrolla sus proyectos y se desarrolla él mismo a través de un ciclo de “reflexión sobre la acción” seguido de “acción sobre la reflexión” (Elliot, 1985:297).
- Contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas.
- Se caracteriza por “una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que por el de su comprobación” (Cook y Reichardt, 1986:66).
- Cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y sus propias prácticas buscando mejores actuaciones.
- Analiza los problemas que se le plantean en la acción diaria y busca las posibles soluciones, contrastándolas en la realidad.
- Acepta el carácter heterogéneo, único y cambiante del aula y, en consecuencia, actúa “artísticamente”.
- Si puede, reflexiona en grupo, ya que esto proporciona a los participantes una
- Entiende la práctica como un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación.

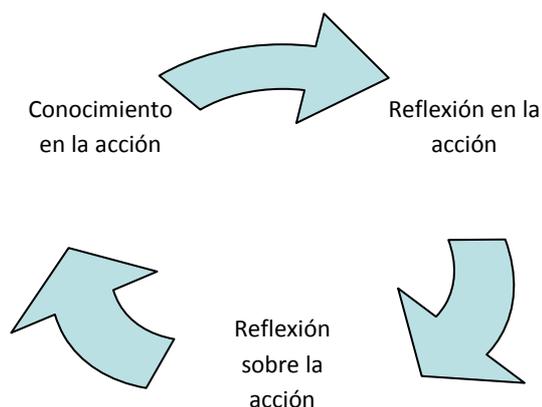
- Cuestiona las bases conceptuales sobre las que trabaja para llegar a ser más abierto a otros modos de entender la enseñanza. No se encasilla en sus propios esquemas.
- Posee la reflexión como una actitud personal. Es autorreflexivo.

Todo profesor debe asumir que la tarea educativa es muy compleja por la diversidad del grupo escolar. Al ejercer la reflexión sobre su práctica gana recursos para enfrentar mejor esta situación, pues un profesor reflexivo siempre posee una mente abierta y es sincero. Se encuentra en permanente revisión de lo que hace, es decir, se autoevalúa. Es su mejor crítico. El profesor reflexivo puede transformar su propia práctica pedagógica y optimizar su desempeño logrando resultados muy favorables en el proceso educativo de sus alumnos. Además, al mantener el hábito de la reflexión sobre su práctica, se convierte en un profesional que genera saber pedagógico.

3.3 Componentes de la práctica reflexiva

Según como se conciba la reflexión y la práctica educativa, existen varias propuestas de posibles componentes de la práctica reflexiva. Al revisar la explicación que hace Pérez y Gimeno (1988), Brockbank y McGill (2002) y Cuba e Hidalgo (2001), observamos coincidencias favorables. Cada uno actualiza la propuesta de Shön (1998). A continuación, recogemos las ideas expuestas por los mismos autores que proponemos considerar:

Gráfico 01. Componentes de la práctica reflexiva



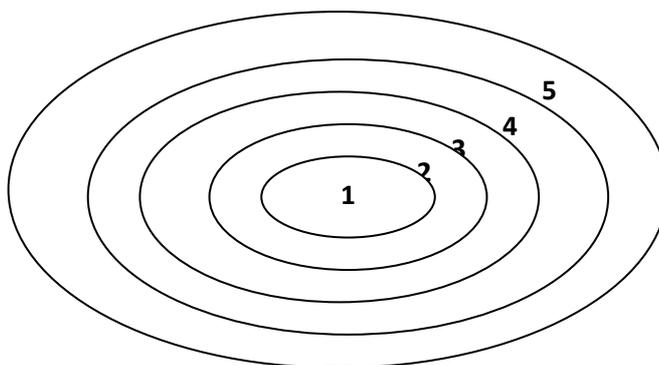
Fuente: SHÖN, Donald (1998)

- Conocimiento en la acción (se transforma luego en saber en la acción), cuando describimos la acción lo hacemos explícito. Implica una descripción o interpretación de las acciones que hacemos de forma espontánea y dinámica. Implica el reconocer que el saber está en la acción y solo hay que descubrirlo.
- Reflexión en la acción (pensar sobre la marcha, en la misma acción), es pensar sobre la marcha, se reflexiona mientras se produce la acción para ajustarla a lo previsto. Se produce cuando nos encontramos en medio de una acción y al hacerla decimos, por ejemplo, “¿está ocurriendo algo que me sorprende; no es habitual?; ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?, ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo? Debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino. Si no es así, ¿hay una forma mejor?” (Brockbank y McGill 2002: 90).
- Reflexión sobre la acción. es pensamiento y sentimientos sobre acciones pasadas, reflexión sobre las acciones realizadas, reflexión de nivel superior. Participan

docentes y estudiantes aprovechando la situación vivida. Es reflexionar sobre la descripción inicial que hemos realizado a las acciones ejecutadas y contrastarla con otros saberes y experiencias. Es significativa en el proceso de desarrollo de la reflexión crítica.

El desarrollo de estos componentes implica considerar las dimensiones de la reflexión que presentamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 02. Dimensiones de la Reflexión



Donde:

- 5: reflexión sobre la reflexión sobre la acción
- 4: reflexión sobre la descripción de la reflexión-en-la-acción (reflexión sobre la acción)
- 3: descripción de la reflexión-en-la-acción
- 2: reflexión-en-la-acción
- 1: acción

Fuente: Brockbank, Ann y Ian, McGill (2002: 98)

Como se puede apreciar, el punto de partida es la acción, es decir, el ejercicio de las diversas funciones del docente en el aula de clases. Mientras actúa debe estar atento a cómo se realiza o resultan las acciones (dimensión dos) para luego contar cómo lo hizo y los resultados que obtuvo (dimensión tres). El contarlo colabora a hacer explícito cuán bien reflexionó o no en la misma acción. Se puede describir en forma escrita o en forma oral frente a otros docentes. Lograda esta dimensión, recién se está en condiciones de pensar si la forma de llevar a cabo dicha acción estuvo bien o no, de qué otra forma pudo lograrla o cuánto más se puede hacer para mejorar (dimensión cuatro). Si el practicante o docente llega a este nivel, hay que trabajar el siguiente y el más difícil, la reflexión crítica (dimensión quinto). Las dimensiones de la reflexión y componentes de la práctica reflexiva deberían estar contempladas en la organización y desarrollo de los cursos de práctica preprofesional.

3.4 Estrategias que colaboran en la actitud y práctica reflexiva del docente

La selección de estrategias didácticas no es una tarea fácil ni debe improvisarse. El docente debe tener presente algunos aspectos que influyen en la selección de las estrategias como su propio estilo de enseñanza, los objetivos o la intencionalidad educativa, el contenido de aprendizaje, los estilos de aprender del estudiante, la disponibilidad de recursos entre otros. Asimismo, los docentes deben reconocer la diversidad de estrategias didácticas: socializadoras, individualizadoras, cognitivas, personalizadas, para el pensamiento creativo y para el procesamiento de la información.

Las más usadas suelen ser las estrategias socializadoras. Se pone en situación de grupo al estudiante esperando que aprenda en base a la experiencia del otro y la colaboración entre ellos. Se utiliza para objetivos comunes de aprendizaje. En cambio, las estrategias individualizadoras ofrecen oportunidades de desenvolvimiento individual eficiente, para llevar al estudiante a un completo desarrollo de las posibilidades personales de acuerdo a sus posibilidades y peculiaridades, orientados a facilitar el desarrollo de las habilidades y destrezas de aprendizaje que posee cada alumno para trabajar los conocimientos y vivir las experiencias de aprendizaje.

Existen algunas estrategias para motivar y favorecer el ejercicio de la práctica reflexiva. Consideramos las siguientes:

Cuadro 01. Estrategias didácticas para la práctica reflexiva

Estrategias socializadoras	Estrategias individualizadoras
Talleres	La lectura dirigida
Tutoría grupal	La carpeta docente (diario reflexivo)
Seminarios	El portafolio electrónico
Los grupos de trabajos e implementación de innovaciones: las tríadas	Tutoría individual
El diálogo reflexivo	Autobiografía

Fuente: Elaboración propia (2009) tomando como referencia Brockbank, Ann y Ian, McGill (2002).

Estas estrategias no son exclusivas para la práctica reflexiva sino que se prestan para su ejercicio y desarrollo. De todas ellas, las más usadas suelen ser las tutorías y talleres y, para el seguimiento más personalizado, la carpeta docente. Todas favorecen la práctica de la reflexión sobre la acción y para el conocimiento en la acción. En cambio, para la reflexión en la acción colabora el diálogo reflexivo y se requiere usarlo en el momento en que el estudiante ejerce la docencia. Podemos usar cualquiera de las estrategias didácticas cuidando lo que buscamos en el estudiante y el componente y la dimensión de la reflexión que queremos desarrollar.

4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos realizado una investigación exploratoria cualitativa sobre la práctica reflexiva durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales en la formación de educadores de Primaria en algunas facultades de educación de la ciudad de Lima.

El muestreo de facultades^{iv} fue intencional seleccionando las que pueden aportar la mayor información (Cardona 2002) a la investigación y que expresaban de forma abierta el trabajar la práctica reflexiva. Los criterios que consideramos fueron: ofrecen la carrera de Educación Primaria como formación de pregrado, cuyo plan de estudios comprenda el curso de práctica pre-profesional docente continua y se desarrolle en los últimos ciclos de la formación y ofrezca fácil acceso a las fuentes. Después de realizar los contactos y de contar con las autorizaciones respectivas trabajamos con tres instituciones de gestión privada y dos de gestión estatal. Dos de ellas son universidades pedagógicas. No fue una tarea fácil pues algunas facultades se disculparon por no participar de la investigación.

Las categorías de análisis fueron organizadas según variables de la investigación acorde a los objetivos:

- a) Organización de la práctica profesional docente continua (PPD)

^{iv} En Lima tenemos 12 Facultades de Educación que ofertan la carrera de educación primaria en pregrado.

- Concepción y enfoque de la PPD
 - Orientaciones normativas de la práctica profesional docente
 - Centros de práctica profesional docente
 - Profesores a cargo de la práctica
- b) Curso de práctica profesional docente continua
- Documento organizador
 - Orientación o enfoque
 - Objetivos o competencias
 - Contenido
 - Metodología
 - Evaluación del practicante en el curso
 - Sugerencias para la práctica reflexiva.

Era necesario reconocer primero cómo estaba organizada la práctica para luego comprender el desarrollo de los cursos que la desarrollaban. Cada categoría se desagregó en subcategorías. Para ello fue necesario revisar la documentación escrita y la entrevista inicial con los coordinadores de la práctica pre-profesional. Ambas fueron definidas en forma operacional para facilitar el recojo de información, el proceso de codificación y el posterior análisis.

En cada institución recogimos información de los cinco coordinadores de la práctica, de un grupo de 10 profesores de los cursos de práctica pre-profesional docente continua (novenos y décimos ciclos) y de fuentes escritas como siete sílabos del curso y cinco reglamentos de la práctica. Solo una de las instituciones nos facilitó el Plan Anual General de Práctica Docente por contener las normas para la práctica pre-profesional continua en vez del reglamento por encontrarse en revisión.

Utilizamos dos técnicas para el recojo de información, la entrevista y el análisis de documentos. La primera fue semiestructurada y aplicada a los docentes responsables del curso de práctica pre-profesional docente y a los coordinadores a cargo. A los docentes se les preguntó sobre los cursos y los Coordinadores sobre la organización de la práctica y algunos aspectos de los cursos. La segunda técnica la aplicamos a los reglamentos y sílabos de los cursos de práctica. La matriz de análisis fue elaborada tomando en cuenta principalmente las subcategorías. A través de estos documentos obtuvimos información sobre la normatividad de la práctica y las orientaciones académicas de los cursos. Antes de aplicar cualquier instrumento aseguramos su confiabilidad y validez de contenido. Para ambos casos acudimos a la opinión de dos expertos en el tema.

Para el procesamiento de los datos usamos la transcripción escrita de las entrevistas y la matriz de análisis de documentos y el programa del atlas ti 5.0. De esta forma, contamos con el reporte de citas codificadas según fuentes y categorías de la investigación. Usamos el código EC (entrevista a coordinador), EP (entrevista a profesor de práctica) y para los documentos Rg (reglamento) y Si (sílabo) seguida del número de cita. En el análisis contrastamos la información de fuentes escritas con las orales.

5 ANALISIS DE LOS DATOS

La práctica profesional es un componente muy importante de la formación docente, por ello caracterizamos en forma breve la organización de la práctica para luego reconocer las características de los cursos que la desarrollan mirando al interior si comprende la práctica reflexiva o no. Solo nos centramos en los cursos de práctica intensiva o continua desarrollados en el noveno y décimo ciclo de estudios.

Organizamos este acápite según variables de la investigación. Al interior, destacamos las categorías y subcategorías de análisis.

5.1 Organización de la práctica profesional docente continua (PPDC)

En todas las instituciones, el programa de formación para la carrera de Primaria comprende la práctica profesional docente continua (PPDC) o llamada también práctica pre-profesional docente (PPD) coincidiendo en la finalidad y concepción, pero difiriendo en el enfoque, estructura y contenido.

La práctica profesional continua está organizada y estructurada en todos los casos. Todos cuentan con un responsable de la organización, desarrollo y evaluación de la práctica aunque a diferentes niveles y funciones. Algunos son directores de la unidad de práctica y otros solo coordinan la práctica como una instancia dentro de otras. Tenemos a tres personas que asumen la responsabilidad de la carrera y, en consecuencia, también velan por la práctica pre-profesional, es decir, asumen mayores funciones. Según ello, el equipo a cargo de la PPD se conforma de diferente forma.

La dirección de cada programa académico es responsable de la coordinación de las acciones de la práctica pre-profesional y de la designación del equipo de docente encargado de su conducción... (Rg 3- art. 37)^v

La organización de la práctica está a cargo de los docentes de práctica, en comunicación con la coordinación académica. (Rg 5- Art. 4).

Esta estructura es reconocida por los coordinadores^{vi} entrevistados. Sin embargo, cuando se les pregunta por las personas a cargo de la práctica y la dedicación que tienen, las respuestas varían y se centran principalmente en las personas ejecutoras de la práctica, es decir, en los docentes. Quizás se deba a la funcionalidad que tiene el desarrollo de la práctica más que a la normatividad que la orienta.

De acuerdo al reglamento, en todos los casos la práctica PDC es el espacio de la formación docente que permite al estudiante ejercitar las diversas funciones pedagógicas para los cuales fue preparado en una determinada realidad educativa, y se caracteriza por ser obligatoria. De esa forma, se esperaría que el estudiante aplique la teoría aprendida y la contraste en la realidad educativa, confrontado así la teoría con la práctica, cumpliendo la finalidad de este componente de la formación docente tal como lo explicamos en el marco teórico de referencia. El ejercicio de las habilidades pedagógicas requiere de tiempo y espacio. Por ello, en todos los casos, la PPD comprende cursos de mayor intensidad y exigencia que suelen desarrollarse en los dos últimos ciclos de formación. Así lo reconocen los coordinadores y docentes de práctica. Estos cursos están a cargo de docentes de la institución.

Por otro lado, existen documentos propios de la práctica PD. Está normada en su propio reglamento. Solo en uno de los casos, la institución^{vii} proporcionó un Plan Anual General de Práctica Docente que lo actualizan en forma anual y orienta el desarrollo de los dos cursos de práctica continua. Además del reglamento de PPD, según los coordinadores entrevistados, existen otros documentos que norman, orientan la PPD y facilitan su desarrollo. En cada caso los coordinadores tienen muy claro los documentos propios de la PPD. Difieren un tanto en el grado de generalidad o especificidad, pues algunos mencionan a los instrumentos propios de los cursos de PPD que podemos considerar como documentos académicos y no tanto normativos de la práctica. Si contrastamos esta información con la proporcionada por los docentes de

^v Rg= reglamento de la práctica. Nro. 3= representan la tercera facultad.

^{vi} En adelante llamaremos Coordinadores a los responsables de la PPD.

^{vii} La coordinadora a cargo mencionó que el reglamento de la PPD estaba en revisión y no era posible su consulta.

curso, encontramos algunas diferencias significativas, quizás porque el docente está muy concentrado en su responsabilidad frente al curso y no está pendiente del desarrollo de la PPD como componente de la formación de los estudiantes. Como resultado, no todos los docentes conocen esa normativa.

Asimismo, es importante resaltar que tanto docentes como coordinadores reconocen la actualización de los documentos. La diferencia se presenta al reconocer al responsable de esa actualización. Los docentes suelen reconocer al coordinador de la práctica como el responsable directo, y los coordinadores mencionan que ellos junto con el equipo de docentes del curso son responsables. Es posible que la condición del docente en la institución y la oportunidad que tuvo o no, lo lleven a reconocer o no esa responsabilidad. Tratándose de un componente importante de la formación del estudiante, es necesario canalizar en forma apropiada la participación de los docentes en la revisión y actualización de los documentos normativos y no solo favorecer o exigir su responsabilidad en documentos académicos de la práctica.

Otro aspecto de consideración es la difusión de los documentos normativos y académicos. Los coordinadores expresan que la difusión se hace en forma impresa a todos los alumnos y docentes. Se refieren principalmente al sílabo de curso y a las normas de práctica. Las orientaciones normativas de la PPD que se comparte con los estudiantes y docentes de curso proporcionan información sobre el enfoque de la PPD, sus objetivos o competencias, los requisitos para realizar la práctica y para conformar al equipo de docentes, los criterios a tomar en cuenta en la selección de los centros de práctica, las normas para el seguimiento y evaluación al estudiante y las condiciones de los cursos propios de la práctica. Sin embargo, al no conocer todos la normatividad, se pone en riesgo la ejecución de la práctica con las mismas condiciones y exigencias.

Para la selección de los centros de práctica cada institución cuenta con diferentes criterios: contar con una propuesta pedagógica innovadora, con personal docente calificado y dispuesto a colaborar en la formación de los estudiantes, que establezcan convenio con la Facultad. Solo en dos de las instituciones por su naturaleza cuentan con centros anexos o colegio de aplicación de gestión estatal siendo coherente con la finalidad de la práctica de realizarla en instituciones que necesiten de los estudiantes. Esto lleva a que el estudiante realice la práctica en condiciones diferentes en cada caso. El resto realiza la práctica en escuelas privadas según convenios.

En cuanto a la permanencia del alumno en el colegio, varía de una institución a otra. Algunos asisten todos los días de la semana y otros solo algunos días. En algún caso lo realizan en pareja en una misma aula. Esta situación conlleva a que los alumnos asuman diferentes roles y funciones en el aula de clases. La práctica no siempre es intensiva todo el tiempo que dura el curso. Quienes asumen el aula en su totalidad, ejercitan todas las funciones de un docente. En este caso, hay que asegurar un buen acompañamiento para orientar su desempeño. En los demás casos, hay que asegurar una buena selección de docentes tutores para que se constituyan en modelo de formación de los estudiantes y realicen el acompañamiento necesario. Al no ser continua la práctica, el trabajo docente del alumno practicante está condicionado al trabajo del profesor responsable del aula.

Los docentes de la práctica cumplen similares funciones y tienen variadas horas de dedicación al curso y diferente número de estudiantes a cargo. Algunos llegan a tener 20 horas para el curso, pero 13 alumnos a cargo. Otros tienen una hora por alumno a cargo. En cuanto a las funciones normadas, suelen ser similares pues todos deben asesorar a los estudiantes, acompañarlos en su proceso de práctica, monitorearlos,

guiarlos y evaluarlos. Sin embargo, los docentes entrevistados se reconocen variadas funciones. Algunos hacen hincapié en la función de seguimiento y de orientación y otros mencionan que su labor no se restringe a lo académico, sino que se preocupan por la formación integral de la persona. “...es todo un proceso de seguimiento, por ejemplo no solo de repente limitarse a toda la parte académica, aquí tenemos ... la mirada de la formación..., a las futuras docentes de manera personal y profesional” (EP4B- 6:17)^{viii}

Los docentes reconocen otras funciones no explicitadas en las normas o exigencias del curso. Al precisar sus funciones muestran preocupación, responsabilidad e involucramiento en su tarea. “Formalmente habían dos horas de clase, especialmente, sesiones de integración que le llamamos, ahora... siempre en la semana se podría emplear dos horas adicionales no?,..., a veces unas semanas más que otras porque hay que hacer coordinaciones con las supervisoras, con la coordinadora general de la práctica profesional y de la especialidad, algunas visitas a colegios” (EP1- 1:5). Se sienten identificados con la labor que realizan y la valoran mucho. “Entonces en el papel realmente dice doce horas, pero en la ejecución misma es una dedicación exclusiva porque están en una práctica continua” (EP4E- 9:5). Además, son responsables de sesionar con los estudiantes en la misma universidad. Estas sesiones se llaman de integración o talleres o laboratorios. Cumplen diferentes propósitos. Casi todos los docentes entrevistados consideraban muy necesario este espacio y que era insuficiente el tiempo porque a veces la comunicación con el estudiante continuaba por correo electrónico y en otras fechas.

...la universidad nos da un día para las prácticas, por ejemplo, nos dan en este caso los días viernes de la secuencia de continua... pero los chicos disponen libre los días lunes, entonces los días lunes y viernes es donde hemos planificado esta secuencia. Sin embargo, el trabajo del docente conductor va mas allá de eso, va toda la semana, inclusive por la noche por Internet donde tenemos que seguir revisando y seguir haciendo asesoramiento de planificación. (EP2B- 3:6).

Esta situación es comprensible en tanto se trata de un curso que no se circunscribe a teoría o aplicación de teoría hipotética, sino del tiempo que se acompaña al estudiante en su proceso de ejercicio profesional. La mirada a las tareas del docente de práctica nos hace pensar que como la organización de la práctica es diferente condiciona su ejecución. A ello se suma el hecho de que no todos tienen el mismo número de alumnos, ni el mismo número de horas^{ix} para cumplir con esas funciones ni las mismas condiciones laborales. Al parecer, la asignación de horas depende del valor de créditos del curso, de la política de la facultad para asignar alumnos a cada profesor y para cubrir el curso con un número determinado de estudiantes. Llama la atención que a pesar de coincidir en el enfoque general de la práctica, al precisarla en el reglamento o en su desarrollo se aprecian diferencias significativas que podrían afectar las acciones que comprende.

Como podemos apreciar, existen algunas coincidencias en el enfoque y la finalidad de la práctica en las cinco facultades, pero en la ejecución se presentan grandes distancias lo que podría afectar el logro de los objetivos de la práctica pre-profesional docente y el ejercicio de la práctica reflexiva que no se menciona mucho en los documentos normativos.

5.2 Curso de práctica profesional docente continua

^{viii} EP= entrevista a profesor de curso. Numeral 4B indica el número de profesor según institución. Y el numeral 6:17 representa entrevista número 6 y línea 17 donde se ubica la cita.

^{ix} Hay que diferenciar el número de horas que el docente asume como carga lectiva del curso del número de horas que tiene el curso según creditaje y que se anuncia en el sílabo de cada curso.

Como ya se mencionó, la práctica reflexiva se orienta mejor en los cursos de práctica. Es el mejor momento para ejercitar en el estudiante la reflexión sobre su práctica, aprender de ella y reutilizar los conocimientos adquiridos en todos los años de formación.

Los cursos de práctica intensiva se desarrollan principalmente en los últimos ciclos de formación (IX y X). Esto debido a la naturaleza del curso y al por qué el estudiante ya aprobó cursos de formación general y de especialidad y se encontraría en condiciones de demostrar sus habilidades docentes. Solo en un caso se realizan en el VII y VIII ciclos de estudios. Los cursos varían de creditaje y de prerrequisitos de una institución a otra. Casi en todos los casos, los estudiantes deben haber aprobado todos los cursos de su plan de estudios hasta el VIII ciclo para el primer curso de práctica continua (IX ciclo). Sin embargo, no todos los docentes entrevistados reconocen los mismos prerrequisitos. Algunos mencionan que son todos los cursos de práctica previa, otros a los de la especialidad, algunos a los de investigación y otros a todos los cursos del plan de estudios. En dos de las instituciones los cursos de investigación son necesarios porque el enfoque apunta a la investigación acción.

[para Práctica 1] Formalmente son las didácticas. Las didácticas especiales de matemática, comunicación, ciencias... pero bueno digamos que casi todos los cursos son claves (EP1- 1:28).

De lo que yo escucho, el pre-requisito debe ser haber pasado las prácticas tempranas, aprobar ese curso que te digo de currículo, tecnología y gestión, y pienso que son los requisitos fundamentales. Las prácticas discontinuas que tienen antes, las tempranas, todo eso es un requisito indispensable (EP4A-5:19).

Los docentes de práctica organizan el curso y lo expresan en el sílabo. En los casos de varios docentes, lo elaboran en equipo. Los sílabos proporcionan información sobre datos informativos del curso, los objetivos o competencias, los contenidos, la metodología, evaluación y bibliografía. En su mayoría la información corresponde al enfoque de la práctica expresado en las normas. Algunos sílabos son más explícitos que otros lo que permite al docente y al estudiante tener toda la información suficiente para desenvolverse en el curso. Una de las facultades tiene un solo sílabo para los dos cursos de práctica continua. En esta institución algunos docentes manifestaron que no conocían el sílabo o que lo elaboraba la coordinadora (EP4A, EP4D). Los profesores que no manejan esta información orientan su labor a partir de las funciones que le son encomendadas en forma oral. Esto podría afectar el logro de las competencias y contenidos del curso.

En cuanto a la orientación del curso, el enfoque del curso es algo variado. En los sílabos se menciona que los enfoques van desde ser participativo, reflexivo, humanista, cognitivo y de investigación acción. En cierto modo corresponden a lo expresado en los reglamentos de práctica. Solo en uno de los casos hay coincidencia total. Desde cualquiera de ellos se logra orientar al practicante para que ejercite sus competencias pedagógicas y profesionales. Lo importante es que el profesorado lo tenga claro y sea coherente con la forma de desarrollar el curso. Sin embargo, la información que maneja el docente no coincide necesariamente con lo dicho en el sílabo o en el reglamento. Inclusive, al interior de una misma institución, los docentes tienen diferentes ideas al respecto. En otros casos, no logran contestar la pregunta pues se refieren más a las actividades del estudiante.

Con respecto a la presencia o no de la práctica reflexiva en los cursos de práctica, observamos que algunos coordinadores y la mayoría de docentes sí consideran que está presente en el curso. Algunos lo asocian a actividades de preguntas de reflexión que aplican en las sesiones de clase en la universidad (talleres o laboratorios).

Sí, sí lo hacemos, sobre todo cuando nos vemos los viernes (talleres) en la tarde (EP2C- 4:23).

Entonces, precisamente, las asesorías, los talleres de las asesorías tienden a eso, a hacer esta reflexión de la práctica, cómo te ha ido, qué dificultades, cómo te has sentido, partiendo desde las emociones, ¿cómo te has sentido? ¿Por qué te has sentido así? Y cuando te sientes mal, y tú me preguntas por qué se siente así, ellas caen en la cuenta porque no se preparó lo suficiente, porque no llegó los materiales, porque no atendió cosas, por ejemplo, situaciones que puede vivir el alumno o ella misma vivió algo en el trayecto al colegio, entonces no hay práctica sino hay reflexión (EP4A- 5:22).

Sin embargo, no necesariamente está mencionado en el sílabo del curso. Tampoco podemos decir que con las preguntas estamos asegurando el ejercicio de la práctica reflexiva en toda su dimensión. Esas preguntas colaboran a ejercitar la reflexión sobre la acción saltando un nivel previo que es la reflexión en la acción misma. Tampoco trabajan la descripción de la reflexión en la acción, ni el conocimiento en la acción. Los docentes asocian la reflexión al hecho de ayudar al estudiante a reconocer aciertos y errores y el por qué de esos errores o dificultades vividas en el aula. Es decir, a una simple reflexión sobre lo realizado a manera de autoevaluación. En un caso, la docente asocia la reflexión más como metodología del curso que como enfoque, y se contradice cuando expone el enfoque del curso. En dos casos, sí hay más consistencia y el curso busca que el alumno “confronte lo aprendido en una realidad concreta y reflexiona sobre su propia práctica para optimizar roles, funciones y acciones inherentes al trabajo docente y afianzar su vocación profesional” (Rg4-p.2).

Al revisar los objetivos del curso apreciamos que traducen el enfoque y los propósitos del curso. Y en algunas instituciones prevén el ejercicio de la reflexión en el estudiante expresándolo de esta forma:

Confronta lo aprendido en una realidad concreta y reflexiona sobre su propia práctica y la de otros, para optimizar roles, funciones y acciones inherentes al trabajo docente... (Si 4 AB-1).

Definir su propio estilo de enseñanza... desde una actitud crítica reflexiva.
Reflexionar sobre su propio quehacer en la dinámica práctica-teoría-práctica...
Reflexionar sobre su vocación docente y la formación recibida en la especialidad de Educación Primaria (Si 1B-3).

A nivel propositivo y de interés de los docentes, se busca que el estudiante piense en cómo hace las cosas y de qué mejor forma puede hacerlo. Este esfuerzo debiera corresponder a los contenidos, metodología y evaluación en el curso. Además, tanto en los objetivos como en las competencias, los cursos no solo buscan asegurar el ejercicio docente del estudiante, sino que cuidan el desarrollo personal. Esto va de la mano con la preocupación que muestran los docentes al respecto.

Al revisar los contenidos del curso observamos que no en todos los sílabos está suficientemente explícito o claro. ¿Cuáles son o deben ser los contenidos de un curso de práctica? La respuesta no es fácil. Se puede confundir y plantear como contenidos las actividades del alumno. Se puede asumir que los contenidos son la teoría que el estudiante debe refrescar para aplicarla. También se puede creer que los contenidos son aspectos vinculados directamente a la evaluación del curso. En los sílabos de curso observamos diferentes criterios de organización de los contenidos. Algunos se organizan según temas, unidades, otros por componentes y en un caso se toma en

cuenta las etapas que asume el estudiante en el centro de práctica. En este último aspecto, los contenidos son un listado de actividades del alumno. No encontramos coincidencias en los contenidos. Son diversos y suelen ser de tipo procedimental y algunos son actitudinales. Al preguntar a los docentes sobre cuáles son los contenidos del curso, ellos no reconocen los contenidos mencionados en el sílabo, sino aquellos aspectos o temas que el grupo de estudiantes demande. El manejo flexible de los contenidos nace de los docentes. Esto genera que no haya coincidencia entre los contenidos que reconocen los docentes de una misma institución (facultades 2 y 4).

Para desarrollar la práctica reflexiva en los estudiantes, debe estar comprendida entre los contenidos del curso. Después de revisar los contenidos, estos se refieren al contraste entre teoría y práctica en las experiencias de aula, el sistematizar la experiencia después de reflexionarla y el sostener la actitud reflexiva y crítica. Quiere decir que a nivel de planificación de los cursos, la práctica reflexiva sí está considerada en la mayoría de las facultades. Los casos 4 y 5 lo tienen mejor planteado.

Dada la naturaleza del curso, los docentes entrevistados utilizan diferente metodología para desarrollar los contenidos del curso tomando en cuenta que los alumnos le dedican más de 20 horas semanales y cumplen actividades en el colegio de práctica y en la universidad. Ellos reconocen que usan diversas estrategias didácticas destacando el uso de la tutoría individual, los talleres y el diálogo reflexivo. Algunos tuvieron dificultad para reconocer las estrategias y más bien describían la secuencia de la sesión colectiva.

La descripción que realizan sobre la estrategia es diferente en cada caso a pesar de llamarlo de la misma manera en todas las facultades. Por ejemplo, para una de las colegas los talleres son sesiones de clase en las que inicia con la motivación, les entrega material, se revisa el marco teórico y se atiende preguntas; a veces les hace reflexionar (EP5). Mientras que para otra docente, el taller es un espacio para revisar las programaciones, dialogar sobre los aspectos que requieren orientación y para reflexionar sobre el desempeño que los alumnos tuvieron en el aula (EP4C).

Cuando se les pregunta sobre las estrategias didácticas para el ejercicio de la práctica reflexiva, algunas de ellas manifiestan que la reflexión es una metodología, otras siguen sosteniendo que se trata de un enfoque del curso que está presente en todo momento del trabajo con los alumnos y otras reconocen que como es un contenido se trabaja en determinado momento del curso. Es decir, tienen dificultad para reconocer cómo se trabaja la práctica reflexiva que en algún momento reconocieron que sí estaba presente en el curso. Esto puede deberse a la poca claridad conceptual que tienen de la reflexión o de la práctica reflexiva y por ello lo asocian en todo momento al hecho de hacer preguntas al estudiante.

Llegan a reconocer que utilizan el diálogo para promover la reflexión así como los talleres, la tutoría individual y grupal. “Generalmente hacemos los talleres, la asesoría grupal, el diálogo reflexivo, la tutoría individual también”. (EP4E- 9:34) Pocos mencionaron usar lecturas y a partir de ello contrastar la teoría con la práctica. “A partir de lecturas también se generaba este trabajo” (EP1- 1:42). Una de las profesoras considera que cualquier estrategia que utilice, podría desencadenar un proceso reflexivo permitiendo al alumno contrastar la teoría con su ejercicio docente y pensar sobre ella (EP1). Las estrategias que reconocen las docentes no están mencionadas en el sílabo de curso. La distinción la realizan luego que se les hace la pregunta en la entrevista.

Respecto de la evaluación del practicante en el curso, se la reconoce como un proceso permanente, integral y sistemático. En los sílabos de curso se mencionan los aspectos y criterios de evaluación y en algún caso, los indicadores. Algunos de esos aspectos y criterios son reconocidos y aplicados por los docentes de curso. Sin embargo, al contrastar con los objetivos y/o competencias apreciamos que esos aspectos no son los suficientes o que los objetivos son más amplios de lo que en realidad se evalúa.

Entre los objetivos y competencias se menciona que el alumno logre reflexionar sobre su práctica, sin embargo, no está considerado como aspecto o criterio o indicador de evaluación. Ninguno de los docentes lo considera ni tampoco los coordinadores. Cuando se les pregunta directamente a los docentes qué o cómo evalúan la práctica reflexiva se refieren más al momento de las autoevaluaciones y en pocos casos manifiestan que quizás les falta registrar mejor ese proceso y que sería bueno hacerlo.

Para la evaluación los docentes utilizan determinadas *técnicas e instrumentos*. La guía o ficha de observación es el instrumento de mayor uso, seguida por listas de cotejo y por la fichas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Podemos apreciar que si bien los sílabos de curso consideran de alguna manera la práctica reflexiva, en el desarrollo del curso los docentes no lo manejan de igual forma afectando su ejercicio en el estudiante. Sin duda, resulta no ser una tarea sencilla. ¿Qué hacer para tenerla presente? ¿Qué necesitamos para su puesta en práctica? ¿Cómo asegurar esa práctica en los estudiantes?. Al preguntar a los docentes y coordinadores se animaron a plantear algunas condiciones y sugerencias que se requiere para el ejercicio de la práctica reflexiva:

- Acompañar al estudiante en la reflexión implica tiempo por lo que se necesita mayor número de horas en el curso y, para el profesor sostener el acompañamiento al estudiante en forma permanente.
- Lograr la confianza del alumno para facilitar la comunicación abierta y su apertura al diálogo reflexivo.

En las facultades donde hay varios profesores de curso, estos mencionan que se debe unificar criterios entre todos para asegurar un proceso adecuado. Las otras condiciones son referidas al estudiante, es decir, manifiestan que el alumno debe tener disponibilidad de escucha y capacidad de comunicar sus vivencias.

- Asegurar unicidad en la forma de entender la práctica reflexiva y de asegurar que el personal docente esté calificado para ello.
- Establecer algunos instrumentos que favorezcan su seguimiento y no tanto su evaluación. "...necesitamos ajustar nuestras herramientas, nuestros instrumentos de trabajo" (EC2- 2:35).
- Promover el intercambio de experiencias entre egresadas y alumnos practicantes (EP1) y, cuidar la relación de empatía y confianza con el estudiante. "Tiene que haber un cierto grado de empatía, de acercamiento entre la asesorada y su asesora y a veces esto no se da" (EC4B – 5:39).

Finalmente, sugieren que el espacio para la reflexión se dé en forma frecuente y sea una actividad organizada que se trabaje durante todo el período de formación.

6 REFLEXIONES FINALES

Creemos que el espacio de las prácticas educativas en la formación de los futuros docentes es el ideal para la formación de la práctica reflexiva y debe iniciarse desde las prácticas tempranas, no dejando su ejercicio solo para las de último año o de

carácter intensivo. Su desarrollo y ejercitación necesariamente debe contemplar los componentes de reflexión así como sus dimensiones. Además, no es suficiente normar la práctica reflexiva ni considerarla en la planificación de los cursos, sino que se requiere capacitar a los docentes responsables y asegurar que todo el equipo comprenda de qué se trata. De lo contrario, quedará en buenas intenciones.

Atender la práctica reflexiva exige un tiempo de dedicación por parte de los docentes y del mismo alumno. Por lo que cada facultad debe asumir como política de formación las condiciones necesarias para su puesta en práctica. En caso contrario, quedará a la voluntad y entusiasmo del docente el acompañar al estudiante en ese proceso. La práctica pre-profesional no es responsabilidad exclusiva de los docentes y del coordinador de la práctica, sino de toda la facultad. Por lo que no puede recibir el mismo tratamiento que los demás cursos. Hay que asegurar un equipo de docentes de tiempo completo que se encuentren identificados con la institución formadora.

La diversidad de las prácticas pre-profesionales en las facultades de educación indagadas nos lleva a reconocer la diversidad en su organización y el hecho de considerar o no el ejercicio de la práctica reflexiva, los contenidos y las estrategias que se usen para ello. Reconocer esa diversidad nos ha permitido ampliar nuestra visión de las prácticas docentes y de su importancia en la formación de los futuros educadores. También, convencernos de que la formación de los futuros docentes estaría incompleta si no se trabaja la práctica reflexiva. La ausencia del ejercicio de esta capacidad genera automatización y un ejercicio rutinario de la práctica docente.

Es necesario asegurar los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que le corresponde conocer al futuro educador para ejercer su función docente en los actuales y futuros marcos educacionales. El docente tendrá que ser hábil en el aprender y el pensar, antes de estar en condiciones de enseñarlo a otros. Para ello es necesario que los alumnos reflexionen sobre su desempeño a medida que ponen en práctica sus conocimientos y destrezas. Y eso se logra cuando el estudiante permanece en aula todo el tiempo que dura la jornada escolar, de lo contrario, el alumno se queda con una visión parcial de las tareas del docente en el aula de clases y sus posibilidades de reflexionar estarán sujetas a la disponibilidad de oportunidades.

Finalmente, para completar los datos recogidos en esta investigación, necesitamos de la opinión de los mismos estudiantes. Lamentablemente, el acceso a ellos no es tan sencillo. Sin embargo, hemos realizado las coordinaciones con una de las instituciones para encuestar a los alumnos y así tener una visión más completa que colabore a la mejor orientación de la práctica reflexiva.

7 CONCLUSIONES

Después de culminar la investigación arribamos a las siguientes conclusiones:

- La organización de las prácticas pre-profesionales varía de una institución a otra. Pero en todas las facultades indagadas están normadas y cuentan con un reglamento actualizado y difundido a todos los implicados, es decir, a docentes y alumnos. Esas normas regulan la selección de centros de práctica, las características de la práctica, así como la organización y funciones de los docentes y responsables de toda la instancia de práctica. Además, del reglamento, en algunas facultades utilizan otros documentos como referencia. Estos no son conocidos por todos los docentes entrevistados a pesar de la difusión realizada, según lo señalan los coordinadores. Sin embargo, todos reconocen participar en su actualización.
- El equipo docente de práctica está conformado de diferente forma. No todos cumplen las mismas funciones y se reconocen diferentes tareas que no coinciden

con lo normado. No todos tienen las mismas horas asignadas para su función variando entre 2 y 20 horas. El número de alumnos a cargo varía entre 2 y 25, afectando la calidad de seguimiento al practicante pues no todos disponen de un equitativo número de horas en el curso. Al respecto, la mayoría de docentes entrevistados reclaman más horas para el curso pues en la práctica ellos le dedican más tiempo del establecido.

- En las facultades de educación estudiadas los cursos de práctica pre-profesional docente intensivo se desarrollan principalmente en el último año de formación y son obligatorios. Solo en una facultad se realizan en el cuarto año. Todos cuentan con un sílabo actualizado y difundido a los alumnos en forma impresa. Todos tienen prerrequisitos. Sin embargo, no todos los docentes entrevistados reconocen el contenido de los sílabos ni los mismos prerrequisitos. Por último, no todos tienen el mismo creditaje ni número de horas de exigencia al estudiante.
- Los cursos de práctica tienen diferentes enfoques, objetivos, contenidos y metodología y solo algunos de ellos lo expresan con claridad en el sílabo. Algunos docentes entrevistados reconocen el enfoque del curso y conocen con seguridad el contenido del sílabo. Pocos cursos señalan como objetivo la formación de la práctica reflexiva y escasamente identifican los contenidos, las estrategias para el seguimiento y evaluación de este objetivo en los estudiantes. Además, los docentes conciben a su manera la práctica reflexiva, llegando a reconocerla como enfoque, como metodología o como contenido del curso. Esto afectaría el ejercicio de la práctica reflexiva en los estudiantes.
- Para el ejercicio de la práctica reflexiva, los docentes entrevistados tuvieron dificultad en reconocer las estrategias didácticas por inadecuado manejo conceptual, pero llegaron a reconocer el uso de la tutoría individual, los talleres y el diálogo reflexivo. Sin embargo, todos valoran la necesidad de la reflexión en los cursos de práctica preprofesional y por ello sugieren mayor tiempo para el curso, que todos se pongan de acuerdo en cómo trabajar este aspecto y, asegurar una buena selección de docentes con cualidades apropiadas.

Bibliografía

ÁVALOS, B., "La formación docente inicial en Chile". Agosto 2003 Disponible en <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf> Consultado el 17 de mayo de 2009

BROCKBANK, A. y MCGILL, I., *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata S.L 2002, pp.308

CANO, E., "La carpeta docente como instrumento formativo" 2003 Disponible en http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/metodos_docentes/Carpeta_docente.pdf Consultado el 12 de agosto de 2009

CUBA, S. y HIDALGO, L., *Quereres y saberes para una docencia reflexiva*. Lima: Ministerio de Educación – Programa MECEP, Cooperación Técnica Alemana - GTZ y Cooperación Financiera Alemana - KFW. Serie Métodos y Técnicas 2001

HERNÁNDEZ, F. y BARRAGÁN, J. M., "La autobiografía en la formación de los profesores de educación artística" *Arte Individuo y Sociedad*, 1991, n° 4 pp.95-102, Madrid Editorial Complutense. Disponible en <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS9192110095A.PDF> Consultado el 9 de agosto de 2009

MORAL, C., "Formación para la profesión docente". *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2000, abril (37), pp.171- 186. Disponible en

www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118065&orden=64129

Consultado el 11 de marzo de 2009

PERRENOUD, P., "La formación de los docentes en el siglo XXI" *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago - Chile, 2001, XIV, n° 3, pp. 503- 523.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Consultado el 9 de marzo de 2009

SAENZ , O., *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación – acción*. España: Editorial Marfil, S.A. Alcoy- 1991, pp.557

SANZ, M., *El desarrollo de la capacidad reflexiva sobre la acción docente en alumnos que finalizan su formación docente inicial en Institutos Superiores Pedagógicos*. Tesis. Lima: PUCP- Facultad de Psicología. 2004, pp. 145

SHÖN, D., *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós 1998, pp.319

SHÖN, D., *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith 1983, pp. 298

SHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones PAIDOS ibérica S.A. pp.310

TALLAFERRO, D., "La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes" *EDUCERE* Año 10 2006, abril (33), 269- 273