

Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica preprofesional pedagógica

Trends of initial teacher training in Ecuador with emphasis in preprofessional pedagogical practice

Calle García, Robertson^{1*}, Rodríguez Andino, Milagro² y Calle García, Jorge³

¹ Universidad Técnica de Manabí

² Universidad Católica de Cuenca, Sede Macas

³ Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Ecuador

*robertsoncalleg@hotmail.com

Resumen

En el contexto de la práctica preprofesional pedagógica, el estudiante incursiona en los diferentes espacios de la profesión, conoce su esencia y puede transformarla desde un enfoque analítico y crítico, para así poder concebir nuevas proyecciones en correspondencia a las exigencias y demandas sociales. El trabajo describe los resultados de una investigación dirigida al perfeccionamiento de las prácticas pre-profesionales de los profesores de la educación general básica en formación inicial. Se realizó un estudio histórico de la formación de docentes en el Ecuador y se determinaron las tendencias en el desarrollo de las prácticas preprofesionales. Se utilizaron métodos investigativos como la revisión bibliográfica y documental, el análisis histórico lógico y el analítico sintético. Como resultados se presentan las insuficiencias que ha tenido este proceso y se formula una propuesta que favorecerá el desarrollo de prácticas preprofesionales a partir de la reflexión colectiva en la formación inicial.

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

Abstract

In the context of the pre-professional pedagogical practice, the student enters the different spaces of the profession, knows its essence and can transform it from an analytical and critical approach, in order to be able to conceive new projections in correspondence to the demands and social demands. The paper describes the results of an investigation aimed at improving the pre-professional practices of teachers of basic general education in initial formation. A historical study of the training of teachers in Ecuador was carried out and trends were identified in the development of pre-professional practices. Investigative methods were used, such as bibliographical and documentary revision, logical historical analysis and synthetic analytical. As results, the shortcomings of this process are presented and a proposal is formulated that will favor the development of pre-professional practices based on collective reflection in initial formation.

Key words: Initial teacher training, teaching practices, collective reflection.

1 Introducción

Los centros formadores de profesores en la actualidad se enfrentan a demandas y exigencias sociales, la formación de un profesional de la educación reflexivo, competente, crítico, con un pensamiento alternativo en la exigencia contemporánea.

Las concepciones pedagógicas que sustentan actualmente la formación del profesor conllevan a profundos cambios que implican la adopción de nuevos métodos y estilos en el trabajo docente y metodológico. Es en la práctica, donde es posible preparar al docente para un adecuado desempeño profesional, de ahí que la práctica preprofesional devenga en un proceso de profesionalización

cualitativamente superior al contemplar la investigación del quehacer diario y el análisis y reflexión de la práctica como pivote del perfeccionamiento continuo de su labor.

La formación laboral a través de la práctica preprofesional, dentro de la formación inicial docente, permite que el estudiante que se prepara como futuro docente, se apropie de las habilidades específicas de la actividad profesional, en condiciones concretas de la profesión. Está basada en el accionar de los estudiantes en los diferentes escenarios de formación: la escuela, la familia y la comunidad, donde la escuela, redimensiona su responsabilidad en la labor pedagógica, porque contribuye al proceso formativo del nuevo educador y propicia el acompañamiento de

un maestro o profesor orientador, que con su experiencia y en estrecha relación con el profesor supervisor, contribuirá a que los estudiantes, generando una incidencia directa en la motivación y el compromiso con su profesión, refuercen sus aspiraciones profesionales.

En el contexto ecuatoriano, a partir de la revisión bibliográfica y documental realizada se devela que es insuficiente el tratamiento teórico de los aspectos relacionados con los problemas profesionales que se presentan en las prácticas y su vínculo con el déficit de prácticas preprofesionales pedagógicas reflexivas, colectivas y vivenciales para propiciar la solución de situaciones nuevas o problemáticas que se presentan en el desarrollo de su actividad docente, por tanto, en el trabajo se presenta el resultado del análisis histórico – lógico de los momentos esenciales por los que ha transitado la formación laboral del profesor de Educación General Básica en Ecuador, con énfasis en la forma en que ocurre su preparación en la práctica preprofesional. Ello implicó que se delimitaran etapas, que caracterizan el modelo pedagógico de formación del profesor de educación general básica aplicado, lo que permitió determinar las tendencias que han distinguido el proceso de formación laboral de dicho profesor, para formular una propuesta que favorecerá el desarrollo de prácticas preprofesionales a partir de la reflexión colectiva en la formación inicial docente ecuatoriana.

2 Metodología

El método histórico – lógico, acompañado de la revisión bibliográfica y el análisis documental fueron aplicados para determinar que la historia de las escuelas de formación de los docentes de educación general básica se remonta a la creación de las escuelas normales de Quito y Guayaquil, para la formación de los nuevos maestros laicos que se iniciaron con la revolución liderada por Eloy Alfaro. Como criterios para determinar las etapas para este estudio, se siguió:

- La formación del profesor de este nivel y la concepción de la práctica docente.
- La institucionalización de los colegios de formación de profesores en el Ecuador.

Para realizar este estudio se consultaron documentos históricos como el texto “La formación docente para el siglo XXI” del MEC (2000), el informe a la UNESCO Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean del año 2004, el texto “La formación docente inicial de educación básica en los Institutos Superiores Pedagógicos del MEC (2006), y el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, entre otros.

Se realizó, además, la revisión de documentos tales como: Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (2011), informes de investigación, así como documentos que recogen los modelos pedagógicos de formación. Se tuvo en cuenta también, la experiencia de los autores de este trabajo en la formación de profesionales de la educación.

Con la información obtenida a partir de la triangulación de fuentes y de la profundización en el análisis del objeto de investigación se determinaron para el análisis los siguientes indicadores:

- Concepción de las prácticas preprofesionales pedagógicas
- Relación teoría-práctica
- Papel de la orientación en las prácticas preprofesionales
- Tratamiento del desarrollo de la reflexión en las prácticas preprofesionales

El estudio se dividió en cuatro etapas esenciales en el proceso de formación del profesional de educación general básica.

Una primera etapa (abarca el periodo desde 1950 hasta 1989): Génesis de la formación inicial laboral en el desarrollo de prácticas preprofesionales pedagógicas en escuelas anexas.

La segunda etapa (en esta periodización abarca desde: 1990- 1999): Reorientación de la formación inicial laboral con prácticas preprofesionales pedagógicas que incluyen el Año Rural.

La tercera etapa (se enmarcó desde 2000- 2005): Perfeccionamiento de la formación inicial laboral intensificando la práctica preprofesional pedagógica.

La cuarta etapa (incluye el periodo desde el 2006 hasta los momentos actuales): consolidación de la formación inicial laboral y del papel de las prácticas preprofesionales de los estudiantes en formación docente para la educación general básica.

3 Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis efectuado en cada una de las etapas definidas:

Una primera etapa (abarca el periodo desde 1950 hasta 1989): Génesis de la formación inicial laboral en el desarrollo de prácticas preprofesionales pedagógicas en escuelas anexas.

A partir de los años 50, el Ecuador, adoptó medidas de planificación del desarrollo, que incluían una ampliación de la educación pública, concebida como creadora de riqueza y de estabilidad social. En el campo educativo, el sustrato teórico del nuevo paradigma de desarrollo lo constituye la teoría del capital humano, mediante la cual se intentaron medir las reformas educativas con los requerimientos del sistema ocupacional, entendiéndose las decisiones en el campo de la educación como inversiones de capital.

En 1960, la nueva concepción más práctica de la educación impulsó importantes reformas en los niveles primario y secundario y se produjo un aumento considerable de los presupuestos del ramo educativo. La política educativa favoreció sobre todo la extensión de la educación primaria en las zonas rurales, así como un considerable crecimiento de la enseñanza secundaria pública en las ramas de enseñanza general y técnica. La reforma educativa de 1964

amplió la enseñanza primaria rural a 6 años, igualándola con la urbana. En la enseñanza secundaria la reforma de 1964 instituyó un ciclo básico y otro diversificado. Todo lo anterior influyó significativamente en la formación de los docentes para estos niveles de enseñanza.

En estos años existía el Colegio Normal Juan Montalvo de Quito y un sistema de 21 escuelas anexas. El país logró organizar 12 escuelas normales rurales, con 19 escuelas anexas y 30 escuelas adscriptas.

A partir de 1958 la escuela normal rural de "San Pablo del Lago" estuvo asociada a la UNESCO y la práctica preprofesional pedagógica denominada en ese momento práctica docente (categoría que utilizaremos para la denominación en este epígrafe) se extendió a amplias zonas rurales a través de 8 escuelas anexas y 6 escuelas adscriptas.

La relación teoría-práctica se producía a través del desarrollo de la práctica en las escuelas anexas, donde el estado de la concepción de la práctica docente, en los planes de estudio se encontraba unida a la asignatura de técnica de la enseñanza, con 12 horas semanales, tanto en 5to como en 6to año. En el país no existía legislación específica sobre la práctica docente y solo había referencias muy generales en algunas leyes y decretos. Todas las escuelas normales sentían la necesidad de un reglamento de la enseñanza normal nacional.

A la luz de estos antecedentes, es significativo e importante la iniciativa de la Normal Asociada a la UNESCO al formular un Reglamento de Práctica Docente, que contribuyó a mejorar el estado de orientación de las prácticas e incluyó los siguientes aspectos esenciales: definición y finalidades de la práctica docente; organización de la práctica, tipos de escuelas anexas y deberes del supervisor de dichas escuelas; tipos de práctica docente: las prácticas ordinarias; las prácticas intensivas; funciones de los directores y profesores de escuelas anexas; deberes y derechos de los alumnos - maestros.

En 1960 se celebra en Quito, el Seminario Nacional de Escuelas Normales en colaboración con la UNESCO, donde se hizo un conjunto orgánico de recomendaciones para lograr el mejoramiento de la práctica docente. En este seminario dentro de los problemas que afectaban a todas las escuelas normales asociadas se concluyó que existía un régimen deficiente de la práctica docente, reflejo de la situación general en esta materia, debido a la insuficiencia de escuelas anexas, falta de escuelas de demostración y de profesores de práctica debidamente preparados. Lo que denota las carencias existentes en esta etapa para mejorar el nivel de relación entre la teoría y la práctica y el estado de concepción de estas prácticas.

En 1965 y 1966 con referencia a la orientación necesaria al profesorado se realizó un curso para las escuelas anexas y adscriptas a la Escuela Normal Asociada (ENA) de San Pablo del Lago, que culminó con demostraciones prácticas en escuelas unitarias seguidas diariamente de clases de discusión, comentarios y evaluación de lo realizado. En esta actividad se agruparon junto con las alumnas en

formación a los maestros de las escuelas y a los profesores de didáctica y práctica docente de la ENA.

En 1967 se desarrolló el seminario sobre formación y perfeccionamiento de maestros en América Latina promulgado por la UNESCO, en el documento que registra los aspectos abordados en el seminario se recoge parte de la experiencia latinoamericana en el campo de la práctica docente y en su preparación colaboraron casi todos los expertos de la UNESCO de diferentes países entre ellos Ecuador. En su plan general se destacaba la "Teoría de la Práctica Docente", donde se abordaban: los objetivos de la práctica, la práctica docente en los planes y programas de formación de maestros; desarrollo de la práctica: su planeamiento y organización, tipos, áreas, proceso y extensión de la práctica, instituciones donde se realiza la práctica docente, supervisión y evaluación.

Para los participantes en este seminario se consideró, que la práctica docente representaba la "piedra de toque" en la formación de maestros, el propósito era valorar como mejorar la práctica docente dentro de una renovación general de los centros de formación de maestros.

Los años subsiguientes del 1968 al 1989 transcurrieron bajo estas orientaciones sin que se desarrollaran grandes transformaciones. La esencia fundamental estaba en priorizar el aprendizaje del contenido científico por parte de los estudiantes en formación docente, no prestándose la suficiente atención a la preparación didáctica metodológica de los practicantes.

El análisis realizado permite valorar, que existió una aproximación a la formación inicial laboral de los docentes en formación, donde la relación entre la teoría y la práctica se realizaba a través del vínculo con las escuelas anexas, se reconoce la necesidad de perfeccionar la orientación y el proceso de las prácticas, así como la preparación de los profesores de práctica.

En esta etapa se puede plantear la presencia de limitaciones en la formación del maestro de educación general básica lo que incide en su desempeño causado, fundamentalmente, por el desequilibrio en el nexo entre la teoría y la práctica, ya que se hiperbolizó el contenido científico con respecto a lo didáctico y metodológico.

En la literatura científica consultada, no se evidencian acciones encaminadas al tratamiento del desarrollo de la reflexión en las prácticas preprofesionales.

La segunda etapa (en esta periodización abarca desde: 1990- 1999): Reorientación de la formación inicial laboral con prácticas preprofesionales pedagógicas que incluyen el Año Rural.

Con respecto a la concepción de las prácticas preprofesionales pedagógicas en esta etapa se debe considerar que las "Escuelas Normales" creadas para la formación de maestros, desde el inicio, permanecen en su estructura con pocas modificaciones. Es en el año 1991, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB), que se transforman las antiguas escuelas normales en Institutos Pedagógicos, los cuales se

conforman mediante Acuerdo Ministerial de abril de 1991. Su desenvolvimiento se norma mediante el Reglamento Especial expedido con Acuerdo Ministerial No 725 del 5 de septiembre de 1991.

El proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica, PROMECEB, fue diseñado en 1989 y su implementación comenzó en mayo de 1990, su terminación fue en 1999. Este proyecto destacó entre otros los siguientes ejes problemáticos:

- 1) La falta de unidad en el sistema educativo ecuatoriano; ya que operan dos sistemas, uno administrado por el Ministerio de Educación y otro por las Universidades y Escuelas Politécnicas
- 2) Carencia de prácticas educativas y de un sistema de dinamización del pensamiento pedagógico, debido a la falta de eventos y publicaciones que estimulen la investigación y renovación educativa
- 3) Inexistencia de un sistema de evaluación integral de la evolución del sistema
- 4) Carencias y debilidades en la formación inicial y desarrollo de los recursos humanos que laboran en el sector educativo
- 5) Limitaciones en el desarrollo curricular, debido a que no se consideraban diferencias de los educandos, realidad socio-económica, valores étnicos y culturales y el desarrollo de la ciencia y la tecnología

Uno de los ejes centrales de este proyecto fue la transformación de los colegios e institutos normales en Institutos Pedagógicos, IPED's, con el objeto de que ellos se constituyeran en un elemento fundamental de la red institucional para llevar adelante el mejoramiento de la calidad de la educación básica. Se trató, entonces, de centros educativos encargados de la formación inicial docente, de la profesionalización y capacitación de los docentes en servicio de los niveles pre-escolar y educación básica. A estos centros se les asignó funciones complementarias como la investigación y experimentación pedagógica, la producción de recursos didácticos y la extensión educativa para la comunidad.

Por ello a los Institutos Pedagógicos se les da la modalidad de planteles de post-bachillerato con tres años de estudio teórico-práctico, con el tratamiento interdisciplinario de áreas de formación profesional básica y específica. El plan y los programas de estudio fueron elaborados con la participación de delegados de los antiguos Institutos Normales y expedidos según resoluciones Ministeriales No.205 y 275 de 4 de abril de 1991 y 14 de mayo de 1992, respectivamente.

Los graduados de los Institutos Pedagógicos obtienen el título de profesor de educación primaria, aunque su competencia cubre también el nivel pre-primario. Esta formación exige una práctica preprofesional pedagógica en escuelas y jardines de infantes, a lo largo de tres años, con fuerte vinculación con el medio social y natural en donde se ubican estos establecimientos.

Por ello la propuesta de formación docente consideraba aspectos relevantes como:

- 1) Perfil del nuevo docente centrado en la investigación, con hábitos de estudios, planificador, creativo, innovador, respetuoso, crítico y con verdadero interés por la docencia
- 2) Preparación académica orientada por fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos claramente definidos
- 3) Trabajo guiado por objetivos específicos de formación docente y en consecuencia por un plan de estudios, con programas y diseños de planificación curricular que permite obtener logros observables y estimables
- 4) Aplicación de disposiciones reglamentarias que propenden a la funcionalidad de las acciones, tanto en lo académico como en lo administrativo
- 5) Consolidación de procesos interdisciplinarios de práctica docente en base a los contenidos teóricos de las asignaturas de formación básica y de las metodologías más aconsejadas para la implantación del modelo pedagógico seleccionado

En el caso de los Institutos Pedagógicos, junto con la evaluación permanente, los informes periódicos y las jornadas de análisis se hizo imprescindible la verificación oportuna de la consistencia del diseño y desarrollo curricular como insumo básico para proyectar los cambios que la escuela del futuro demandaba.

Con todas estas consideraciones a partir del año 1990 se implanta la reforma curricular para la formación docente de la educación general básica del Ecuador, en los Institutos Pedagógicos.

En el seminario taller realizado del 1 al 3 de diciembre de 1999 en la ciudad de Ibarra, con la asistencia de todos los rectores de los Institutos Pedagógicos, se consensuó y validó la propuesta del proceso de reorientación de la formación docente, aprobándose unánimemente. En dicho seminario se tomaron entre otros, los siguientes objetivos:

- Desarrollar en el futuro docente, habilidades, destrezas y formar valores mediante un proceso crítico y reflexivo, de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual y del futuro
- Vincular la preparación docente a las características y demandas de la comunidad local y nacional como recurso para formar ecuatorianos libres, democráticos, solidarios, críticos, creativos y con autonomía para aprender

Este proceso de reorientación de la formación a partir del trabajo de los Institutos Pedagógicos se propuso desarrollar un nuevo modelo pedagógico, donde el componente académico insertara elementos basados en los paradigmas cognitivo, ecológico y contextual, en vinculación directa con teorías del aprendizaje activo, buscando concretar en el aula y en la práctica, corrientes psicológicas y pedagógicas modernas fruto del avance en la investigación científica,

cobrando relevancia el constructivismo pedagógico y el aprendizaje significativo y funcional.

Ello contribuyó a favorecer la relación entre la teoría y la práctica, pero se desarrollaban escasas tareas con enfoque profesional que respondieran a su formación laboral.

Sin embargo, esta propuesta de reorientación de la formación continuó presentando insuficiencias al ser materializada en la práctica ya que a pesar de la articulación e intensa vinculación del maestro en formación con la escuela (a lo largo de tres años), no se satisfizo del todo su formación para un adecuado desempeño en las prácticas preprofesionales y no se alcanza un vínculo efectivo y un incremento del nivel de relación entre la teoría y la práctica para la formación del profesional de la educación general básica del 2do al 7mo año.

En esta etapa permanecieron las limitaciones en la formación del docente de la educación general básica del 2do al 7mo año mencionadas en la etapa anterior. Se enriqueció lo académico al insertarse, en las carreras, contenidos didácticos y de las metodologías especiales. Sin embargo, no se alcanzó una plena influencia de estos aspectos teóricos en la práctica preprofesional pedagógica del componente laboral. Aunque se realizan acciones para mejorar la orientación de las prácticas, esto no se evidencia en el comportamiento de los docentes en formación en la realidad educativa, de manera, que se lograra la independencia laboral de los mismos.

No se evidencian acciones suficientes para el tratamiento del desarrollo de la reflexión en las prácticas preprofesionales.

La tercera etapa (se enmarcó desde 2000- 2005): Perfeccionamiento de la formación inicial laboral intensificando la práctica preprofesional pedagógica.

Concepción de las prácticas preprofesionales pedagógicas

Sobre este indicador en esta etapa se continuo con el perfeccionamiento en el seminario realizado en febrero de 2000 en la ciudad de Ibarra, con la asistencia de especialistas de las diferentes disciplinas de los Institutos Pedagógicos, se elaboraron y revisaron los programas de estudio para los campos de Formación Profesional Básica y Formación Profesional Específica en la preparación de profesores de educación general básica en los Institutos Pedagógicos del país.

El programa aprobado con respecto a la Práctica Docente estaba considerado en la Formación Profesional Específica, distribuida de la siguiente manera según se muestra en la tabla 1:

Estas prácticas estaban concebidas de la siguiente forma, como se observa en la tabla 2 :

En el programa se da mayor tiempo al componente laboral con respecto al componente académico. En esta etapa se desarrollaron y profundizaron los estudios sobre las ciencias pedagógicas y didácticas. El plan está concebido en un ciclo de formación profesional básica en el que se imparten asignaturas como: Investigación Educativa,

Filosofía, Psicología Evolutiva, Desarrollo de la Inteligencia, Computación Aplicada a la Educación, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Pedagogía. El otro ciclo es el de formación profesional específica en el que se imparten las asignaturas: Diseño y Desarrollo Curricular I y II, Didáctica General, Didáctica de Lenguaje y Comunicación, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de los Estudios Sociales, Didáctica de la Cultura Física, Didáctica de la Cultura Estética, Tecnología del Material Educativo, Administración Educativa y la Práctica Preprofesional Pedagógica que concebía: la Práctica Pedagógica de Ambientación, la Práctica Pedagógica Inicial, la Práctica Pedagógica de Orientación Metodológica, Práctica Pedagógica Rural Integral. Como se observa se incrementaron en el currículum la cantidad de horas dedicadas a las didácticas de las diferentes materias. Todo ello influyó en el incremento y perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje del futuro docente. Este programa perfeccionó el proceso de formación del docente de la enseñanza básica general del 2do al 7mo año con respecto a sus antecedentes.

Se estableció el modelo de formación docente inicial para el siglo XXI del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador en la dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP), en el que se analiza el modelo curricular formativo de los docentes en formación donde la concepción de la enseñanza y el profesor que se pretende formar, se concibió con la propia labor como la del profesional reflexivo que investiga su propia práctica. El modelo pretendió reflejar una interacción continua reflexión – acción, teoría – práctica de la enseñanza. Subraya la investigación – acción (conscientes de la complejidad de este constructo), en cuanto a que ésta conduce a la autorreflexión y la reflexión colaborativa necesarias para ahondar en una dialéctica permanente entre la acción y el conocimiento, enseñanza e investigación. Por otro lado se hizo énfasis en la investigación - acción, se puso también de manifiesto que, el trabajo no puede verse como desempeño solitario, sino como tarea compartida, abierta a la reflexión conjunta con los estudiantes y con los docentes de los IPED's.

Constituyeron aspiraciones de este plan de estudio, las siguientes:

- Integrar la teoría con la práctica insistiendo que enseñar – aprender una ciencia no es solo enseñar-aprender sus teorías, principios y conceptos, sino también los procesos a través de los cuales esa ciencia produce conocimiento
- Permitir una dialéctica continua teoría - práctica
- El desarrollo del trabajo interdisciplinar, el sustento teórico y la experiencia de los maestros debía potenciar las actividades académicas, laborales e investigativas como expresión del vínculo de la teoría con la práctica facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera integral

Tabla 1
Organización de la práctica preprofesional pedagógica. Etapa 2000 - 2005

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Quinquemestre y carga horaria					
	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Ambientación, Inicial, Orientación Metodológicas, y Rural Integral	80	160	160	320	400	800

A partir del análisis de este plan de estudios, de diferentes resultados de informes, documentos, intercambios de experiencias y la propia experiencia profesional del autor principal de esta investigación como profesor de un Instituto Superior Pedagógico, se puede plantear que a pesar de las propuestas innovadoras y del perfeccionamiento de la formación inicial en lo laboral, en el mismo persistieron insuficiencias en la práctica profesional, entre las que se encuentran:

- En el plan de estudio, los aspectos generales y particulares de la Pedagogía se imparten cuando el estudiante no cuenta todavía con el dominio del contenido disciplinar que enseñará. Como consecuencia se enseña en este modelo, una Pedagogía con insuficiente contenido, que por lo general impide la formación docente y no contribuye a mejorar el nivel de la relación entre la teoría y la práctica
- Aunque se mejora el estado de la concepción de las prácticas preprofesionales en el plan de estudio, la orientación para el desarrollo de las prácticas estuvo centrada en la preparación didáctica para el desarrollo de la clase manteniendo su énfasis en el contenido de las asignaturas a impartir, generalmente, las orientaciones se limitaron a las indicaciones para la actuación con cada uno de los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos componentes no se trataron a partir de su carácter sistémico. Esto no favoreció la preparación del profesor en formación para su desempeño en la práctica preprofesional. Tampoco se evidencian acciones y orientaciones para el desarrollo de prácticas reflexivas en el proceso de formación de los futuros profesores

La etapa, aunque fue distintiva por un avance cualitativo con respecto a las anteriores en la concepción de las prácticas preprofesionales de los estudiantes en formación

para profesores de la educación general básica del 2do al 7mo año, mantuvo limitaciones, fundamentalmente, en la relación teoría – práctica al prevalecer lo académico sobre lo laboral; así como insuficiencias del empleo de la teoría pedagógica para fundamentar la actividad práctica.

Tampoco se evidencian acciones de orientación intencionadas para el tratamiento del desarrollo de la reflexión en las prácticas preprofesionales.

La cuarta etapa (incluye el periodo desde el 2006 hasta los momentos actuales): consolidación de la formación inicial laboral y del papel de las prácticas preprofesionales de los estudiantes en formación docente para la educación general básica.

El indicador concepción de las prácticas preprofesionales pedagógicas en esta etapa evidencia un progreso, ya que en esta etapa se han realizado profundas transformaciones en las escuelas y los Institutos Superiores Pedagógicos en Ecuador que se distinguen de las etapas anteriores.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2011) en su Artículo 87, señala como requisito previo a la obtención del título, los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías preprofesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior. Dichas actividades se realizarán en coordinación con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas relacionadas con la respectiva especialidad.

La Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional, con el propósito de contribuir a mejorar la calidad de la formación del profesor ecuatoriano, desarrolla el proyecto de Formación del Profesor de Educación Básica. En el texto "La formación docente inicial de educación básica en los Institutos Superiores Pedagógicos del Ministerio de Educación y Cultura"(MEC, 2006) se señala que los esfuerzos realizados por este ministerio para dinamizar el modelo de formación docente ejecutado con anterioridad, no han

Tabla 2
Duración y tipo de práctica por Quimestres.

Quimestre	Duración	Tipo de práctica
Primero	1 día cada quince	Práctica pedagógica de ambientación
Segundo	1 día cada semana	Práctica Pedagógica Inicial
Tercero	1 día cada semana	Práctica Pedagógica de Orientación Metodológica
Cuarto	2 días cada semana	Práctica Pedagógica de Orientación Metodológica
Quinto	400 horas	Práctica Pedagógica Rural Integral
Sexto	800 horas	Práctica Pedagógica Rural Integral

logrado los objetivos esperados, al igual que el modelo de las escuelas fiscales; de manera que allí es imprescindible sentar las bases para construir una educación para el futuro, lo cual significa diseñar y aplicar el nuevo modelo de formación docente de acuerdo al desarrollo curricular por competencias. En el Anexo 1 se describen las exigencias específicas señaladas para la Disciplina denominada “Práctica Docente”, así como la caracterización de los distintos tipos de práctica que se desarrollaban de acuerdo al nivel.

En esta etapa se promueven acciones para fortalecer la formación docente inicial, se le asigna un mayor protagonismo a los Institutos Superiores Pedagógicos en el proceso de formación del profesor de educación general básica, se reconocen la necesidad de elevar el nivel en la relación teoría – práctica y se perfecciona el estado de la concepción de las prácticas preprofesionales pedagógicas, así como su orientación, además se intenciona un acercamiento a las prácticas reflexivas.

Los cambios en los últimos años de esta etapa con las políticas educativas del gobierno de la Revolución Ciudadana tienen una interrelación directa con la formación docente inicial. Aunque se ha propuesto un nuevo modelo, donde se perfecciona el currículum y el papel que juegan las prácticas preprofesionales pedagógicas, sin embargo, se ha corroborado a partir del estudio realizado y la experiencia del propio autor principal, como profesor de un Instituto Superior Pedagógico, que aún persisten insuficiencias y no siempre se logra la adecuada preparación de los estudiantes en formación docente, para alcanzar un desempeño profesional acorde con las nuevas exigencias que demanda el desarrollo de país.

Una etapa cualitativamente superior, que en el futuro marcará la formación inicial docente en el Ecuador lo constituye la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que es uno de los programas emblemáticos del Gobierno Nacional, su creación está consagrada en la Constitución de la República, en la Ley Orgánica de Educación Superior, donde se hace una especial referencia a su funcionamiento.

Los Institutos Superiores Pedagógicos que cumplan con los requerimientos se aprestan a formar parte como sedes de la nueva Universidad y pasarán a constituirse en los organismos que den forma a la naciente institución (Fabera, 2013). La propuesta que se realiza en este trabajo podrá contribuir a la mejora de la calidad de la formación que realice la UNAE y los ISP que formen parte de las Sedes de esta universidad.

El análisis realizado del objeto de investigación permitió identificar las siguientes tendencias históricas:

- 1) La concepción de las prácticas preprofesionales pedagógicas en la formación inicial docente laboral de los profesores para la educación general básica en el Ecuador transita de una forma poco organizada, sin una concepción (plan o proyecto) reglamentada para la organización, orientación y desarrollo de las prácticas preprofesionales, ni una legislación específica para las

mismas, a un modelo pedagógico más estructurado, que tiene en cuenta el desarrollo de competencias profesionales en estas prácticas, sin embargo, quedan demandas específicas por atender, relacionadas con las prácticas reflexivas durante las prácticas preprofesionales

- 2) La relación teoría – práctica en la formación docente inicial de los maestros de la educación general básica evolucionó desde un nivel casi nulo hacia un nivel más alto con la implantación del currículum por competencias, lo que permite responder a una mejor preparación de los estudiantes en formación docente para enfrentar la solución de problemas concretos de las escuelas, sin que se definan métodos y procedimientos, que puedan contribuir al desarrollo de una práctica reflexiva que potencie la autotransformación responsable de los estudiantes practicantes
- 3) La orientación de las prácticas preprofesionales pedagógicas, evidencia un tránsito desde una orientación asistemática y poco intencionada hasta lograr cierto nivel en correspondencia con reglamentaciones institucionales, pero con ausencia de estrategias específicas para una adecuada orientación de las prácticas y un desarrollo de prácticas reflexivas colectivas donde se asuma un protagonismo y papel activo de todos los involucrados, además que valoren lo vivencial de manera, que sea posible transformar el contexto educativo y al mismo tiempo autotransformarse como sujetos conscientes y activos
- 4) El tratamiento del desarrollo de la reflexión en las prácticas preprofesionales en las etapas iniciales se manifiesta de manera incipiente, tendiendo en la cuarta etapa a evidenciar cierta orientación hacia las prácticas reflexivas, sin embargo es insuficiente ya que no responde a las exigencias sociales del contexto ecuatoriano (docente reflexivo, innovador, transformador)

El estudio histórico permite considerar que el proceso de formación inicial docente en su dimensión laboral, en el Ecuador ha tenido cambios en la estructura y en el funcionamiento del modelo de formación, los que han pretendido favorecer la formación del estudiante desde su práctica preprofesional pedagógica. A partir del nuevo modelo pedagógico para el desarrollo curricular, se pretende que el estudiante en formación inicial docente tenga mayor protagonismo en sus escuelas de práctica, existiendo una mejor concepción y organización de las prácticas preprofesionales desde los Institutos Superiores Pedagógicos, aunque sin alcanzar todavía los niveles deseados de coherencia entre la teoría y la práctica y sin contar con estrategias y procedimientos específicos para una adecuada orientación de estas prácticas y un desarrollo con acciones reflexivas colectivas que valoren lo vivencial en búsqueda de una transformación en el desempeño de los estudiantes practicantes que resulte adecuado para elevar la calidad de la educación básica en el futuro en el Ecuador.

Lo expuesto anteriormente evidencia la necesidad de realizar una profundización teórica sobre las prácticas preprofesionales pedagógicas para concebirlas como prácticas reflexivas y formular una propuesta que favorecerá el desarrollo de prácticas preprofesionales a partir de la reflexión colectiva en la formación inicial docente ecuatoriana.

Aspectos teóricos relacionados con las prácticas preprofesionales

Dentro de la formación laboral de la formación inicial docente, numerosos autores han manifestado su preocupación por las prácticas preprofesionales, también llamadas prácticas docentes. Estudiosos del tema como (Terigi, 2010) 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, 1987-04), 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 (Ministerio de Educación y Cultura, 2006a, year), (Ministerio de Educación, 2011, year), (Eliana Urrutia Méndez, 2011), (UNESCO, 2014), (C. Pámanes, A. Ramírez, y A. Carrales, 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 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 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 propias teorías pedagógicas, es capaz de innovar.

Ballester (2013), plantea que la práctica preprofesional pedagógica es “la actividad que se realiza vinculada directamente a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar por los estudiantes en proceso de formación y tiene como escenario fundamental la escuela”. Expresa además que generalmente se identifica con las frases conceptuales práctica laboral o práctica docente y afirma: “La primera califica la práctica con un nivel de generalidad capaz de abarcar cualquier perfil de la producción o los servicios. La segunda, aunque precisa la actividad inherente al profesional de la educación, puede ser utilizada para los maestros y profesores en ejercicio, pues también llevan a cabo una práctica que se caracteriza por ser docente”. (Ballester, S.; Reinoso, C. & González, C., et al, 2013, p. 5).

Otras autoras como (Sayago Q., Zoraida Beatriz y Chacón Corzo, María A., 2007) 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, producidas en varios escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; 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.

(y Dra. C. María Antonia Estévez Pichs y MSc. Yideira Domínguez Urdanivia, 2017), señalan que “las prácticas profesionales constituyen el primer contacto que realizan los estudiantes con el mundo del mercado laboral, el encuentro que favorecerá el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los problemas reales de su profesión” (p. 44). Estas mismas autoras también consideran que las prácticas forman parte de un conjunto de actividades, que tiene como objetivo introducir al estudiante en el mundo profesional, al que, estarán vinculados cuando hayan finalizado sus estudios. “Esta deberá procurar que redescubran los conocimientos y habilidades planteadas en su formación teórica y que al mismo tiempo aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica, lo cual le permitiera vivir de cerca los problemas de la profesión, participar en su desarrollo, así como iniciar la socialización profesional en un contexto real, rico en elementos de reflexión y análisis” (p. 44).

Como se observa, diversos autores destacan el papel de la reflexión en la práctica docente entre estos se destacan Schön (1995; 1998), Stenhouse (2004), Zabalza (1998, 2003, 2007, 2009), Elliott (1998), Latorre (2011), Korthagen (2001, 2010), Perrenoud (2001, 2005), Tallaferró, D. (2006), Chacon, M. (2009), Schunk, D. H. (2008), Erazo Jiménez, M.S. (2009), Hugo, D.V. (2010), Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011), Olmedo, M.A. (2012), Domingo, A. (2013), Alvarez Mchatton, P, Parker, A & Vallice R. (2013), Barrio, A.(2014), Albertos, A., Domingo, A., Albertos, J. E. (2014), Domingo A., MV. Gómez (2015), Galbán, S. (2015), (y Dra. C. María Antonia Estévez Pichs y MSc. Yideira Domínguez Urdanivia, 2017). 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 pedagógicas, considerando la reflexión antes de la acción docente y no solo en y sobre la acción.

Por tal motivo la propuesta que se socializa en este trabajo, obtenida como resultado de una investigación de estudios doctorales del autor principal muestra un modelo pedagógico para el desarrollo de las prácticas preprofesionales reflexivas de los estudiantes en formación inicial docente para la educación general básica.

Las prácticas preprofesionales pedagógicas reflexivas “colectivas vivenciales” son consideradas en esta investigación como el proceso en que los profesores y los estu-

diantes en formación interactúan en actividades, espacios y reuniones pedagógicas exponiendo temáticas y problemas que detectan en la práctica pedagógica vivida, 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 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.

En la comprensión del modelo pedagógico es necesario tener en cuenta que la acción docente no se circunscribe solamente a la clase, la misma en dependencia del tipo de práctica preprofesional que esté realizando el estudiante según el nivel que curse puede ser considerada como: diagnóstico escolar, observación del desempeño del profesor orientador de la práctica, análisis del plan curricular, plan de lección, ejecución de clases prácticas, elaboración de instrumentos para la evaluación del aprendizaje, etc.)

El modelo pedagógico se concibió con cuatro subsistemas que a su vez representan procesos

- 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

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.

Está constituido por cuatro elementos, la gestión del conocimiento pedagógico, reflexión pedagógica del conocimiento teórico para la acción docente, el análisis de la planificación de la acción docente, y la construcción del saber pedagógico.

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 la 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.

En este caso, el conocimiento que adquiere el estudiante practicante aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la acción vivenciada. Se trata de un conocimiento en relación con la situación y su contexto.

Este tipo de conocimiento resulta imprescindible en el proceso de formación del estudiante practicante, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de: las características de la situación problemática considerada; los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y la definición del problema; la determinación de metas, la elección de medios, de métodos y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas; los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el estudiante practicante.

4 Conclusiones

El análisis de las principales tendencias históricas del proceso de formación inicial docente del profesional de la educación general básica, en el Ecuador, en su dimensión laboral permitió identificar que se han realizado cambios y reformas en la misma, sin embargo se reconoce, que aún persisten insuficiencias en la concepción, organización, orientación y desarrollo del proceso de las prácticas preprofesionales, las que se corroboran en el diagnóstico, donde se evidenció que existe pobre relación entre la teoría y la práctica y la ausencia de estrategias y procedimientos que propicien una práctica reflexiva en correspondencia con las exigencias pedagógicas actuales.

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.

Referencias Bibliográficas

- A., F. (2010). Revista interuniversitaria de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 83-101.
- A. DOMINGO. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. PUBLICIA. Descargado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- A. Domingo, y M. Gómez. (2015). *Registro de aprendizaje reflexivo*. Narcea Ed.
- A. Schon, D. (2017). El profesional reflexivo : cómo piensan los profesionales cuando actúan / donald a. schon. *SERBIULA (sistema Librum 2.0)*.
- C. Pámanes, A. Ramírez, y A. Carrales. (2014). *Relación teoría – práctica en la formación profesional docente*. Descargado de <https://goo.gl/3yK4eQ>
- Eliana Urrutia Méndez. (2011). De la importancia de las prácticas en la formación inicial docente: una aproximación desde la experiencia. *Revista Docencia*, 43. Descargado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20110808235658.pdf>
- Elliott, J., y Manzano, P. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. (OCLC: 608320365)
- F. Addine, y G. García. (2013). Una perspectiva contemporánea del desarrollo del personal docente y su modo de actuación..
- Fabera, E. (2013). *Cuadernos del contrato social por la educación. estado del arte de la formación docente en el ecuador*. Descargado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/libro-formacion.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE PROPUESTA PARA LA DISCUSIÓN CIUDADANA*.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2000). *La formación docente para el siglo XXI*.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2006a). *La formación docente inicial de educación básica en los institutos superiores pedagógicos*.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2006b). *Plan decenal de educación del ecuador 2006-2015*.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (1. ed., 6. reimpr. ed.) (n.º 1). Graó. (OCLC: 839707439)
- Sayago Q., Zoraida Beatriz, y Chacón Corzo, María A. (2007). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *EDUCERE*, 10(32), 55–66. Descargado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20033>
- Stenhouse, L. (2017). *La investigación como base de la enseñanza /l. stenhouse; selección por: J. rudduck y d. hopkins; tr. por: G. solana*.
- T., D. (2006). *Educere*, 10(33), 269-273.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en américa latina. *Serie Documentos de trabajo*(50).
- UNESCO. (2004). *Informe a la UNESCO digital observatory for higher education in latin américa and the caribbean*.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos* (n.º 201). Descargado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- y Dra. C. María Antonia Estévez Pichs y MSc. Yideira Domínguez Urdanivia, D. C. A. L. R. V. (2017). La práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la carrera de educación inicial, en la universidad metropolitana del ecuador. *Revista Conrado*, 13(59). Descargado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/518>
- y Francisco Javier Blanco Encomienda, M. J. L. M. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35. Descargado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6157> doi: 10.4995/redu.2011.6157
- Zeichner, K., y Liston, D. (1987-04). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–49. Descargado de <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w> doi: 10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w
- Zimmerman, B. J. (2013-07). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. Descargado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2013.794676> doi: 10.1080/00461520.2013.794676

5 Anexo

5.1 ANEXO 1. CONCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA PRÁCTICA PREPROFESIONAL EN EL MODELO SEGÚN MEC (2006, 2011)

PRÁCTICA DOCENTE

CARACTERIZACIÓN:

Se fundamenta en los principios científicos de cada una de las disciplinas de la formación profesional.

Viabiliza acciones docentes y dicentes en procesos continuos de acción-reflexión-acción para conducir a comprender, vivenciar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto, basado en la investigación.

En el ámbito del currículo interdisciplinario tiene un espacio esencial para desarrollar procesos sistémicos y sistemáticos, además diseñar proyectos tendientes a identificar la comunidad educativa, su organización y funcionamiento, instrumentos legales, curriculares y administrativos que orienten la acción educativa, contribuyendo a la construcción significativa de conocimientos, desarrollo de competencias, habilidades, capacidades, actitudes y su desempeño como líder de la comunidad, mediante un proceso dialéctico que configure el perfil profesional del futuro docente, fortaleciendo el rol de mediador cuyo mayor nivel de concreción está en la práctica de aula.

OBJETIVOS:

Desarrollar competencias docentes en base a los procesos de investigación-acción, mediante la conceptualización práctica-teoría-práctica que fortalezcan el trabajo interdisciplinario, respondiendo a las necesidades de hoy y del futuro.

Desarrollar competencias investigativas, cognitivas, metacognitivas y pensamiento crítico, mediante la participación activa en el diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios para toma de decisiones. Identificar la comunidad educativa, sus elementos, relaciones interpersonales e interrelaciones escuela-comunidad como medio intencional para la formación de los educandos.

Diseñar los instrumentos curriculares mediante una adecuada relación de todos sus elementos para operativizar la labor docente en instituciones urbanas y rurales.

Desarrollar habilidades docentes por medio de la planificación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje con metodología de trabajo simultáneo que atiendan a todos los años de básica a cargo del maestro.

Desarrollar capacidades docentes, fortaleciendo valores y actitudes mediante el manejo del currículo comunitario de acuerdo con el contexto para servir a la comunidad.

Consolidar el proceso de formación docente interrelacionando los contenidos de las disciplinas con las vivencias de la práctica diaria, para realizar un trabajo a través de la acción-reflexión-acción.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

- Manejar con propiedad la expresión oral y escrita para una intercomunicación efectiva.
- Interpretar y aplicar las diferentes corrientes sociológicas, filosóficas, pedagógicas, antropológicas y psicológicas para fundamentar la práctica docente.
- Articular los elementos del currículo para obtener aprendizajes significativos y funcionales.
- Diseñar y desarrollar proyectos de innovación pedagógica, utilizando la acción-reflexión-acción.
- Investigar los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de experimentarlos e innovarlos.
- Aplicar metodologías activas y participativas impulsando el trabajo en equipo.
- Incorporar los ejes transversales en la planificación y la práctica para la formación integral de la persona.
- Diseñar y ejecutar proyectos de acción y de desarrollo comunitario, para solucionar necesidades emergentes.
- Elaborar y aplicar guías didácticas relacionando con las fases de la lección mejorando el desempeño de su función docente.
- Diseñar el currículo en base del diagnóstico dentro de una realidad contextual.
- Relacionar la teoría con la práctica en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas de estudio.
- Utilizar tanto la evaluación formativa como la formadora durante el desarrollo de su función.
- Actuar con justicia, equidad en forma responsable en el desempeño de su función.
- Demostrar una formación integral (profesional y ética) en su práctica docente con capacidad de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad.
- Aplicar toda su formación en el trabajo de graduación.

5.2 NÚCLEOS TEMÁTICOS DE CONTENIDOS

ESTRATEGIAS DE ACCIÓN REFLEXIÓN PRÁCTICA INICIAL I NIVEL

- Diagnóstico del entorno de la institución educativa y los elementos que lo integran: infraestructura escolar, ambientes, integrantes y sus funciones, organización y administración escolar.
- Análisis y reflexión de las características bio-psico-social de los niños y niñas preescolar y escolar.
- Observación del desempeño del maestro / maestra para determinar las concepciones pedagógicas que fundamentan su acción docente.
- Elaboración y ejecución de proyectos interdisciplinarios.
- Participación en las actividades del centro educativo pertinentes al día de práctica.
- Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

PRÁCTICA DE INICIACIÓN CURRICULAR II NIVEL

- Investigación de la organización escolar y gestión administrativa de la institución de práctica docente.
- Observación y análisis comparativo del Plan Curricular Institucional (PCI)
- Diseño de prototipos de unidad didáctica y plan de lección.
- Análisis de los métodos, técnicas y procesos didácticos.
- Uso y manejo de los instrumentos curriculares.
- Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

PRÁCTICA DE ORIENTACIÓN METODOLÓGICA URBANA III NIVEL

- Participación en las actividades del período de matrículas de las instituciones de práctica docente.
- Análisis del Plan Educativo Institucional (PEI)
- Intervención en actividades de ambientación, madurez, diagnóstico y aprestamiento.
- Observación y reconstrucción de clases demostrativas.
- Diseño y ejecución de clases prácticas.
- Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

PRÁCTICA DE ORIENTACIÓN METODOLÓGICA RURAL IV NIVEL

- Diseño y ejecución de práctica en las áreas básicas.
- Observación y reconstrucción de clases demostrativas en las áreas especiales.
- Diseño y ejecución en las áreas especiales.
- Observación y reconstrucción de clases con la metodología de trabajo simultáneo.
- Diseño y ejecución de clases con la metodología de trabajo simultáneo.
- Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

AÑO DE SERVICIO EDUCATIVO RURAL OBLIGATORIO (ASERO) V y VI NIVEL

- Participación en el período de matrículas e integración en la comunidad educativa.
- Planificación y ejecución del taller comunitario.
- Manejo del libro de trabajo docente y otros instrumentos curriculares y administrativos.
- Diseño y desarrollo de unidades didácticas con énfasis en las metodologías participativas, aplicando recursos del medio y ejes transversales.
- Planificación y ejecución de planes de lección con metodología de trabajo simultáneo, relacionándole con la unidad didáctica.
- Elaboración de instrumentos pertinentes para seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
- Manejo de formularios legales, informes, actas de sesiones, libretas de evaluación de los estudiantes y otros.
- Organizar y ejecutar eventos educativos que permitan apreciar los aprendizajes durante el proceso educativo.
- Diagnóstico, diseño y ejecución de proyectos de desarrollo comunitario.
- Diagnóstico, diseño y ejecución de proyectos educativos (trabajo de graduación)
- Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

Recibido: 23 de septiembre de 2017

Aceptado: 19 de octubre de 2017