



PRÁCTICA PROFESIONAL INNOVADORA PARA LA ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES: DISEÑO DE UN MODELO PEDAGÓGICO

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, IISUE-UNAM

gabydc@unam.mx

RESUMEN

Se propone un modelo pedagógico para guiar la formación terciaria *in situ* de aquellos profesionales orientados al servicio e intervención en el campo educativo. El modelo coloca en el centro actividades orientadas al aprendizaje-servicio en escenarios de alta vulnerabilidad social, las cuales permiten a los estudiantes involucrarse con problemáticas que demanden intervenciones situadas y contextuales, que a mediano plazo pudiesen generar cambios y mejoras sistémicas en la población. El modelo se orienta a innovar tanto los procesos de formación, cuanto la propia práctica profesional de los estudiantes. El modelo pondera cuatro ejes de apoyo: 1. Aprendizaje experiencial, 2. Práctica reflexiva y fomento de procesos meta cognitivos; 3. Práctica profesional como proceso colectivo y dialógico, y 4. Auto reconocimiento personal y profesional del propio estudiantado. Se discute el rol del docente en la inserción de los estudiantes a la práctica profesional.

Palabras clave: aprendizaje situado, formación profesional, innovación pedagógica y práctica profesional.

INTRODUCCIÓN

La inserción de los estudiantes a la práctica profesional en la educación terciaria, requiere de espacios curriculares orientados a dicho propósito, más aún en planes de estudio basados en enfoques educativos por competencias, los cuales exigen la valoración del desempeño en situaciones y escenarios lo más cercanos a aquellos donde el estudiantado desplegará su ejercicio profesional (Del Pozo, 2012; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; Eraut, 1994; Klink, Boon, Schlusmans, 2007). Para Carrera y Marín (2011) con frecuencia al implementarse currículos bajo estos enfoques, los docentes enfrentan problemas en su operación y el logro de los propósitos establecidos en el diseño curricular, pues cuentan con suficientes fundamentos filosóficos y sociológicos, pero adolecen de apoyos pedagógicos, didácticos y metodológicos, lo cual merma los procesos y resultados formativos. La formación profesional *in situ*, ya





sea a través del análisis de casos, el desarrollo de proyectos o la solución de problemas, se perfila como una vía muy potente para realimentar y perfeccionar el desempeño del estudiantado e incentivar la creatividad e inventiva a fin de visualizar diversas rutas que conlleven a soluciones eficaces, sustentables y éticas.

La discusión y construcción de modelos orientados a la formación profesional, ha sido un tema recurrente con variadas aproximaciones. En el caso de la formación de profesionales en el campo educativo, se destacan tres propuestas que posteriormente servirán de referentes para encuadrar el modelo pedagógico que se desarrolla en el presente documento. La primera propuesta es la elaborada por Middleton, Gorard, Taylor y Bannan-Ritland (2008) quienes analizan un modelo de formación profesional que articula la investigación con la intervención educativa. La segunda propuesta la aportan Brockbank y McGill (2008), quienes formulan un modelo orientado al aprendizaje y práctica reflexiva, para dichos autores los ciclos de *acción-reflexión-descripción de la reflexión-reflexión de la descripción* de la actividad profesional potencian el diálogo y el análisis de los paradigmas que sustentan la propia práctica. Dichos ciclos son detonadores del aprendizaje y de la mejora continua del propio desempeño profesional individual y grupal. La tercera propuesta que se analiza es la descrita por Rhydderch y Gameson (2010) quienes elaboraron un modelo denominado *Constructionist Model of Informed Reasoned Action* (COMOIRA) orientado a la formación profesional de psicólogos educativos. Según los autores, dicho modelo pretende ser un heurístico que guíe procesos para resolver problemas y con ello promover cambios orientados a la mejora. Lo relevante de COMOIRA son las pautas para guiar el cambio, el cual se tasa como una construcción social que implica el diálogo, el pensamiento sistémico así como la acción informada y razonada. Veamos con detalle los tres modelos referidos.

Middleton, Gorard, Taylor y Bannan-Ritland (2008) propusieron un modelo básico orientado a la investigación científica en educación que tiene como propósito vincular la investigación científica con la intervención educativa, para ello definieron cuatro fases:





1. Identificación de un problema de investigación/intervención. En esta fase se formulan preguntas, se generan hipótesis y se propone un modelo teórico que fundamente la indagación/intervención.
2. Diseño de posibles soluciones. En esta fase se definen estrategias y acciones específicas que pudiesen integrar la intervención educativa.
3. Desarrollo de la intervención, donde se pone especial atención al peso de efectos sistémicos derivados de variables contextuales.
4. Ajuste y transferencia de la intervención educativa. En esta fase se enfatiza la teorización sobre la misma intervención a fin de vincular la investigación con la propia práctica.

Lo relevante de la propuesta de Middleton, Gorard, Taylor y Bannan-Ritland (2008) es el énfasis por teorizar a partir de la intervención educativa, que integre el análisis de variables contextuales y al mismo tiempo promueva un abordaje ecológico de los problemas educativos.

La segunda aproximación a la formación de la práctica profesional es la que aportan Brockbank y McGill (2008). Dichos autores recuperan los aportes de Schön (1987) sobre la formación de profesionales reflexivos y elaboran una propuesta que integra varios niveles anidados:

- Nivel 1. Análisis del saber en la acción.
- Nivel 2. Reflexión en la acción (RA). Lo cual implica generar mecanismos y dispositivos que promuevan la reflexión mientras se realiza la actividad.
- Nivel 3. Descripción de la RA. Después de la RA, se propone realizar una descripción sobre el qué y el cómo de aquella.
- Nivel 4. Reflexión sobre la descripción de la RA. Este nivel se orienta al análisis de la propia reflexión.
- Nivel 5. Reflexión grupal. Este nivel es de suma importancia en tanto está orientado a promover reflexiones grupales que posibiliten el diálogo en aras de perfeccionar la propia actividad y vislumbrar posibles diques que obstaculizan el propio aprendizaje.





De la propuesta de Brockbank y McGill (2008) se destaca su concepto de reflexión, en tanto implica no solo una consideración meditada y profunda sobre la acción sino activar mecanismos meta cognitivos, lo cual en potencia promueva la formación de profesionales reflexivos capaces de aprender de su práctica así como de ajustar y perfeccionar su desempeño, al respecto los autores señalan:

Definimos la reflexión en dos sentidos; en primer lugar, como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y, en segundo lugar, derivándose del primer sentido, la creación de significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas potencialmente distintas de como aparecen, incluyendo este último aspecto la idea de la reflexión crítica (Brockbank y McGill, 2008, p. 100).

Por su parte, Rhydderch y Gameson (2010) en el caso particular de la formación profesional de psicólogos educativos, proponen lo que denominan el heurístico COMOIRA, mediante el cual pretenden guiar la práctica profesional orientada a la promoción del cambio individual, grupal, sistémico u organizacional en instituciones educativas. Para ello describen un programa de entrenamiento del estudiantado que articula:

- El análisis de lo que sustenta la práctica profesional (enfoques, procedimientos, teorías, valores), haciendo explícita los marcos teóricos derivados de la Psicología que aplican en su práctica.
- El desarrollo de habilidades para la práctica reflexiva.
- La promoción del pensamiento sistémico.
- La planificación y la gestión de la práctica profesional.
- La aplicación de la Psicología en contextos locales y específicos.
- El compromiso con el individuo, grupo o comunidad para empoderarla y promover su participación activa en los procesos de cambio.
- La valoración del impacto del cambio en el contexto específico donde se desarrolle la intervención profesional.

La descripción de los tres modelos permiten sistematizar tres ejes básicos en la formación profesional:





1. El fomento de la práctica reflexiva y de procesos metacognitivos en el estudiantado, a fin de perfeccionar la actividad y hacer consciente lo que sustenta la propia acción.
2. La planeación y desarrollo de actividades profesionales en contextos específicos, atendiendo a problemáticas situadas que demandan soluciones locales, donde se valora el peso de variables situacionales. La especificidad de las problemáticas puede devenir en la generación de teorías sobre la propia práctica profesional y con ello contribuir al corpus teórico y metodológico del quehacer profesional.
3. La actividad profesional como un proceso colectivo y dialógico, en tanto la intervención profesional demanda la negociación de significados así como empatar preocupaciones, intereses y expectativas con el individuo, grupo o comunidad de referencia donde se pretende promover cambios orientados a la mejora. Lo anterior implica la generación de apoyos/andamios que gradualmente posibiliten la autogestión del individuo, grupo o comunidad donde se lleve a cabo la actividad profesional.

Lo descrito hasta el momento sirve como marco general sobre el cual se elaboró un modelo pedagógico orientado a la formación profesional *in situ*, con el cual se pretende contribuir a la innovación de los procesos de formación profesional y de la propia práctica profesional.

A través del modelo pedagógico propuesto, se pretende revitalizar la labor social, ética y humana en los procesos de enseñanza-aprendizaje de aquellos profesionales orientados al campo educativo, mediante la gestión de la innovación de la práctica profesional a través de la intervención educativa en poblaciones vulnerables.

DESCRIPCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

A. *¿Qué es un modelo pedagógico?*

Benegas y Fornasero (2004, p. 164) citando a Gimeno Sacristán refieren que un modelo pedagógico es “una representación conceptual, esquemática, parcial y selectiva de la realidad que focaliza, en este caso,





aspectos propios del campo pedagógico para un análisis más exhaustivo de la realidad educativa.” Para dichos autores, un modelo pedagógico resume un ideal de persona que se pretende formar; guía en la definición de estrategias, contenidos, experiencias/situaciones de aprendizaje; enmarca el rol y actividades de los participantes (docentes y estudiantes). En síntesis, un modelo pedagógico encuadra la acción educativa en lo conceptual y en lo metodológico.

B. Conceptualización y ejes del modelo pedagógico

El modelo pedagógico que se propone visualiza a la formación profesional terciaria como un proceso social que requiere: la inserción de los estudiantes a escenarios reales donde lleguen a confrontarse con diversas problemáticas del campo profesional; generar alternativas de solución e implementarlas; así como evaluar la eficacia de su propia intervención. Se propone que dichos escenarios impliquen de una manera efectiva y afectiva a los estudiantes en la solución de problemáticas que demanden acciones sustentadas en el quehacer profesional. Por ello, el modelo coloca en el centro el aprendizaje-servicio como una vía para acercarse al campo profesional mediante la implicación del estudiantado con problemáticas de alto impacto social que les permitan desplegar intervenciones y, al mismo tiempo, motiven responsabilidad y compromiso con la comunidad donde intervengan y con su propio rol como profesionales orientados a brindar atención y servicio.

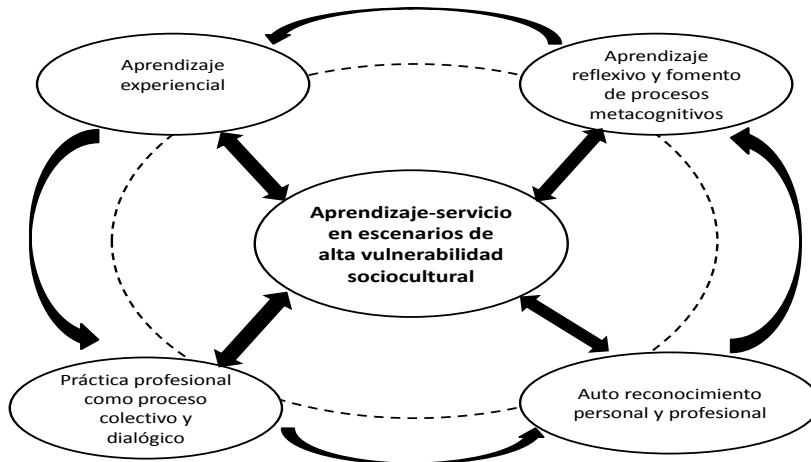
El modelo propuesto integra diversos ejes articulados al aprendizaje-servicio en escenarios de alta vulnerabilidad social. Dichos ejes son: 1. Aprendizaje reflexivo y fomento de procesos meta cognitivos; 2. Aprendizaje experiencial (abordaje de problemáticas situadas); 3. Práctica profesional como proceso colectivo y dialógico; y 4. Auto reconocimiento personal y profesional (autoestima e identidad). Como se advierte, los tres primeros ejes coinciden con los aportes de los modelos descritos en la introducción; lo que suma el modelo es el colocar como núcleo al aprendizaje-servicio en escenarios de alta





vulnerabilidad así como el eje denominado auto reconocimiento personal y profesional, tal como se observa en la figura 1

.Figura 1: Modelo pedagógico orientado a la inserción a la práctica profesional: ejes formativos.



Fuente: Elaboración propia

A continuación se fundamenta cada eje argumentando de qué manera contribuyen a la formación profesional *in situ*.

Eje 1. Aprendizaje experiencial. El aprendizaje experiencial aporta al modelo pedagógico elementos para guiar el análisis de la propia experiencia y de la acción como detonadores de aprendizaje, además pondera la participación activa e involucramiento del estudiantado con la propia actividad profesional. A través de la experiencia, el saber disciplinar/metodológico puede conjuntarse y aportar al ethos e identidad profesional.

Eje 2. Aprendizaje reflexivo y fomento de procesos meta cognitivos. El quehacer profesional implica contender con variadas situaciones y problemáticas, cuyo abordaje requiere analizar de manera simultánea múltiples variables y ajustar la acción profesional, a fin de ofrecer respuestas oportunas y





eficaces a la tarea por resolver. El aprendizaje reflexivo contribuye a la formación profesional *in situ* en tanto le permite al estudiante reflexionar en y sobre la acción y hacer consciente los fundamentos que sustentan su práctica. En este sentido el aprendizaje reflexivo permite movilizar y perfeccionar la acción profesional, en tanto implica un cuestionamiento continuo sobre el qué, cómo y para qué de aquella. De manera complementaria, el aprendizaje reflexivo se fortalece con el fomento de procesos metacognitivos los cuales promueven que los estudiantes adquieran conciencia sobre su propio aprendizaje, respecto a: sus habilidades y limitaciones; las características propias de la tarea; y las estrategias que pudiese emplear para realizar la actividad específica (Escribano, 2008).

Eje 3. Práctica profesional como proceso colectivo y dialógico. La práctica profesional es ante todo un hecho social, ya que da respuesta, por un lado, a problemáticas y situaciones enmarcadas cultural y socialmente y por otra parte, porque demanda de esfuerzos conjuntos entre profesionales y los propios usuarios del servicio. Por ello, el modelo pedagógico propuesto conceptúa a la práctica profesional como un proceso colectivo y dialógico, a fin de potenciar el trabajo colaborativo que favorezca la creación de redes y lo que Wegner (1986, 1991) denominó como sistemas de memoria transactiva (SMT). Los SMT parten de la idea de que los miembros individuales del grupo pueden servir como ayudas de memoria externa para otros miembros del equipo. Ello implica construir una memoria distribuida, en la cual cada miembro resguarda ciertos conocimientos, que articulados con el resto de los miembros del equipo se complementan y fortalecen. El resultado es una capacidad colectiva que va más allá de la suma de capacidades individuales. Las implicaciones de este eje a la formación profesional *in situ*, son múltiples y variadas, entre las que se destacan: la generación de comunidades de prácticas orientadas al análisis y solución de diversas problemáticas; la capacidad de negociar y llegar a acuerdos conjuntos.

Eje 4. Auto reconocimiento personal y profesional. Este cuarto eje pone en la mira el desarrollo de actividades donde los estudiantes fortalezcan su propia autoconcepción como personas capaces de generar cambios e innovar desde el quehacer profesional su entorno, así como reconocerse como miembros activos de una comunidad profesional. Para la formación *in situ* este eje es fundamental pues contribuye al fortalecimiento y consolidación de la propia identidad.





C. *Rol del docente en el modelo pedagógico propuesto*

El rol del docente en la formación profesional *in situ* demanda la realización de múltiples actividades. Es un puente de comunicación y colaboración entre las instituciones de educación superior, los estudiantes y los escenarios profesionales (donde se lleva a cabo la inserción de los estudiantes a la práctica profesional). La labor del docente con los estudiantes demanda fijar estrategias para detectar debilidades en su formación académica y ofrecer apoyos específicos, más aún cuando estas debilidades tienen un impacto en el trabajo a realizar en los escenarios profesionales. Actúa como un mediador en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Entrena, ya que muestra y modela al alumnado acciones específicas. Requiere mostrarse como una persona cercana a los estudiantes a fin de propiciar confianza y empatía por lo que la escucha activa es clave así como el fortalecimiento de la seguridad del estudiantado para incorporarse a escenarios reales. Así que el docente en la formación profesional *in situ* es un:

- a. *Mediador*: entre las instituciones de Educación Superior, los escenarios profesionales y los estudiantes.
- b. *Docente*: en tanto apoya a la formación teórica y metodológica del estudiantado a fin de dominar el corpus de la disciplina y campo profesional, al mismo tiempo que promueve habilidades para el aprendizaje permanente.
- c. *Entrenador*: ya que modela, supervisa, guía la adquisición de habilidades.
- d. *Apoyo psicosocial*: requiere crear ambientes de aprendizaje que fortalezcan la seguridad, confianza y eleven la autoestima del estudiantado a fin de visualizarse como profesionales eficaces y proactivos.

CONCLUSIONES

El modelo pedagógico propuesto integra distintos ejes para guiar la formación profesional *in situ*, al mismo tiempo le permite al docente diseñar actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de capacidades en los estudiantes para su desempeño profesional. El modelo puede ser transferido a





otros campos de formación profesional, en especial aquellos orientados a brindar atención y servicio. Es importante señalar que la formación profesional demanda que curricularmente los planes de estudio destinen espacios y tiempos para la inserción a la práctica profesional, pues de ello dependerá que el modelo pueda implementarse y evaluar la eficacia del mismo. Por otra parte, el abordaje de problemáticas en grupos que históricamente han sido marginados resultan experiencias formativas valiosas en tanto renuevan el compromiso y responsabilidad social y humano del quehacer profesional.

REFERENCIAS

- Benegas, M.A. y Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y **modelos** pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 161-177.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior (2ª. Ed.)*. Madrid: Morata.
- Carrera, C. y Marín, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Actualidades investigativas en educación*, 11(1), 1-32. Recuperado el 10 de mayo del 2015, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/modelo-pedagogico-desarrollo-competencias-carrera.pdf
- Del Pozo, J.A. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. España: Narcea.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. England: RoutledgeFalmer.
- Escribano, A. (2008). *Aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado el 2 de mayo del 2015, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART480>
- 10
- Middleton, J., Gorard, S., Taylor, Ch. y Bannan-Ritland, B. (2008). The "complete" design experimental. En: Kelly, A. Lesh, R. y Baek, J. (2008). *Handbook of design research methods in education. Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching*. New York: Routledge.





- Klink, M., Boon, J., Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 74-91. Recuperado el 15 de mayo del 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316226>
- Rhydderch, G. & Gameson, J. (2010). Constructing a flexible model of integrated professional practice: Part 3 – the model in practice. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 123–149. doi: 10.1080/02667361003768476
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Wegner, D. (1986). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. En: Mullen, B. y Goethals, G. (Eds.). *Theories of group behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Wegner, D., Raymond, P. y Erber, R. (1991). Transactive memory in close relationships. *Journal of personality and social psychology*, 61(6), 923-929.

