



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Badilla Zamora, Isabel; Ramírez García, Anthia; Rizo Cuadra, Laura; Rojas Acevedo, Kattia
Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación
docente

Revista Electrónica Educare, vol. 18, núm. 2, mayo-, 2014, pp. 209-231

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



[Número publicado el 01 de mayo del 2014]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente

Teaching Strategies to Promote Self-Reflection of Pedagogical Praxis in Teacher Training Processes

Isabel Badilla Zamora¹

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

lachabela73@hotmail.com

Anthia Ramírez García²

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

anthiarg@gmail.com

Laura Rizo Cuadra³

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

laurarizocr@gmail.com

Kattia Rojas Acevedo⁴

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

krarojasuna@gmail.com

- ¹ Máster en Educación General de Framingham State College. Bachiller en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional de Costa Rica. Docente de la División de Educación Básica del Centro de Investigación en Docencia y Educación en la carrera de Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos. Experiencia como docente en instituciones educativas costarricenses, tanto en primaria como preescolar. Actualmente realiza estudios sobre la pedagogía Waldorf en la ciudad de Cuernavaca, México.
- ² Máster en Psicopedagogía Profesional de la Universidad Latina. Licenciada en Educación Especial con Énfasis en Integración, de la Universidad Nacional. Cargos: Profesora de la División de Educación Básica del Centro de Investigación en Docencia. Universidad Nacional y directora de trabajos finales de graduación. Experiencia como docente en instituciones educativas costarricenses en centros de educación especial y aula integrada.
- ³ Máster en Pedagogía con Énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia. Licenciada en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, graduada en la Universidad Nacional, Costa Rica. Tiene experiencia docente en jardines infantiles privados y públicos, en los que ha trabajado con niños y niñas del Nivel Preescolar. Actualmente labora para un jardín infantil del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, como docente del ciclo de transición. Además, labora en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica, como académica de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, así como integrante del equipo del proceso de Intervención pedagógica del II nivel de diplomado y, actualmente, del equipo del proceso de Proyecto pedagógico en el aula preescolar del IV nivel de bachillerato.
- ⁴ Máster en Pedagogía con Énfasis en Diversidad en los Procesos Educativos. Licenciada en Ciencias de la Educación Básica I y II Ciclos con Énfasis en Administración Educativa. Actualmente, se desempeña como profesora de educación general básica (MEP) y académica de la Carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), en la carrera de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclo de la Educación General Básica.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Recibido 9 de octubre de 2013 • Corregido 14 de marzo de 2014 • Aceptado 2 de abril de 2014

Resumen. Como parte de la reflexión académica en la División de Educación Básica (DEB), acerca de la conceptualización y operacionalización de los procesos de praxis en la comunidad estudiantil de las carreras de la DEB, surge el proyecto de investigación *La praxis profesional del docente en formación y del formador de formadores* en el año 2013. Se persigue, a través de la concreción de este, generar espacios para reflexión-acción en las prácticas pedagógicas de los actores involucrados en las carreras de la DEB, mediante procesos de investigación-acción, tendientes al fortalecimiento de la praxis pedagógica. Asimismo, se comparten los resultados obtenidos en el equipo de académicas con el fin de conocer las reflexiones que realiza el estudiantado de las cuatro carreras de la DEB, durante el proceso de Práctica Profesional Supervisada, pero también identificar los aspectos más significativos vividos en sus prácticas docentes. Se diseñó una unidad didáctica para que recogiera durante su estancia en las escuelas de educación primaria aspectos de su propia práctica y reflexionara en torno a ello. Finalmente, el proyecto logró establecer la coherencia entre la teoría que reciben en las clases y la articulación del eje práctico pedagógico de los planes de estudio de las carreras de la DEB, en función de las prácticas que desarrolla el conglomerado estudiantil.

Palabras claves. Praxis, prácticas pedagógicas, metacognición, investigación acción, estrategias didácticas, eje práctico pedagógico.

Abstract. As part of a reflection process by the academic staff of the Basic Education Division (DEB) on the conceptualization and implementation of the praxis processes in the DEB student community, the research project entitled "Professional Praxis of Practice Teachers and Senior Teachers" was created in 2013. The main objective of this project is to provide spaces to reflect and/or take action on the practice teaching of the participants involved in the DEB academic programs through action-research processes aimed at strengthening pedagogical praxis. In addition, results obtained are shared by the academic team in order to know the reflections made by the students of the four DEB academic programs during their supervised practice teaching, and to identify the most significant aspects experienced during such practice teaching. A teaching unit was designed to collect and reflect on aspects regarding their practicum experiences in elementary schools. Finally, thanks to the project there was consistency between the theory students receive in classes and the practical-pedagogical axis in the curricula of the DEB academic programs, based on the practice teaching conducted by the student community.

Keywords. Praxis, teaching practices, metacognition, action research, didactic strategies, practical-pedagogical axis.

Es un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer

Freire, 2005, p. 53



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

La necesidad de abordar los temas de la relación entre lo teórico y lo práctico, y de la reflexión y la acción, así como su alcance en la formación del estudiantado de las carreras Pedagogía en Preescolar, Pedagogía en I y II Ciclo, Educación Especial con Énfasis en Integración y Enseñanza del Inglés para I y II Ciclo de la División de Educación Básica (DEB) (Badilla, Ramírez, Rizo y Rojas (2013), abre paso al proyecto *La praxis profesional del docente en formación y del formador de formadores*, desde el cual se desarrollan acciones tendientes a la determinación y análisis de puntos de encuentro entre estos elementos, así como su puesta en práctica desde las intervenciones pedagógicas realizadas por la población estudiantil en función de cursos específicos que lo potencian. Asimismo, conviene destacar que el análisis del eje práctico pedagógico, desde la visión de los planes de estudios de las carreras de la DEB y su desarrollo, resulta ser uno de los elementos sustanciales en la investigación.

Es válido indicar que, entre el personal académico de la DEB, este tema ocupa espacios de reflexión y discusión importantes, puesto que es transcendental clarificar y llevar a cabo el proceso de Práctica Profesional Supervisada, en busca de obtener resultados favorables en relación con procesos de reflexión, análisis y crítica de los ámbitos educativos y, claro está, del quehacer docente de la población estudiantil. Se pretende una propuesta de formación más repensada que les faculte para ir más allá de lo “sabido” y de lo “ya visto”; una propuesta de formación docente que permita la incertidumbre, los cambios, la crítica, el análisis, el compartir, y la construcción individual y conjunta de una propuesta de acción pedagógica.

Es así como el tema de la práctica pedagógica, los escenarios de acción estudiantil, el tipo de intervención que se realiza en términos conceptuales y operativos en los planes de estudio de las carreras, entre otros, ocupan puestos importantes en el quehacer de la DEB y de ahí el nacimiento de proyectos de investigación dirigidos hacia este fin. Uno de estos es *La praxis profesional del docente en formación y del formador de formadores*. Se propone el planteamiento y desarrollo de esfuerzos importantes para concretar los hallazgos que otras investigaciones han obtenido y clarificar el panorama en relación con esta temática.

Un punto importante del desarrollo de la investigación tiene relación con la búsqueda de prácticas pedagógicas más reflexivas, donde la población estudiantil de las carreras de la DEB tenga la oportunidad de repensar su acción en función de una realidad dinámica y cambiante, una realidad capaz de ofrecer un sinnúmero de situaciones posibles que requieren de intervención pertinente, contextualizada e innovadora; pero, sobre todo, crítica y autoevaluada. De ahí la necesidad del cuerpo de académicas a cargo de los cursos de intervención y construcción pedagógica de fomentar, a través de diversas estrategias encaminadas a la reflexión-acción, su vivencia en las aulas preescolares y escolares potenciando una visión más amplia de su accionar docente. En relación con esto, Freire (2005) afirma:

Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. ... la exigencia que planteamos sobre la inserción crítica de las masas en su realidad, a través de la praxis, por el hecho de que ninguna realidad se transforma a sí misma. (p. 53)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

De esta manera, se explicita, claramente en las líneas anteriores, la necesidad del cuerpo de académicas de concientizar mediante estrategias diversas a la población estudiantil del importante rol que cumplen dentro de las realidades educativas, teniendo también la responsabilidad de reflexionar y accionar sobre ellas con el fin de lograr cambios y mejoras sustanciales.

Por tanto, con esa visión, el presente artículo quiere poner en evidencia los hallazgos y conclusiones fundamentales extraídos del pensar y accionar del estudiantado de las carreras de la DEB en un momento sustancial de su formación: la Práctica Profesional Supervisada.

Promoviendo destrezas para la articulación del eje práctico pedagógico de las carreras de la DEB

La articulación del eje práctico pedagógico parte del principio de la inserción progresiva del estudiantado en los centros educativos y lo ubica en un contexto sociohistórico-cultural, lo cual permite que el estudiantado conozca y se reconozca como parte de este contexto escolar, de manera que sea consciente de su papel en la sociedad y los retos que esto conlleva. Por tanto, la investigación de su propia práctica constituye un eje fundamental para la reflexión y toma de decisiones ajustadas a las necesidades socioeducativas.

Esta herramienta de investigación de su práctica le permite al estudiantado desarrollar habilidades en el manejo de herramientas reflexivas necesarias para el desarrollo profesional, la innovación y el abandono de prácticas reproductivas poco exitosas en el aula escolar.

Para ubicar las estrategias aplicadas en el contexto de formación de estudiantes, se hizo un estudio de la definición del eje práctico pedagógico y práctica supervisada en los planes de estudio de las cuatro carreras de la DEB, a saber: Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, Pedagogía en I y II Ciclo, Enseñanza del Inglés en I y II Ciclo y Educación Especial con Énfasis en Integración, a la vez, se realizó un análisis de las competencias como saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales, hasta llegar al nivel en que les corresponde cursar la Práctica Profesional Supervisada.

Estrategias didácticas a nivel universitario

Las estrategias didácticas se tornan herramientas fundamentales para propiciar procesos de reflexión durante su formación docente, de ahí la importancia de estas. Tapia (citado por Míguez, 2005) indica: "...un objetivo central de las instituciones universitarias debe ser conseguir que todos los estudiantes estudien no ya buscando aprobar sino interesándose por conseguir la comprensión y el dominio práctico de los principios, estrategias y procedimientos que se desea que aprendan" (p. 7). De ahí, y según las líneas anteriores, es fundamental que el estudiantado tenga las oportunidades de comprender y actuar sobre lo que aprenden en las aulas universitarias, de manera que las estrategias didácticas implementadas desde la planificación docente son trascendentales.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En relación con lo anterior, Díaz (1999) señala: “la Didáctica Universitaria puede conceptuarse como una Didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político” (p. 111). Así lo expuesto, puede derivarse de estas líneas la importante función que cumplen las estrategias didácticas potenciadas desde el aula universitaria con el objetivo de promover la comprensión, la acción y el análisis de los contextos sociales, y el fin de generar aprendizajes significativos. Por lo que se menciona:

Las nuevas estrategias de enseñanza universitaria conducen a convertir cada aula en un taller o en un laboratorio donde cada alumno en proceso de formación integral logre desarrollarse como persona. Esto demanda espacios académicos para su autoconocimiento, autoestima, fijación de metas, identidad nacional y profesional, ética, sensibilidad, además para que desarrolle categorías de destrezas de aprendizaje. (Díaz, 1999, p. 113)

Ahora bien, ahondando un poco sobre el concepto de *estrategia didáctica*, puede entenderse como aquellos recursos que el docente emplea con el fin de generar aprendizajes significativos en el estudiantado, con la intención de cumplir con los objetivos propuestos. Carrasco (2004) determina:

Referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica, pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje. (p. 83)

De la misma manera, Mondragón (s. f.), en cuanto a las estrategias didácticas, expone:

Pensar en prácticas pedagógicas en la universidad implica diseñar estrategias didácticas orientadas a que los educandos no solo reciban información, sino que fundamentalmente sean capaces de modificarla y aplicarla, de compartir las inquietudes actuales en torno al conocimiento, de problematizarlo, descomponerlo y recomponerlo en su comprensión personal. (p. 4)

Según lo expuesto, es requisito indispensable planificar y desarrollar estrategias didácticas oportunas que puedan ejecutarse, tanto en el aula universitaria como en las realidades educativas, de manera que le permitan, al estudiantado en formación docente, participar de forma significativa en su proceso educativo.

Se hace énfasis en la implementación de estrategias didácticas que generen nuevos retos, problemas, situaciones, capacidades y pensamientos con el objetivo de formar seres críticos, pensantes y propositivos al enfrentarse con diversas realidades de aula.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Se persigue, a través del establecimiento de estrategias didácticas pertinentes, abordar con mayor énfasis el EPP y lograr que el estudiantado se refiera a la teoría como un complemento posibilitador del cambio en las realidades educativas, lo cual deja de lado la percepción que se tiene de esta como aquello que brinda soluciones ante la diversidad de circunstancias presentes en la realidad educativa. De esta forma, se abrirían las puertas para que los estudiantes tengan las habilidades cognitivas y de pensamiento necesarias para construir y reconstruir teorías propias a partir de la interacción con el contexto del aula.

Asimismo, es importante que se dé una apertura desde lo que se trabaja en el aula universitaria, para que el educando pueda reflexionar acerca de su propia práctica al tener contacto con diversas realidades educativas del país. En este sentido, se fomentaría, primordialmente, las habilidades del sujeto en formación para que desarrolle su capacidad de praxis.

Es así como el equipo de académicas del proyecto en mención considera fundamental el establecimiento de estrategias didácticas que permitan al estudiantado, durante el II Ciclo del año 2011, desarrollar su PPS, haciendo uso de la autoobservación, incidente crítico y diario del profesor; todo ello orientado al logro de procesos de reflexión-acción.

Conviene señalar que dichas estrategias se implementan de manera gradual y son ejes fundamentales para desarrollar sesiones de discusión en las aulas universitarias, debido a que permiten vivenciar y compartir diferentes experiencias pedagógicas que nutren el saber docente, teniendo presente la importancia de estos espacios. Al respecto, el Grupo de Tecnologías Educativas (2004) señala: "Son espacios de discusión y reflexión conjunta en función de la solución de problemas, que se reconocen como tal por los miembros de la escuela, y que afectan la calidad de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las aulas de clase" (p. 42). Según lo anterior, es fácil vislumbrar la importancia de estos espacios dentro del aula universitaria, dirigidos, claro está, al compartir docente, la construcción y reconstrucción de posibles soluciones a situaciones de aula.

Al volver concretamente a las estrategias didácticas implementadas por el equipo de académicas integrantes del proyecto, es menester señalar la definición e importancia de cada una de estas.

➤ **La autoobservación**

Constantemente, se está dispuesto a observar el contexto que rodea al ser humano, las situaciones que se generan, las acciones de la otredad así como las consecuencias que todos los eventos externos generan. Torre (2002) menciona:

Vivimos fundamentalmente mirando hacia afuera. Los medios de comunicación social, el mundo laboral, las conversaciones con los amigos, los viajes... dirigen nuestra mirada hacia un objeto que no somos nosotros mismos, por mucho que en todos esos contextos estemos presentes. Es una presencia ausente. (p. 54)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

“Mirarse a sí mismo” es la idea principal de la autoobservación. Una estrategia que busca favorecer en el docente la capacidad de observar su propio accionar dentro del aula educativa. Se torna una estrategia de vital importancia, pues permite al personal docente observar su práctica; determinar aciertos, áreas por mejorar y establecer posibles soluciones. Al respecto, Torre (2002) afirma:

La autoobservación permite al alumno intervenir activamente sobre lo que hace, le proporciona información específica sobre su conducta y le anima a establecer metas que movilizan sus esfuerzos para lograrlas. Esta función motivadora de la autoobservación es más eficaz cuando está próxima a la propia conducta. (p. 57)

De ahí y según lo señalado, la estrategia de autoobservación tiene como objetivo promover ese “mirarse a sí mismo” con el objetivo de realizar una evaluación de la propia práctica pedagógica a través de procesos de reflexión y, posteriormente, establecer nuevas acciones tendientes a procurar mejoras.

➤ ***El incidente crítico***

El incidente crítico, como estrategia en el ámbito educativo, permite que el docente rescate situaciones que dificultan la convivencia así como el clima de aula y, posteriormente, puede accionar sobre estas. Nail (citado por Nail, Gajardo y Muñoz, 2012) señala:

Esta técnica de análisis, aplicada a la gestión de la convivencia del aula, identifica y reflexiona sobre las perturbaciones más comunes presentes en la sala de clases, tales como conflictos, deterioro de las relaciones interpersonales, entre otras. La finalidad de esta reflexión es mejorar la convivencia, particularmente entre docentes y alumnos, además de ayudar a una mejor gestión educativa del aula. (p. 57)

Además, se agrega:

Como técnica de análisis, su objetivo es generar reflexión desde dos perspectivas. En primer lugar, para desarrollar progresivamente respuestas más efectivas para atender los incidentes críticos ocurridos. En segundo lugar, para analizar las propias prácticas y conductas arraigadas, de tal modo de modificarlas o cambiarlas según sea necesario. (p. 58)

Como se observa, el incidente crítico se sirve del registro de situaciones conflictivas en las aulas en las diferentes realidades educativas con el fin de analizarlas a profundidad para generar cambios en ellas. Es conveniente indicar que el análisis de estas situaciones requiere de un alto índice de reflexión para determinar finalmente causas y posibles soluciones.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En relación con este enunciado, Navarro, López y Barroso (1998) determinan:

En definitiva, con el concepto de enseñanza reflexiva surge nuestro compromiso como formadores de profesores, para ayudar a los futuros maestros a que durante su formación inicial interioricen la disposición y la habilidad para estudiar reflexivamente su teoría y su práctica docente y el compromiso de su propio desarrollo profesional, lo que supone, siguiendo a Dewey, desarrollar actitudes de apertura intelectual, entusiasmo y responsabilidad. (p. 2)

Seven, entonces, a partir de lo señalado, las bondades en cuanto a formación de formadores que se obtienen de la implementación del incidente crítico puesto que, además de promover espacios de observación, reflexión y análisis; propone también actitudes de responsabilidad y entusiasmo indispensables.

➤ ***El diario del profesorado***

Se cree importante retomar la siguiente frase "El profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas" (Porlán y Martín, 1991, p. 18). Se observa, a partir de las anteriores líneas, la necesidad de un profesional en docencia consciente de su papel trascendental en la transformación de la dinámica de aula educativa según sus necesidades y particularidades. De ahí que el diario del profesor o profesora cumple un papel fundamental. Los autores también lo definen como:

...Una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor. (Porlán y Martín, 1991, p. 23)

Al retomar lo señalado en relación con el diario del profesorado es fundamental rescatar el carácter reflexivo que este permite, pues favorece procesos de investigación tendientes a la mejora de las prácticas educativas, tanto a nivel individual como a grupal.

Finalmente, es meritorio señalar la importancia de las tres estrategias descritas en los párrafos anteriores, puesto que posibilitan procesos de reflexión en el estudiantado de las carreras de la DEB en función de cultivar y afianzar dicha habilidad para su potencial desarrollo en futuras prácticas pedagógicas.



Personal formador y la formación de individuos formadores

La realidad actual y sus constantes cambios a nivel social, económico y político otorgan a la educación el reto de ofrecer una respuesta oportuna y acorde con las características que se experimentan. Por esto, desde el plano educativo, se deben generar propuestas de formación donde el estudiantado se visualice como un actor fundamental para enfrentar los desafíos que la realidad presenta; un estudiantado comprometido, confiado y seguro de que sus acciones pedagógicas responden a las vivencias de las realidades en las cuales paulatinamente se inserta y con capacidad de generar procesos reflexivos conducentes a prácticas pedagógicas cada vez más asertivas.

En este sentido, es meritorio indicar que la comunidad estudiantil debe tener la capacidad de empoderarse de su proceso formativo, siendo la acción-reflexión-acción una herramienta de vital trascendencia para lograr esta conciencia social y educativa, necesaria para enfrentar los retos que la sociedad actual impone. Ahora bien, este ejercicio formativo tiene que ser característico del estudiantado, debe fomentarse y proponerse desde estrategias de enseñanza que faciliten el reconocimiento y concreción de este. De ahí la necesidad de un personal formador universitario igualmente comprometido con procesos de acción- reflexión- acción.

Todo ello evidencia que la calidad de los procesos formativos debe superar la mera transmisión de conocimientos o el enfrentamiento con las realidades educativas desde una única perspectiva técnica, visualizando esta última al estudiantado como un “aplicador” de teoría. No se trata de generar procesos educativos universitarios desligados del aporte teórico, se trata de visualizar ese aporte como un insumo importante capaz de reelaborarse individualmente en el momento de accionar-reflexionar-accionar en las realidades educativas, generando así oportunidades efectivas para la formación de modelos pedagógicos propios.

A este respecto, Sanjurjo (2002) señala que “se trata de sumergirse en la realidad, reconociendo las teorías con las cuales se les mira pero abiertos a su complejidad y singularidad” (p. 66) e indica, además, que “el conocimiento es un apoyo intelectual puesto que contribuye en el análisis y en la comprensión de la realidad, tomando así decisiones coherentes y razonables. No se busca transferir pautas y patrones comunes en los contextos” (pp. 65-69). De acuerdo con esta visión, la educación universitaria debe abrir espacios donde el estudiante tenga la oportunidad de reconstruir teorías propias a partir del contacto con las diversas realidades a las cuales se enfrenta.

Al profundizar un poco más en el tema de la calidad de la educación y de la formación, en este caso, del estudiantado universitario, Sanjurjo (2002) expone tres diferentes paradigmas que sustentan las prácticas pedagógicas y el resultado de cada una de estos en relación con su desarrollo en la formación de futuros formadores. El primero es el llamado *paradigma tecnocrático*, el cual tiene como fundamento el mero interés técnico en donde se aplica el conocimiento al cual se tuvo acceso. Este busca el control, la objetividad y el establecimiento de explicaciones, tiene como prioridad la teoría. Finalmente, visualiza al docente como un operario. Entre las críticas recibidas por este paradigma se puede señalar: a) No reconoce mediación alguna dentro de las prácticas pedagógicas. Visualiza las acciones como aplicaciones; b) establece una relación simplista entre teoría/práctica y, c) la práctica que se desarrolla carece de compromiso con valores y fines.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En relación con lo dicho, Cabo (2006) manifiesta:

Las tradiciones en formación docente construyeron imágenes sociales que aún permanecen en la práctica, basadas en un docente técnico, instrumental, con manejo de rutinas preestablecidas, con un mínimo saber básico y algunas técnicas para el aula, sin mayor cuestionamiento de enfoques o paradigmas. (p. 1)

Según lo señalado, las prácticas pedagógicas con base en el paradigma técnico se implementan en la realidad actual, a sabiendas de que no responden a las múltiples diversidades y retos que la complejidad social y educativa ponen de manifiesto.

Un segundo paradigma es el propuesto por Sanjurjo (2002), llamado *hermenéutico-reflexivo*. En él, la autora hace énfasis en un interés práctico de la acción educativa, busca comprender, más que explicar, por lo cual la interpretación y la reflexión son insumos fundamentales. A una acción educativa de este tipo le interesa generar cambios en el pensamiento y en las acciones que se desarrollan, entonces, la reflexión-acción es necesaria y visualiza al docente como mediador de la práctica pedagógica. Entre las críticas que le acogen se menciona la negativa del conflicto y la búsqueda del cambio subjetivo, puesto que la interpretación es fundamental.

Finalmente, se expone el *paradigma crítico o teoría crítica*, la cual se interesa en una práctica emancipadora, retoma los conflictos y problemas de valores e intereses de la sociedad. Este paradigma enfatiza la posibilidad crítica y creativa, desarrolla su práctica pedagógica tomando conciencia de elementos socioeconómicos que caracterizan las diversas realidades. Busca el cambio social, la práctica es sinónimo de praxis y visualiza al docente como un actor reflexivo y comprometido. Ahora bien, este paradigma también es sujeto de críticas: el descuido de elementos "micro" propios de la tarea docente y la subjetividad son las que han tomado más fuerza.

A manera de síntesis, en relación con los paradigmas, Sanjurjo (2002) hace énfasis en que los últimos dos (*hermenéutico y crítico*) permiten la formación de un personal docente crítico, reflexivo e intelectual. Lo anterior deja de lado la mera aplicación de teorías y busca el compromiso del futuro formador en relación con una práctica contextualizada y significativa.

Al volver a la formación de los futuros formadores, se evidencia que las prácticas pedagógicas, desarrolladas en las aulas universitarias, deben garantizar oportunidades de formación acordes con paradigmas que permitan una inserción significativa, crítica y enriquecedora del estudiantado en las diferentes realidades. Se requiere de claridad teórica y práctica que permita la apertura de espacios promotores de reflexión y praxis, donde la población estudiantil pueda analizar críticamente sus participaciones y generar propuestas de cambios tendientes a la consolidación de su propio modelo pedagógico. Al respecto, Cabo (2006) menciona:

Si pretendemos repensar dicha formación desde una perspectiva crítica, capaz de producir nuevas alternativas en las prácticas pedagógicas, será necesario recurrir al



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

análisis de referentes empíricos que permitan contrastar teoría y práctica y así producir reformulaciones teóricas. (p. 1)

Visto de esta manera, la formación crítica y reflexiva –desde adentro, es decir, desde las propias prácticas pedagógicas y tomando en cuenta los factores y actores que inciden en el hecho educativo– cobra una sustancial importancia para el personal académico que tiene a su cargo procesos del curso Práctica Profesional Supervisada, dada la interacción con el contexto de aula y las dinámicas que se generan.

Ruta metodológica

El presente estudio se circunscribe dentro de la investigación cualitativa y utiliza el enfoque metodológico de investigación-acción: “Es vista como una indagación práctica ... colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p. 24).

Asimismo, Boggino y Rosekrans (2004) citado por Rondón, Padrón, Salas y Chirinos (2009) refieren que los propósitos de la investigación-acción en la escuela y en el aula tiene los siguientes propósitos específicos:

Constituye un proceso de indagación análisis sobre un sector de lo real en el que, partiendo de los problemas cotidianos del aula y la escuela, y desde la visión de quienes lo viven, procede a la reflexión y acción sobre estos. Es una tarea que puede tener diversos propósitos específicos en el aula y la escuela, como por ejemplo, la comprensión más acabada de un problema determinado, la evaluación de la propia práctica pedagógica, el perfeccionamiento docente y el mejoramiento de la enseñanza.

Para una mejor comprensión de cada una de las categorías, se procedió a su definición:

1. Situación emocional del personal docente practicante: Se entiende como todas las emociones experimentadas durante el proceso de práctica actitudes y sentimientos.
2. Situaciones disciplinarias: Refiere a la obligación de establecer orden, seguridad y trabajo armónico dentro del aula.
3. Situaciones metodológicas: Procedimientos utilizados por cada docente practicante para alcanzar los objetivos que se planteó en sus proyectos didácticos.
4. Situaciones didácticas: Involucra todos los procesos y elementos del proceso de aprendizaje.
5. Situaciones familiares del estudiantado: Refiere al impacto de la familia en el proceso educativo.
6. Situaciones de discriminación entre iguales: Son todas aquellas situaciones prejuiciosas que ocurren y que son naturalizadas en el sistema.
7. Situaciones emergentes: Son aquellas situaciones que nacen y tienen principio en otra situación no prevista en las anteriores categorías.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las tres fases de esta investigación

En la primera se realiza una revisión bibliográfica y socialización de lecturas, para la elaboración de sustento teórico y la consolidación de características particulares de la práctica profesional docente de cada una de las cuatro carreras de la DEB, la selección y definición de las diferentes estrategias de acción reflexión, que en lo sucesivo y para efectos del presente informe del proyecto se denominan: auto-observación, incidente crítico, diario del profesor y su correspondiente sistematización.

Con los insumos anteriores, se procede a una segunda fase que se desarrolla en el II Ciclo del 2011, y consistió en la planificación de una unidad didáctica donde se estructura cada estrategia didáctica de la siguiente manera: definición, objetivos, metodología, matriz de análisis, cronograma de aplicación e instrumento de evaluación y su aplicación desde los cursos: Construcción Pedagógica desde el Aula Escolar, Praxis Pedagógica e Intervención Pedagógica en la Educación Preescolar de las cuatro carreras de la División de Educación Básica. Además, en los siguientes cursos y niveles: Pedagogía en I y II Ciclos, II nivel de Diplomado, Enseñanza del Inglés en I y II ciclos, II nivel de Diplomado, Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, II nivel de Diplomado y Educación Especial con Énfasis en Integración, nivel de bachillerato y durante su proceso de Práctica Profesional Supervisada. Todo ello en vinculación con el proyecto *La praxis profesional del docente en formación y del formador de formadores*.

Para la aplicación de las estrategias, el proyecto se vincula con el programa UNA virtual, plataforma que facilita la apertura de un aula virtual para cada carrera durante un año. Para la operatividad de las estrategias de acción-reflexión, se diseña un cronograma para su aplicación por carrera, que a continuación se presenta.

Finalmente, una tercera fase de sistematización y análisis de la información recolectada con cada una de las estrategias elaboradas por los estudiantes.

Cada estrategia se aplicó en un momento determinado y tuvo objetivos predeterminados que pretendían guiar a los estudiantes en la reflexión de su propia práctica.

Un aspecto metodológico importante durante la investigación es que cada carrera mantuvo su identidad; sin embargo, la información generada por cada una permitió la determinación de hallazgos comunes.

Con el desarrollo y análisis de los instrumentos de acción reflexión del propio proceso de praxis, se permite ir construyendo el andamiaje para dar seguimiento a los procesos metacognitivos del estudiantado, por parte de los cuatro investigadores y el equipo de profesores observadores.



Población

Se conforma por los estudiantes matriculados en el curso Construcción Pedagógica en el Aula Escolar, Praxis Pedagógica en el Aula Escolar e Intervención Pedagógica en la Educación Especial y Preescolar de las cuatro carreras, un total de noventa y seis estudiantes, cuatro profesoras a cargo de los cursos de la intervención pedagógica (IP), diecisiete profesores tutor-observadores de la IP y ochenta y ocho docentes anfitriones ubicados en cincuenta y seis instituciones educativas. La figura 1 destaca que un total de 81% del estudiantado aplicó las estrategias didácticas, mientras que el 19% no las realizó debido a particularidades de dos de las carreras.

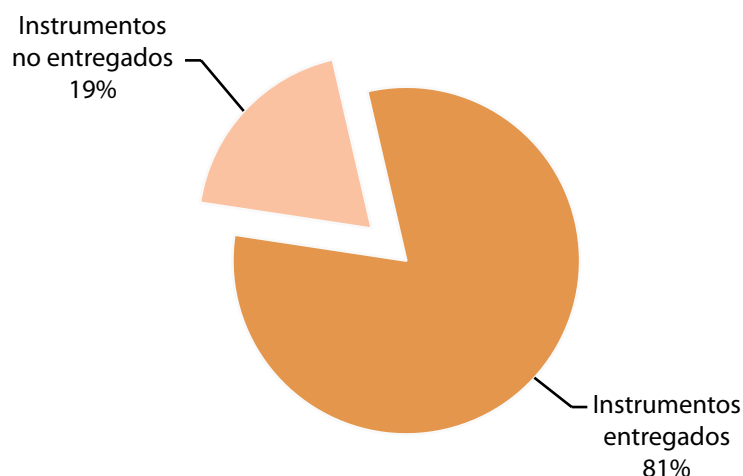


Figura 1. Estrategias implementadas. Nota: Total de estudiantes que aplicaron las estrategias de la unidad didáctica.

Análisis de la información

Análisis de la información intercarrera a partir del instrumento del propio modelo pedagógico de la autoobservación

En las cuatro carreras de la DEB y en la estrategia del propio modelo pedagógico (ver tabla 1) se observa que el estudiantado manifiesta que los potencian mayormente las situaciones emocionales, sin dejar de lado las situaciones didácticas y metodológicas. En relación con el aspecto que los limita, se encuentra una mayor frecuencia de las situaciones didácticas y metodológicas. En cuanto a la identificación de sus necesidades, el estudiantado refleja que son las situaciones didácticas; sin embargo, en las carreras de Enseñanza del Inglés y Educación Especial, se refleja con mayor frecuencia las necesidades metodológicas; y en las carreras de Pedagogía en I y II y Enseñanza del Inglés para I y II



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

ciclo, los estudiantes encuentran mayores dificultades en las situaciones disciplinarias. Por último, a la hora de identificar sus apoyos, el estudiantado de las carreras de Educación Especial y Enseñanza del Inglés destacan las situaciones emocionales, y en las carreras de Pedagogía en I y II y Pedagogía en Preescolar son las situaciones emergentes las que tienen mayor relevancia.

Tabla 1

Intercarrera de la estrategia del propio modelo pedagógico autoobservación, 2011

Carreras de la DEB	¿Qué me potencia?	%	¿Qué me limita?	%	¿Cuáles son mis necesidades?	%	¿Cuáles son mis apoyos?	%
Educación Especial	Emocionales	59	Emergentes	24	Didácticas	34	Emocionales	68
	Didácticas	14	Didácticas	25	Metodológicas	20	Didácticas	21
	Metodológicas	14	Metodológicas	22	Emergentes	20	Disciplinarias	2
Pedagogía en I y II Ciclo	Emocionales	56	Emocionales	31	Disciplinarias	28	Emergentes	59
	Didácticas	28	Metodológicas	27	Familiares	28	Disciplinarias	14
	Metodológicas	11	Didácticas	21	Didácticas	24	Metodológica	14
Enseñanza de Inglés para I y II Ciclo	Emocionales	50	Metodológicas	45	Metodológicas	65	Metodológicas	63
	Didácticas	20	Disciplinarias	23	Disciplinarias	23	Emocionales	37
	Metodológicas	20	Emocionales	18	Didácticas	6		
Pedagogía en Preescolar	Didácticas	33	Disciplinarias	41	Emergentes	29	Emergentes	58
	Emocionales	20	Didácticas	33	Didácticas	20	Didácticas	8
	Disciplinarias	20	Emocionales	20	Disciplinarias	16	Metodológicas	4

Análisis de la información intercarrera a partir del instrumento incidente crítico

La tabla 2 refleja las diferentes situaciones que destaca el estudiantado de las cuatro carreras. Es importante establecer que el estudiantado exige un mayor dominio de estrategias para el manejo de límites en el aula y la necesidad de buscar ayudas para trabajar de forma conjunta las situaciones de cada estudiante; así como la necesidad de poseer técnicas y estrategias para la modificación de conductas, tales como el berrinche y rabietas. De igual forma, los aspectos didácticos y metodológicos también presentan mayor relevancia: la necesidad de trabajar según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y lograr reflexionar acerca de la importancia de brindar atención y educación de calidad; asimismo cavilan sobre la necesidad de establecer el nivel de competencia y la importancia de trabajar actividades relacionadas con las habilidades adaptativas en Educación Especial. El manejo del tiempo es el factor que se marca en las cuatro carreras en donde se indica que no alcanza el espacio para trabajar con la población estudiantil, por lo que es relevante ayudar a las estudiantes a tener un mejor manejo del tiempo en el aula.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Tabla 2

Inter-carrera de la estrategia del incidente crítico

Estrategia	Ed. Especial	%	Pedagogía en I y II Ciclo	%	Ens. de Inglés para I y II Ciclo	%	Pedagogía Preescolar	Categoría
Incidente crítico	Metodológica	40	Disciplinar	49	Disciplinar	63	Manejo de grupo	Fortaleza
	Disciplinar	30	Didáctica	13	Metodológicas	16	Ambientes de aprendizaje	
	Didáctica	12	Emergente y metodológica	10	Emergente	11	Actitud positiva y propositiva	

Nota: Se aclara que las situaciones emergentes y metodológicas tienen el mismo porcentaje y por eso se toman en cuenta en un mismo rubro.

Análisis de la información intercarrera a partir del instrumento diario del profesorado

En la estrategia “el diario del profesorado” (ver tabla 3), se destaca que el estudiantado de las cuatro carreras de la DEB compartió varias situaciones a las que tratan de dar algún tipo de solución mediante una propuesta didáctica. Después de elaborar esta propuesta los futuros docentes debían llevarlas al salón de clase y evaluar su pertinencia o no. Como demuestra la tabla anterior, las categorías que se repiten con mayor frecuencia, a su entender, son: las situaciones didácticas, metodológicas, disciplinarias y; particularmente, en la carrera de Pedagogía en I y II ciclo, se mencionan las situaciones familiares de los estudiantes escolares como una de las categorías que más destacaron.

Se evidencia la dificultad que los estudiantes-docentes encuentran a la hora de operacionalizar la teoría, los conceptos y fundamentos aprendidos en la universidad. Su capacidad de investigar, evaluar su entorno es otro obstáculo que hallan a la hora de realizar su práctica. La aplicación de estrategias y métodos para poseer un buen manejo de grupo se convierte en un reto y no identifican estrategias innovadoras para modificar estos comportamientos. Cabe resaltar que se logra evidenciar más reflexión por parte del estudiantado en esta estrategia, ya que se detectan necesidades, se realizan propuestas que deben llevar a su salón de clase; sin embargo, sus acciones son momentáneas, poco sostenibles. Datos que se reflejan en la figura 2.

Tabla 3

Análisis intercarrera de la estrategia diario del profesorado, II Ciclo, 2011

Estrategia	Educación Especial	Pedagogía en I y II ciclo	Enseñanza de Inglés para I y II ciclo	Pedagogía en Preescolar
	Didácticas	Didácticas	Disciplinarias	Didácticas
	Disciplinarias	Disciplinarias	Metodológicas	Metodológicas
	Metodológicas	Familiares	Didácticas	Disciplinarias



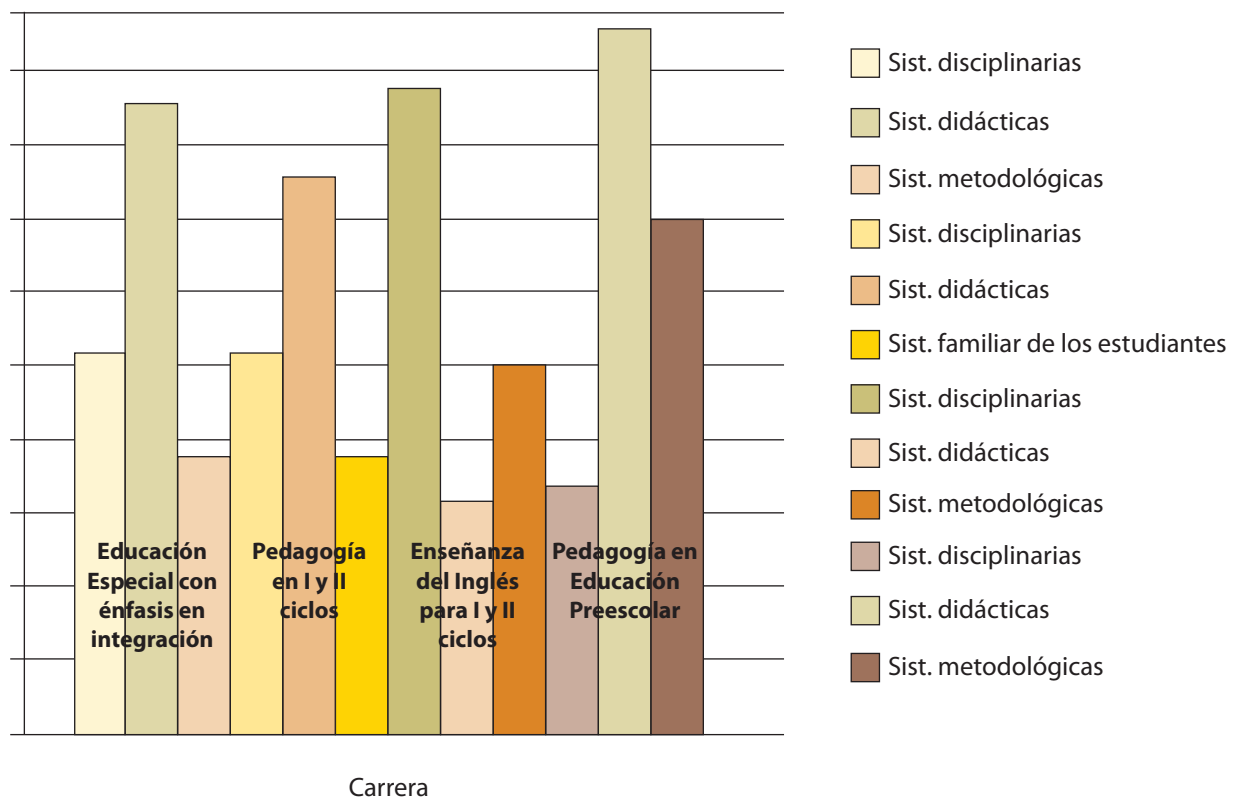
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Figura 2. Análisis intercarrera de la estrategia diario del profesorado, II Ciclo, 2011. Categorías.

Análisis de la información intercarrera a partir del instrumento del propio modelo pedagógico del incidente crítico

En la tabla 4 se destaca el instrumento de sistematización del propio modelo pedagógico del incidente crítico utilizado; este permitió que el estudiantado ofreciera su punto de vista en relación con:

1. Lo que potencia ("darse cuenta en lo que soy bueno o buena")
2. Lo que limita ("necesidades")
3. Lo que necesita ("idear estrategias")
4. ¿Cuáles son los apoyos?

Aspecto 1: Lo que potencia ("darse cuenta en lo que soy bueno o buena")

Se evidencia una coincidencia en las cuatro carreras de la DEB, en cuanto a que el estudiantado refiere que lo potencia su situación emocional, los aspectos didácticos y metodológicos, con excepción de la carrera de preescolar que refleja como potencialidad el aspecto de disciplina en lugar de la situación emocional.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Aspecto No 2: ¿Qué me limita? (“necesidades”)**

En este aspecto, se evidencia nuevamente la coincidencia entre las carreras de Educación Especial, Enseñanza del Inglés y Pedagogía en I y II Ciclo en cuanto a que refieren como coincidentes las categorías a nivel didáctico y metodológico, con excepción de la carrera de Pedagogía en Preescolar, en la cual señalan como limitantes aspectos de tipo disciplinario mayormente.

Aspecto No 3: ¿Cuáles son mis necesidades? (“idear estrategias”)

En este aspecto, las cuatro carreras de la DEB son coincidentes en que sus necesidades son de tipo didáctico, en mayor o menor medida. Asimismo, se menciona de nuevo como una necesidad, en su proceso de práctica, las situaciones disciplinarias.

Aspecto No 4: ¿Cuáles son los apoyos?

Las situaciones emergentes se refieren en mayor grado y relacionadas con los apoyos de la familia, docente anfitriona, profesores universitarios, entre otros. Otras categorías, por ejemplo, didácticas, metodológicas y disciplinarias, recobran importancia como un apoyo en los procesos de intervención pedagógica, lo cual ratifica que esta situación es una limitación en el estudio, en cuanto a que estas categorías aparecen también como *potencialidad, limitación y necesidad*.

Tabla 4

Análisis intercarrera de la estrategia del propio modelo pedagógico del incidente crítico, 2011

Carreras de la DEB	¿Qué me potencia?	%	¿Qué me limita?	%	¿Cuáles son mis necesidades?	%	¿Cuáles son mis apoyos?	%
Educación Especial	Didácticas	49	Didácticas	26	Didácticas	55	Didácticas	19
	Emocionales	38	Emocionales	24	Disciplinarias	19	Emocionales	78
	Metodológicas	5	Metodológicas	29	Metodológicas	10	Metodológicas	3
Pedagogía en I y II Ciclo	Emocionales	36	Emocionales	9	Emocionales	17	Emocionales	23
	Didácticas	32	Didácticas	54	Didácticas	46	Metodológicas	10
	Metodológicas	27	Metodológicas	21	Disciplinarias	29	Emergentes	64
Pedagogía en Preescolar	Didáctica	37	Disciplinarias	45	Disciplinarias	20	Emergentes	79
	Emergentes	41	Didácticas	16	Emergentes	20	Emocionales	8
	Metodológicas	29	Metodológicas	25	Metodológicas	16	Didácticas	8

Nota: La carrera de Enseñanza del Inglés para I y II Ciclo no tiene la oportunidad de realizar esta estrategia, debido a la dinámica particular del curso.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Análisis de la información intercarrera a partir del instrumento del propio modelo pedagógico del diario del profesorado

Como se extrae de la tabla 5, esta estrategia solo fue realizada por las carreras de Educación Especial y Pedagogía en I y II Ciclo; se evidencia una constante en cuanto a las situaciones referidas por el estudiantado. Se puede decir que, nuevamente, las situaciones metodológicas, didácticas y emocionales del estudiantado practicante son las mayormente referidas.

Tabla 5

Análisis intercarrera de la estrategia del propio modelo pedagógico diario del profesor, 2011

Carreras de la DEB	¿Qué me potencia?	%	¿Qué me limita?	%	¿Cuáles son mis necesidades?	%	¿Cuáles son mis apoyos?	%
Educación Especial	Emocionales	42	Disciplinaria	37	Metodológicas	31	Emocionales	50
	Didácticas	38	Didácticas	26	Disciplinarias	31	Metodológicos	34
	Metodológicas	8	Metodológicas	27	Didácticas	23		
Pedagogía en I y II Ciclo	Emocionales	56	Emocionales	31	Didácticas	24	Emergentes	59
	Didácticas	28	Didácticas	27	Familiares	28	Metodológicas	14
	Metodológicas	11	Metodológicas	21	Disciplinarias	28	Emocionales	7

Nota: las carreras de Enseñanza de Inglés para I y II ciclo y Pedagogía en Educación Preescolar no tienen oportunidad de realizar esta última estrategia, debido a dinámicas particulares del curso.

Datos intercarrera

Para el análisis de los datos intercarrera se procedió a determinar los aspectos convergentes y divergentes entre las cuatro carreras de la DEB a partir de la información que arroja el instrumento de autoobservación y sistematización del propio modelo pedagógico en relación con el eje práctico pedagógico (EPP).

En primera instancia, es fundamental destacar que la información obtenida en la [tabla 5](#) permitió determinar aspectos convergentes y divergentes entre las carreras de la DEB. El eje práctico pedagógico y el instrumento de autoobservación en sus dos modalidades (instrumento semanal y sistematización del propio modelo pedagógico) parte, en un primer momento, de una sistematización acerca de aspectos relevantes en las cuatro carreras desde el instrumento semanal de autoobservación. De ahí se obtiene la siguiente información.

Instrumento de autoobservación semanal

El análisis de la información evidencia que para tres de las carreras de la División de Educación Básica (I y II Ciclos, Educación Preescolar y Educación Especial), las situaciones emocionales ocupan un lugar de importancia, mientras que permite observar que estas tienen menor recurrencia para la población estudiantil de la carrera de Inglés.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En relación con las situaciones disciplinarias se observa, según la lectura de la documentación, que estas ocupan un lugar de importancia para la comunidad estudiantil de las cuatro carreras de la DEB: este es un punto de convergencia.

En la información analizada, se puede interpretar que para las carreras de I y II ciclos y Educación Preescolar, las situaciones didácticas presentan un lugar de importancia, mientras que para la carrera de Enseñanza del Inglés ocupan un segundo lugar y en la carrera de Educación Especial no se indica presencia alguna de estas.

Ahora bien, en las carreras de Educación Preescolar, Educación Especial e Inglés, las situaciones metodológicas ocupan un lugar de importancia; no obstante, para la carrera de I y II Ciclos, el análisis realizado permite identificar que tienen un menor lugar para la comunidad estudiantil.

En cuanto a las situaciones familiares, en la carrera de Educación Especial estas ocupan un lugar de menor relevancia; pero sí con una determinada presencia, para las carreras de I y II Ciclos y Enseñanza del Inglés. En la carrera de Educación Preescolar, no tienen presencia.

En las carreras de Educación Especial y Enseñanza del Inglés, el análisis de la información permite observar que las situaciones emergentes ocupan un lugar relevante; asimismo, para la carrera de I y II Ciclos estas situaciones ocupan un lugar de menor relevancia. En la carrera de Educación Preescolar, no hay presencia de situaciones emergentes.

Para la carrera de I y II Ciclos, así como para la carrera de Enseñanza del Inglés, las situaciones discriminatorias entre iguales ocupan un lugar de menor relevancia; mientras que, en las carreras de Educación Especial y Educación Preescolar, no hay presencia.

Síntesis

Solamente una categoría tiene presencia en las cuatro carreras otorgándole, además, una posición de relevancia en el análisis desarrollado. Se trata de las situaciones disciplinarias.

Las situaciones emocionales de la comunidad estudiantil tienen una presencia importante en tres de las carreras. Son estas I y II ciclos, Educación Especial y Educación Preescolar. La carrera Enseñanza del Inglés indica que hay presencia, pero no de manera recurrente. Sucede lo mismo en relación con las situaciones metodológicas; no obstante, son las carreras de Inglés, Educación Preescolar y Educación Especial las que otorgan un papel importante dentro del análisis, mientras que la carrera de I y II Ciclos las colocan como un elemento presente; pero de menor importancia.

En cuanto a las situaciones familiares y situaciones emergentes, son las carreras de I y II Ciclos, Educación Especial e Inglés las que encuentran la presencia de estas, mientras que la carrera de Educación Preescolar no encuentra aspectos u opiniones que determinen su presencia en el parecer de la población estudiantil.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En relación con las situaciones discriminatorias, son las carreras de I y II ciclos quienes identifican la presencia de estas en un alto porcentaje, mientras que las carreras de Educación Especial y Educación Preescolar no encuentran en el análisis de la información elementos que permitan interpretar su presencia.

Posterior a este análisis, se rescata en cada una de las carreras las situaciones con mayor o alguna presencia en el momento de desarrollar el instrumento de sistematización del propio modelo pedagógico, identificando, además, aspectos puntuales que le dan forma a cada una de estas situaciones. De la lectura de la información y reflexión recopilada en la tabla donde se presenta un análisis de la información intercarreras de la DEB, desde una sistematización para la formación del propio modelo pedagógico, se observan datos importantes.

Reflexiones finales

Conclusiones intercarrera

1. El estudiantado universitario mayormente no logra desarrollar procesos de praxis docente, pues no alcanza transformar significativamente la realidad.
2. Los procesos de intervención que logra realizar el estudiantado practicante de las cuatro carreras de la DEB, se caracterizan por desarrollar acciones momentáneas y poco sostenibles en el tiempo.
3. Se evidencia que las reflexiones realizadas por el estudiantado se ubican en un nivel técnico, lo cual evidencia que su reflexión son instrumentales.
4. En el caso específico de la carrera de Educación Especial, las estudiantes sí logran transformar el contexto que las rodea al no estar en espacios tan sistémicos o institucionalizados.
5. Se evidencia la reducida cantidad de estudiantes que logran ubicarse con una docente modelo, que tenga la apertura metodológica y didáctica para con los futuros docentes de las cuatro carreras.
6. La estrategia autoobservación es considerada como la que permite mayor reflexión del accionar del estudiantado practicante y, por ende, su desarrollo profesional.
7. Se concluye que la mayoría de los docentes-practicantes suelen darle mayor relevancia a los aspectos emotivos propios, que a la reflexión de su accionar en el aula.
8. Se evidencia poca vinculación entre la teoría y la práctica en las reflexiones hechas por el estudiantado.
9. En las cuatro carreras, se visualiza la necesidad de responder al vínculo escuela y familia. Sin embargo, el estudiantado-docente no logra desplegar mecanismos para generar el proceso, debido a su condición de practicantes, su falta de experiencia y su poco empoderamiento.
10. En la estrategia de incidente crítico, se evidencia que el estudiante-docente no logra reflexionar acerca del valor pedagógico de las actividades que desarrollan en el aula escolar, ya que, no se evidencia reflexión en cuanto a las habilidades y competencias que estas generan.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

11. La estrategia del diario del profesor tiene la particularidad de haber promovido mayormente la reflexión antes, durante y después de la práctica pedagógica y de propiciar la relación práctica-teoría-práctica.
12. Se concluye que por las particularidades reflexivas encontradas entre el estudiantado del nivel de Diplomado y Bachillerato de las carreras de la DEB. El eje práctico pedagógico debe definirse o ajustarse según cada nivel de la carrera.

Recomendaciones intercarrera

1. Vincular los procesos de práctica docente con centros educativos que posibiliten el empoderamiento en los estudiantes de las cuatro carreras de la DEB, para lograr sostenibilidad en los procesos de aprendizaje, cambios o una transformación en la praxis que eviten caer en el tecnicismo.
2. Cada carrera debe elaborar una base de datos que permita identificar a las docentes con mayor apertura y conocimiento, mediante la elaboración de un perfil docente anfitrión y el establecimiento de convenios con la universidad.
3. Incentivar el uso de estrategias reflexivas, sobre todo el diario del profesorado, tanto en los cursos de práctica supervisada como en los otros cursos de carrera, pues fomentan más procesos de metacognición, así como, el desarrollo de la identidad profesional de los docentes en formación.
4. Es importante que el estudiantado-docente investigue, reflexione y tome en cuenta lo que ocurre en el aula como hilo conductor durante su formación; se asume el principio del modelo pedagógico de la UNA, en cuanto formación de un espíritu innovador del estudiantado y como proceso continuo en las cuatro carreras de la DEB.
5. Revisar al plan de estudios de las cuatro carreras, con el objetivo de incorporar un curso que brinde las herramientas que le permitan, al estudiantado, atender la situación disciplinaria en las aulas escolares y, específicamente, debe darse antes del proceso de práctica, así como brindar estrategias para vincular la familia al proceso pedagógico.
6. Establecer que en las horas prácticas de los cursos de todas las carreras de la DEB se realicen observaciones que vayan más allá de la simple descripción, ya que es necesario provocar en el estudiante la reflexión, el análisis y la criticidad.
7. Hacer una revisión de los contenidos abordados desde los cursos de didácticas en I y II Ciclo, pues el estudiantado de las carreras de I y II Ciclo y Educación Especial, manifiesta debilidades en esta área y el estudiantado de la carrera de Educación Especial considera que los saberes conceptuales de las didácticas son fundamentales para el nivel que deben dominar. Asimismo, se recomienda la revisión del curso de didáctica para la carrera de Enseñanza del Inglés, ya que solo cuenta únicamente con un curso para abordar las didácticas relacionadas con Ciencias, Estudios Sociales y Matemáticas.
8. Es importante valorar la modificación del instrumento de evaluación que se utiliza durante el proceso de práctica supervisada en las cuatro carreras de la DEB, para que pueda ser modificado y responda al análisis y reflexión.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Badilla, I., Ramírez A., Rizo, L. y Rojas, K. (2013). *La praxis profesional del docente en formación y del formador de formadores* (Informe final No. 050918). Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica.
- Cabo, C. C. (2006). Pensar y pensarse: Un deber para mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-8. Recuperado de http://www.academia.edu/4170740/Pensar_y_pensarse_un_deber
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2(1), 107-116. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326868.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Editores.
- Grupo de Tecnologías Educativas. (enero-marzo, 2004). Círculos de acción docente: Fortaleciendo un espacio destinado al desarrollo pedagógico dentro de la escuela. Circunstancias que favorecen la revalorización de este espacio de reflexión. *Educere*, 8(24), 41-45. Recuperado de <https://docs.google.com/a/una.cr/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/356/35602407.pdf&chrome=true>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Dada Editorial.
- Míguez, M. (julio-diciembre, 2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. *ieRed: Revista Electrónica e la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-11. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>
- Mondragón, H. (s. f). *Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo*. Colombia: Universidad Javeriana.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 11(2), 57-76. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200004&script=sci_abstract
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-14. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Rondón, E., Padrón, E., Salas M. y Chirinos, N. (enero-junio, 2009). Investigación-acción para la deconstrucción de la práctica docente. *Impacto Científico*, 4(1), 56-71.

Sanjurjo, L. O. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Torre, J. C. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea.



Cómo citar este artículo en APA:

Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (mayo-agosto, 2014). Estrategias didácticas para promover la autor-reflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231.
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

