

¿Hacia una práctica profesional reflexiva? Cuatro estrategias para la educación superior

Towards a Reflective Professional Practice? Four Strategies for Higher Education

 Jonny Andrés Velasco Arboleda
jonny.velasco@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle, Colombia



Artículo de reflexión derivado de investigación

Recibido: 2023/02/16 - Aprobado: 2024/04/23

eISSN: 2145-8537

<https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024002>

Resumen: este artículo presenta algunas reflexiones surgidas durante el acompañamiento de la coordinación de la práctica profesional del Programa Académico de Recreación (PAR) de la Universidad del Valle (Colombia), entre los años 2018 y 2021¹. El propósito es aportar a los discursos de las prácticas profesionales reflexivas, analizando la manera como se ha estructurado un dispositivo pedagógico que procura acompañar la transición del estudiante en formación hacia el rol profesional. La metodología se sitúa en el paradigma cualitativo desde un estudio de caso, mediado por la pregunta ¿cómo estructurar una práctica reflexiva en un programa de formación profesional universitario? Para ello, se realizó una revisión documental de diarios de campo, informes y memorias profesionales realizados por los practicantes, así como documentos de evaluación institucional. Para el análisis se usó el *software* libre Taguette, a partir de cuatro categorías teóricas que fundamentan el estudio y se representan en las estrategias implementadas: a) formación reflexiva, b) coformación, c) resonancia colaborativa y d) construcción del conocimiento. A partir de los resultados se sugiere que la implementación del modelo propuesto es una opción para mejorar y cualificar los procesos de educación superior, la dialéctica entre teoría y práctica y el *habitus* de los profesionales en formación.

Palabras clave: formación profesional; enseñanza profesional; transición a la vida profesional; orientación profesional; ambiente profesional.

Abstract: this article presents some reflections that arose during the accompaniment of the Coordination of Professional Practice of the Academic Recreation Program (PAR) of the Universidad del Valle (Colombia), between 2018 and 2021. The purpose is to contribute to the discourses of the Practices Reflective Professionals, analyzing the way in which a pedagogical device has been structured that seeks to accompany the transition of the student in training towards the professional role. The methodology is situated in the qualitative paradigm from a case study, mediated by the question: how to structure a reflective practice in a university professional training program? To this end, a documentary review of field diaries, reports and professional reports made by the practitioners, as well as institutional evaluation documents, was carried out. For the analysis,

¹ El conjunto de ideas y reflexiones que posibilitan este documento parten del acumulado y aportes realizados a la práctica profesional del Programa Académico de Recreación de diversos profesores, tales como: Guillermina Mesa, Mireya Marmolejo, Harold Manzano, Victoria Valencia, Juan Gabriel Arcila, Rocío Gómez, entre otros. Sin su trabajo previo no hubiese sido posible dar forma y construir el dispositivo de práctica profesional presentado en este documento.

Sobre el artículo: una primera versión de este documento fue presentada como ponencia en el marco del XVI Congreso Nacional de Recreación IV Encuentro Latinoamericano de Recreación Coldeportes / FUNLIBRE I I al 13 de octubre de 2018. Cali, Valle, Colombia.

Forma de referenciar APA: Velasco-Arboleda, J. A. (2024). ¿Hacia una práctica profesional reflexiva? Cuatro estrategias para la educación superior. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 9-29. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024002>

the free Taguette software was used based on four theoretical categories that underpin the study and are represented in the implemented strategies: a) Reflective Training, b) Co-formation, c) collaborative resonance, and d) knowledge construction. Based on the results, it is suggested that the implementation of the proposed model is an option to improve and qualify higher education processes, the dialectic between theory and practice and the habitus of professionals in training.

Keywords: vocational training; professional education; transition to professional life; professional orientation; professional environment.

I. Introducción

Las prácticas profesionales han seguido un enfoque tradicional que subraya la necesidad de una formación teórica previa antes del inicio de la práctica, complementada con ejercicios vivenciales como parte final del proceso (Sanjurjo, 2017). Sin embargo, este enfoque desconoce que las prácticas están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas, relacionadas con la formación académica específica, las legislaciones vigentes, el momento histórico, las interacciones del contexto, los valores y las necesidades sociales. Esta diversidad de elementos hace que los desafíos a enfrentar por los profesionales en formación sean diversos e inciertos, y que requieren soluciones singulares, creativas y fundamentadas. La ejecución de acciones prácticas, además, está inevitablemente influenciada por la subjetividad del individuo que las realiza.

Para que una práctica profesional se convierta en una práctica reflexiva (Schön, 1992) debe tener como propósito fundamental la comprensión y la mejora del profesional. Este atributo deseable constituye una relación dialógica entre teoría y práctica, donde ambas se complementan, se validan mutuamente y se corrigen en un proceso continuo de reflexión intencional. Este enfoque va más allá de una reflexión ocasional; busca generar nuevas comprensiones y evitar la repetición de acciones que no contribuyan al desarrollo y mejora de la práctica profesional. En suma, la práctica reflexiva aspira a lograr un conocimiento profundo de la interacción entre la acción y la reflexión en el contexto profesional.

Las investigaciones de Lupión Cobos y Gallego García (2017), Cerecero Medina (2018), Tardif y Núñez Moscoso (2018), Roget (2018, 2021), Salinas-Espinosa *et al.* (2019), Ponce Díaz y Camus Galleguillos (2019), Marín-Cano *et al.* (2019), Ünver y Yurdakul (2019), Cubero-Pérez *et al.* (2019), Colomer *et al.* (2020), Mohamed *et al.* (2022), Buherko (2022), Denami y Adinda (2023), Machost y Stains (2023), entre otros, señalan que, en primer lugar, la literatura científica sobre práctica reflexiva en las últimas dos décadas ha demostrado una falta de consenso teórico, particularmente en contextos anglosajones, donde, en lugar de una teoría unívoca, se ha generado una variedad de enfoques complementarios e incluso definiciones opuestas. En segundo lugar, se destaca que la práctica reflexiva se ha convertido en un resultado valorado en numerosos programas de formación docente en las últimas décadas, ya que permite evaluar y modificar los procedimientos para el desarrollo profesional en diversos niveles educativos y en otras profesiones.

Este artículo aborda la siguiente pregunta: ¿cómo estructurar una práctica reflexiva en un programa de formación profesional universitario? Aquí se presentan algunas reflexiones derivadas de los procesos de práctica profesional del Programa Académico de Recreación (PAR) de la Universidad del Valle, en Colombia. Se propone la estructura de un dispositivo pedagógico que ha acompañado la transición del estudiante que comienza a ubicarse en su rol profesional. El documento desarrolla su argumento a través de los siguientes apartados: la primera sección aborda los referentes teóricos que fundamentan el estudio; luego se presenta la metodología desarrollada; a continuación, se exponen las estrategias que configuran el modelo implementado en el programa de formación; y, finalmente, se sugieren algunas ideas para futuras investigaciones que aborden la estructuración de una práctica reflexiva universitaria.

2. Referentes teórico-conceptuales

Para comprender los procesos de práctica profesional y la consolidación de la reflexión en el ámbito universitario, es importante abordar diversos enfoques teóricos que han influido en esta área.

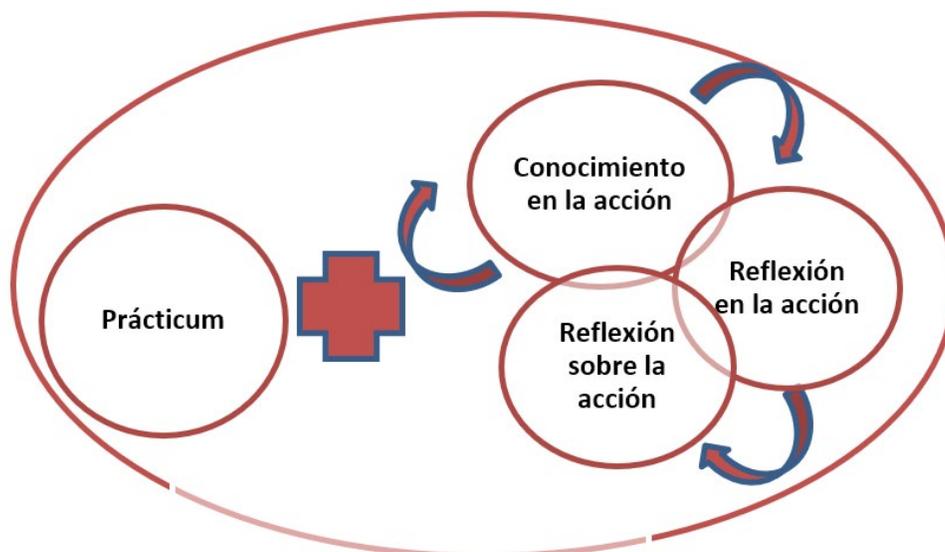
En primer lugar, está la perspectiva que apunta a educar profesionales reflexivos (Schön, 1992), distanciándose de la mirada tradicional que ubica las prácticas como cierre final de la formación. El autor revisa la manera como se forman diferentes profesionales: ingenieros, abogados, médicos, arquitectos, músicos, etc. En esta indagación reconoce una lógica dominante en la que se espera que haya una apropiación de saberes y técnicas que han sido producidos por las comunidades académicas y científicas; estos deben ser adquiridos y posteriormente aplicados en casos, campos y situaciones particulares en el desempeño profesional. El autor demuestra que este es un modelo en crisis, porque la vida profesional transcurre en un terreno complejo en el que, en muchos casos, solo el saber acumulado no funciona. Su análisis lo conduce a invertir la lógica de indagación, revisando la formación en bellas artes. El futuro artista comienza haciendo, explorando, experimentando al lado de un experto. Es decir, se aprende en el aprender haciendo — paradigma planteado previamente por Dewey—, acercándose de modo directo al oficio sin el prerrequisito del dominio de una teoría. Ahora bien, lo que se busca es un hacer reflexivo que implica una separación de la mirada instrumental y aplicacionista de las teorías y un distanciamiento de la acción para tener una posición contemplativa constante.

En este sentido, la formación de los profesionales en recreación retoma los postulados de Schön (1992) y hace énfasis en dos dimensiones (ver figura 1). En la primera, denominada *prácticum*, se plantea la alternativa, dada la reflexión epistemológica, de generar una situación de aprendizaje diseñada y pensada con la finalidad de aprender una práctica específica que le permitirá al estudiantado asumir una situación y resolver las problemáticas que se le presenten. Es decir, se realiza un escenario pensado en un contexto similar al mundo de la práctica, relativamente libre de las tensiones, distracciones y riesgos del mundo real. Se trata del aprender haciendo, recibiendo retroalimentación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2020) de un profesor con experticia en el tema, el cual acompaña el proceso, identifica situaciones por mejorar y orienta de la manera correcta.

La segunda dimensión que plantea Schön (1992) se ha venido trabajando en las prácticas profesionales del PAR, haciendo énfasis en las tres fases que sugiere: inicialmente, el conocimiento en la acción, que se relaciona con la ejecución espontánea y hábil, pero que no se hace explícita verbalmente y que corresponde al saber adquirido a través de la formación específica del programa académico; seguidamente está la reflexión en la acción, que consiste en un momento mental para pensar la acción sin detenerla: surge en las situaciones singulares, en lo inesperado de la exploración *in situ*; por último, se pasa a la fase de reflexión sobre la acción, que da cuenta de una introspección en la que se objetiva la acción para desarrollar una actitud analítica en el pensar y actuar.

Figura 1

Profesional reflexivo Schön (1992). Fuente: elaboración propia



En segundo lugar, está el rol de los profesores coformadores (Perrenoud, 2001; Foresi, 2012), que son formadores de terreno, aquellos que acompañan a los practicantes en el contexto institucional y supervisan de cerca el proceso. Estos no son simples auxiliares que acompañan de un modo básico, sino que se apunta a que sean profesionales autónomos, vinculados con los objetivos del proceso y con la libertad para aportar desde su trayectoria pedagógica y sus enfoques de formación (Perrenoud, 2001). Concretamente, se espera que hagan aportes situados en la práctica profesional en distintos momentos: el antes (preactiva), el durante (interactiva) y el después (postactiva) de la enseñanza (Jackson, 1998). Además, aquí se retoma lo sugerido por Foresi (2012), Cerecero Medina (2018) y Cubero-Pérez *et al.* (2019) sobre la importante mediación que el coformador promueve, en mayor medida, en la construcción de los aprendizajes esperados durante la práctica. Es un tutor que comprende su función como guía y acompañante en el proceso de las diversas actividades que emergen en las prácticas profesionales. El compromiso formativo del que hace parte va más allá de las personas, puesto que se convierte en promotor de aprendizajes al fomentar la autorreflexión permanente y consecuente, así como también la toma de decisiones fundamentada por parte de los practicantes.

En tercer lugar, se tiene la articulación institucional o resonancia colaborativa (Foresi, 2012; Roget, 2013) entre la universidad, las diversas instituciones receptoras y los ámbitos de la recreación en los cuales los profesionales realizan su proceso de formación. La práctica profesional en el PAR se concibe como un dispositivo de formación en alternancia (Mingorange, 1998; Chisvert-Tarazona, *et al.*, 2015), porque depende de dos instituciones: la universidad como espacio de formación académica y la institución receptora o asociada con la que se establece una relación que posibilita poner en marcha la experiencia del quehacer profesional del estudiantado. En este sentido, la práctica profesional, atendiendo a los ámbitos y lógicas institucionales, presenta una gramática que navega en la complejidad. De esto se deriva la pertinencia de implementar un modelo de vinculación entre las instituciones, conocido como resonancia colaborativa (García y García, 1996, como se citó en Foresi, 2012; Roget, 2013), en el cual la formación se piensa como problema pedagógico y responsabilidad compartida. En otras palabras, aprender a ser profesional es un proceso que se realiza a partir de un largo recorrido entre los dos contextos institucionales, transitando entre lo formal y lo informal, en circunstancias diversas y singulares.

Por último, se indagó cómo se ha procurado una construcción del conocimiento en la alternancia entre la universidad y las instituciones receptoras, como un elemento clave para el *habitus* profesional (Andreozzi, 2011; Perrenoud, 1994, 2006). Para ello, el PAR se ha propuesto construir un espacio para formar profesionales reflexivos, dado que existe una dificultad que se hace patente en el terreno y se relaciona con la poca articulación entre los saberes de referencia (teoría) y los saberes prácticos (Perrenoud, 1994). Por tanto, ubicar la práctica profesional como “una estrategia privilegiada de intervención pedagógica que posibilita la emergencia de habilidades reflexivas y movimientos identitarios que dejan huella e inauguran el camino de futuras adscripciones profesionales” (Andreozzi, 2011, p. 114), implica lograr una dialéctica que viabilice transformar las situaciones de trabajo en situaciones de formación y hacer de los saberes teóricos algo susceptible de cambio y evolución, con el fin de propiciar la producción de saberes en lugar de la repetición de información estática.

El practicante es actor de la alternancia y de él depende la eficacia formativa, porque en su rol tiene acceso a las dos experiencias institucionales. “Hay y habrá siempre una diferencia entre lo que ocurre en el centro y lo que ocurre en la práctica. Pero esta diferencia no corresponde al anunciado el centro es la teoría y el terreno es la práctica” (Ferry, 1997, p. 90). Es decir, ambos espacios deben articularse para lograr una interdependencia que evite privilegiar a uno y negar a otro.

3. Metodología

En el estudio se optó por un enfoque cualitativo interpretativo, para dilucidar y analizar los procesos de a) formación reflexiva, b) coformación, c) resonancia colaborativa y d) construcción de conocimiento; todos en el marco del desarrollo de la práctica profesional de estudiantes universitarios. El proceso se realizó en el Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle (Colombia), con 18 estudiantes, 4 profesores-tutores y 5 tutores laborales, entre los años 2018 y 2021. Estos actores dan cuenta de las singularidades, las actitudes, los logros, los fracasos, las percepciones, entre otros, del trayecto formativo de la práctica profesional. Se implementaron dos momentos metodológicos: estudio de caso (Salinas Quintanilla y De la Fuente Rodríguez, 2021; Gómez, 2012) y documental (Pinto Molina y Gálvez, 2002).

3.1 Estudio de caso

En el primero, se distinguen tres fases (preactiva, interactiva y postactiva) como posibilidad para estructurar el análisis del proceso de los practicantes durante su estancia en las instituciones receptoras, desde una perspectiva holística que detalla el fenómeno analizado en el contexto singular de su desarrollo. Se consideraron procesos realizados en diversas instituciones de los sectores público y privado y de diferentes ámbitos laborales. La información se recolectó en la asignatura de Práctica Profesional y se solicitó el consentimiento informado de los participantes. Este enfoque permitió observar desde tres puntos de vista: a) el de los estudiantes, quienes cuestionan su realidad y simultáneamente recrean los conocimientos adquiridos en el trayecto formativo del pregrado; b) el de los docentes directores de práctica, quienes constantemente reflexionan sobre la manera más adecuada de acompañar un proceso que se realiza en la complejidad de los contextos institucionales; y c) el de los tutores laborales, quienes procuran ubicar el perfil del profesional en Recreación en las instituciones.

- a **Fase preactiva:** los practicantes realizaron un acercamiento a las instituciones receptoras y los diversos ámbitos profesionales. Elaboraron, mediante guías, un diagnóstico, un proyecto de práctica profesional y diarios de campo que les permitieron revisar y cuestionar los saberes adquiridos durante su trayecto de formación. Esta etapa es un espacio para dejar salir elementos inconscientes, recursos, vivencias, miedos, prejuicios e interpretaciones del proceso de práctica profesional.

- b Fase interactiva:** se puso en juego el proyecto de práctica profesional y el conocimiento tácito de los practicantes, la posibilidad de que ellos reconocieran lo que hacían y se separaran de la acción para pensar maneras de resolver la singularidad. Este saber corresponde al trabajo *in situ* y se refleja en los diarios de campo, los informes mensuales y la memoria profesional.
- c Fase postactiva:** los practicantes y los tutores que acompañaron el proceso lograron un nivel de consciencia explícita, una habilidad que les posibilita traer al pensamiento la información y las experiencias que cualifican su acción. Aquí se identificaron modelos pedagógicos y epistemológicos que sustentaron las acciones de los procesos mediados por la recreación como estrategia de intervención educativa. Se trata de un momento de reflexión elemental en la construcción del conocimiento. Este saber se expone en los informes finales y los trabajos de cierre del proceso, tales como portafolios de práctica profesional y artículos de reflexión.

3.1 Análisis documental

En el segundo momento, se llevó a cabo un análisis documental soportado en el *software* libre Taguette (Rampin y Rampin, 2021). Este análisis implicó la extracción de información de una variedad de documentos, con un enfoque específico en los diferentes actores involucrados en el proceso. Entre estos documentos se incluyeron los siguientes:

- Informes semestrales (4) de los tutores académicos.
- Informes finales (5) e informes mensuales (3) de los practicantes.
- Proyecto de práctica, memoria profesional y diario de campo de los practicantes (1 cada uno).
- Reportes generales de evaluación institucional de los tutores laborales (2).

Este análisis se centró en identificar y examinar situaciones, percepciones y experiencias tanto de los profesores como de los estudiantes, tanto de manera individual como colectiva. Siguiendo el enfoque metodológico, se consideraron los siguientes pasos para el análisis documental:

- a Selección documental:** se procedió a seleccionar los documentos que abarcaban el período del 2018 al 2021, asegurando la dimensión temporal de la información recopilada.
- b Revisión documental:** se llevó a cabo un filtro del contenido de los documentos, descartando aquellos que no se ajustaban al enfoque conceptual de la práctica reflexiva. Solo se incorporaron aquellos cuyos discursos contribuyeran significativamente al objetivo de la investigación.
- c Codificación:** se realizó una codificación de los datos, centrándose en la identificación de la recurrencia empírica de las categorías en los documentos. Se prestó especial atención a los elementos asociados a las etiquetas conceptuales: “profesional reflexivo”, “conocimiento en la acción”, “reflexión en la acción”, “reflexión sobre la acción”, “profesor coformador”, “resonancia colaborativa” y “construcción de conocimiento” (ver tabla 1).
- d Análisis:** se elaboró un marco explicativo basado en el análisis empírico de los datos, respaldado por la bibliografía de referencia conceptual y epistemológica. Es importante destacar que este análisis no se centró en la representatividad estadística de los datos, sino en un análisis singular de los casos para identificar elementos clave del trayecto formativo. Estos elementos fueron fundamentales para estructurar las cuatro estrategias pedagógicas que se detallan a continuación en el estudio.

Tabla I
Etiquetas Codificación Taguette

Códigos Documentos	1. Formación reflexiva				2. Profesor coformador	3. Resonancia colaborativa	4. Construcción conocimiento	Total
	Profesional reflexivo	Conocimiento en la acción	Reflexión en la acción	Reflexión sobre la acción				
1. Valoración tutores laborales semestre I 2021						5		5
2. Valoración tutores laborales semestre II 2021						1		1
1. Informe tutor académico Corporación Viviendo 2021					2			2
2. Informe tutor práctica PAF 2021						1		1
3. Informe tutor práctica ASES 2021					1	1		2
4. Informe tutor práctica FVL 2021					2	1		3
1. Informe mensual practicantes Imbanaco 2020	1							1
2. Informe mensual practicantes Corporación Viviendo 2018	2	1						3
3. Informe mensual practicantes ASES 2021	3		2	1				6
1. Informe final practicante PAF 2019				1				1
2. Informe final practicante FVL 2021	1		1		1			3
3. Informe final practicantes FVL 2020					1			1
4. Informe final práctica Castilla Cosecha 2019	1	1						2
5. Informe final práctica Castilla Cosecha 2018					1		4	5
1. Proyecto propuesta práctica 2019	1		1					2
1. Memoria profesional práctica 2020	1		1					2
1. Diario de campo practicante 2019						1		1
Total	10	2	5	2	8	10	4	41

4. Resultados y discusión

4.1 Formación reflexiva: de practicantes a profesionales

Mantener la perspectiva dialéctica entre la teoría y la vivencia es fundamental para comprender y adaptarse al contexto de una práctica profesional. Un ejemplo de ello se dio en el marco de la pandemia²² mundial de la COVID-19, puesto que se trató de un escenario para el despliegue de otras maneras de hacer la mediación con recreación, implementando tecnologías, innovación y creatividad de una manera antes no vista. El confinamiento obligatorio generó un cambio inédito en la manera como la sociedad desarrollaba sus actividades laborales y académicas, trasladándolas a la virtualidad y mezclando los tiempos y los espacios con la vida doméstica. Esto favoreció una manera de vivir la recreación de otros modos, y fue una oportunidad para agenciar y gestionar una práctica profesional universitaria que aportara a las dinámicas institucionales y a los disímiles contextos, permitiendo acciones para procurar sentido en medio de la incertidumbre. Una practicante lo enunció de la siguiente manera:

La iniciativa Facebook Love como una estrategia de acompañamiento y cuidado colectivo en el contexto de la pandemia por covid-19. Desde el proyecto Tardes de Laboratorio (...) se venían realizando encuentros semanales con los estudiantes de la cohorte 2019, pero debido a la cuarentena y el aislamiento social, no pudo continuar haciendo actividades presenciales. Esto (...) llevó a proponer un espacio de conexión virtual para saber cómo estaban los estudiantes, qué tal llevaban la primera semana de cuarentena, las clases virtuales, etc. [Sic] (Informe final practicante 1, 2020).

Atendiendo a que la formación de los profesionales en Recreación retoma los postulados de Schön (1992), en lo que respecta al prácticum, este se ha incorporado en el PAR desde los primeros semestres con diversas estrategias pedagógicas (PEP, 2019), tales como salidas académicas; diseño, ejecución y evaluación de propuestas de intervención social; proyectos transversales; entre otras posibilidades que van más allá de las formas tradicionales y bancarias de educación (Freire, 1968), pues se busca poner en juego diversas habilidades y competencias importantes en el proceso de formación profesional de los estudiantes. Al respecto, una practicante indicó esto:

El acumulado de saberes y experiencia con la que llegué a este espacio de práctica, me permitió entender y comprender un poco más cada proceso (...) considero que los cursos se encuentran organizados estratégicamente en cada semestre con el fin de que adquiramos herramientas que pueden ser utilizadas y/o resignificadas a la hora de llevar a cabo diferentes trabajos con la comunidad; cabe mencionar que el curso de planificación I y II me abrió en gran medida el panorama de cómo se podría realizar un trabajo diagnóstico en el lugar donde nos encontremos laborando [sic] (Memoria profesional practicante 2, 2020).

En relación con las tres fases de formación que plantea Schön (1992), el conocimiento en la acción se asume como un saber que dirige el hacer del estudiantado de manera tácita, en sus procesos de intervención social. Esto se ha venido configurando y estructurando a partir de las experiencias formativas en el transcurso de la carrera, como lo vemos en el siguiente apartado:

Para la recopilación de la información requerida por parte del proyecto (...) fue necesario la planeación de actividades lúdicas (...) El dado de la paz consistía en realizar recorridos de calle y con las personas que se encontraran en el camino se preguntaba primero ¿para usted qué es paz? Después las personas debían lanzar el dado y de acuerdo al número que en el dado saliera debía

²² La Organización Mundial de la Salud (OMS) la reconoció como pandemia el 11 de marzo del 2020

responder por la cantidad de iniciativas que consideraban contribuyen a la construcción de paz dentro del barrio. (...) La ruleta se realizaba en los recorridos de calle, ésta tenía dibujados los 12 sectores del barrio; las personas debían responder para ellos qué era paz y luego girar la ruleta, de acuerdo al sector que le saliera respondería qué iniciativa de paz reconocía se llevaba a cabo en ese lugar [sic] (Informe diagnóstico practicantes 3-7, 2018).

En los Seminarios de Práctica realizados con los estudiantes se hace énfasis en el proceso de la reflexión en la acción. Aquí se procura acentuar el hecho de que la acción de pensar sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras lo realizan, además de que les permite planear intervenciones más ajustadas a las realidades. Una practicante lo menciona así:

Durante la ejecución de este proyecto se presentaron todos los inconvenientes posibles (...) A pesar de esto, me di a la tarea de convertir el espacio de trabajo en un espacio de juego, a la mejor manera de la recreación: grupal y con mucha expresión de emociones y anécdotas. Después de ver que se podían implementar otras actividades más completas y solicitadas por los trabajadores me permitieron hacer parte del comité de recreación y deportes, lugar en el cual poco a poco los últimos dos meses se logró (...) un proyecto con buenas expectativas que se comenzaron a cumplir a puertas de su culminación [sic] (Informe final practicante 8, 2018).

La reflexión sobre la acción es un momento que se espera lograr, en una primera instancia, con los informes procesuales. Luego se tiene la expectativa de que después de una maduración de la información, compilada en un informe final, se deriven trabajos de grado que busquen sistematizar las experiencias de la práctica profesional. En el siguiente fragmento se reconoce cómo la practicante comienza a lograr una reflexión sobre su acción.

Con este proyecto pude ampliar y afirmar el concepto de laboratorio no sólo en sus métodos de organización, sino en cuanto al entramado de relaciones sociales en que este se construye. En este año de trabajo he podido ir construyendo una noción de laboratorio en clave de las relaciones e interacciones que suscitan los procesos formativos y la importancia que esto tiene para la adaptación y la educación de los estudiantes que llegan a nuestro programa académico. Pude explorar las ideas o imaginarios que se tiene sobre él y las diversas posibilidades pedagógicas en el marco del trabajo y/o prácticas de laboratorio [sic] (Informe final practicante 1, 2020).

Estas dos dimensiones, el prácticum y las fases de formación en las prácticas, amplían la comprensión del proceso de construcción del conocimiento profesional y permiten superar la concepción clásica —de introspección— que se tiene en las inmersiones de práctica, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de las acciones realizadas.

Desde lo propuesto por Perrenoud (2006), la reflexión en la formación a la que estamos apuntando en el PAR supone:

La capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticos que permiten desarrollar o cuestionar una hipótesis (p. 110).

Así, entendemos que el proceso reflexivo implica que los profesionales en formación tomen conciencia de sus propias acciones y de los diversos factores que las influyen. La reflexividad actúa como un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Conecta los temas abordados en el proyecto de práctica con los aspectos metodológicos y los desafíos que presentan los contextos institucionales y sociales, los cuales son potenciales ámbitos de acción en el campo de la recreación

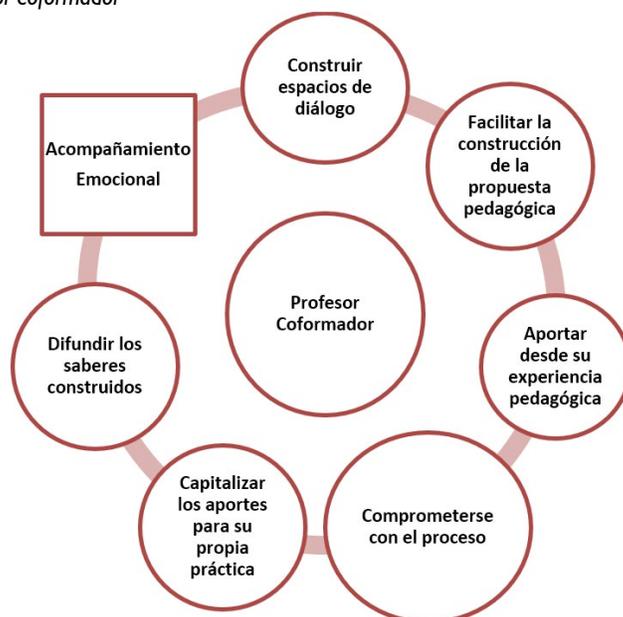
4.2 Coformación: los profesores formadores de terreno

El PAR asigna un docente para acompañar cada espacio de práctica profesional y sus respectivas fases: diagnóstico global (institucional, participativo, situacional), ejecución de un proyecto de intervención mediado por la recreación como práctica pedagógica y posterior evaluación. En este proceso, los docentes tienen un papel clave porque ayudan al estudiante a reconocer las diferentes dinámicas del contexto en las instituciones receptoras, y viabilizan la realización de una práctica satisfactoria que cumpla con los requisitos propuestos en el Programa Académico de Recreación y con las demandas institucionales. Los docentes acompañantes son reconocidos como coformadores o formadores de terreno (Perrenoud, 2001). Se hace una reinterpretación de la noción porque los ámbitos de acción de la recreación no solo se limitan a lo escolar, como generalmente se entiende. En el caso de la Universidad del Valle, se trata de un grupo de docentes —tutores académicos— con experiencia en el campo de la recreación y formación en posgrados diversos, que cumplen con la función fundamental de acercar a los futuros profesionales a la dinámica institucional, acompañarlos en su “experiencia formativa” y brindar un apoyo discursivo (Cubero-Pérez *et al.*, 2019). Los coformadores trabajan de la mano con los tutores laborales, quienes se responsabilizan de la supervisión del proceso de los practicantes en la institución receptora. Al respecto, un coformador menciona esto:

Se debe construir confianza con los estudiantes para posibilitar ser un apoyo para ellos en situaciones personales y relacionales vividas en el desarrollo de su práctica, sin perder el rol de docente. Manejar un trato cordial, tener acuerdos claros de tiempos y momentos desde el principio y enseñar desde el ejemplo (ser puntual, responsable y respetuoso) permite mantener relaciones horizontales. La pedagogía no se logra con la experticia en un campo o sobre un tema; por tanto, acompañar a las personas en su proceso de aprendizaje profesional requiere esfuerzos adicionales. Leer sobre enseñanza universitaria, compartir experiencias con compañeros de trabajo y reflexionar sobre el quehacer [sic] (Reporte docente coformador 1, 2021).

Retomando las actividades que desarrolla un formador de terreno (Foresi, 2012) y los ámbitos de acción de la recreación, que no se limitan al contexto escolar, se presenta la siguiente adaptación a sus funciones para diversos ámbitos de intervención (ver figura 2).

Figura 2
Propuesta de profesor coformador



Nota. Adaptado a partir de Foresi (2012)

- a Construir espacios de diálogo: entre el tutor laboral, jefe inmediato o profesional a cargo de los practicantes en la institución receptora y los profesionales en formación, para establecer acuerdos relacionados con la estancia institucional.
- b Facilitar la construcción de su proyecto de práctica: acompañar y orientar la propuesta pedagógica en el diagnóstico global, planeación, ejecución y evaluación del proyecto; sugerir bibliografía, estrategias didácticas, metodologías y actividades, de ser necesario.
- c Aportar desde su experiencia pedagógica: ampliar y propiciar la reflexión en la singularidad de los contextos institucionales, dialogar sobre lo realizado, orientar sobre la realidad institucional.
- d Comprometerse con el proceso: iniciar al futuro profesional en todas las actividades inherentes a su hacer, presenciar sus actividades, estar dispuesto a evaluar el proceso del practicante en interacción cooperativa con su tutor laboral.
- e Capitalizar los aportes para su propia práctica: permitirse aprender del proceso que está acompañando, asumiendo los desafíos personales y profesionales que esto le pueda propiciar.
- f Difundir los saberes construidos: procurar socializar las producciones y reflexiones sobre la práctica a la luz de la experiencia que está transitando, sus propios aprendizajes, narrativas y todo el material que pueda ir copiando.
- g Acompañar emocionalmente: la autora no sugiere esta función, pero la experiencia con los practicantes la ha visibilizado; no se trata de asumir el rol de un psicólogo, sino de reconocer que las diversas situaciones que vivencian los estudiantes en sus procesos requieren de un coformador que tenga la capacidad de estar presente y disponible para aportar desde su mundo emocional propio y desde ahí apoyar al otro en un proceso de alteridad.

Con el trabajo de coformación se contribuye a la profesionalización de los futuros egresados, brindando herramientas para superar las dinámicas singulares presentadas en la contingencia del día a día de su práctica profesional, o en los diversos ámbitos de la recreación que implementan las instituciones receptoras. A propósito de esto, dos practicantes comentaron lo que sigue:

Nuestra directora de práctica nos orientó durante estos meses programando acompañamientos virtuales para hacer observaciones bastantes acertadas en nuestro contexto clínico, acorde a las narrativas que le compartimos de nuestras experiencias con los pacientes. Nos dio ideas desde la rama del arte terapia para poder intervenir con pacientes y cuidadores en los espacios lúdicos y tips de comunicación social para la creación de videos. De igual manera, cuando fue necesario, nos brindó materiales para el desarrollo efectivo de nuestras intervenciones [sic]. (Informe final practicantes 9-10, 2021).

4.3 Resonancia colaborativa: la relación interinstitucional

Se trata de un espacio de articulación entre el mundo universitario y las instituciones receptoras, pues la práctica reúne la co-presencia de los actores, los entornos, los contextos, las lógicas de acción y los efectos formativos que se buscan desde los objetivos del PAR y los misionales de las instituciones. De ahí la importancia del docente coformador que acompaña cada proyecto de práctica profesional en el contexto de actuación real y potencial del estudiantado. Además, los practicantes del PAR asisten a la universidad a un seminario pensado como apoyo para que reconozcan y evalúen las situaciones singulares de los procesos vivenciados, se construyan como problemática de análisis y a partir de su conocimiento profesional emergente elaboren una reflexión colaborativa (Roget, 2018) y nuevas

respuestas para cada situación. El propósito es fortalecer el desarrollo del dispositivo pedagógico, analizando las competencias laborales, el saber hacer, la estructura organizacional de las instituciones y las implicaciones formativas de los vínculos institucionales que posibilitan el proceso colaborativo. El siguiente fragmento da cuenta de cómo se va presentando la bisagra interinstitucional.

Los practicantes han logrado tener contacto y articulación con otros actores de la estrategia ASES para retroalimentar su labor dentro de la misma y generar nuevos aprendizajes. En ese sentido, desarrollaron una socialización al equipo de la estrategia sobre la propuesta de práctica profesional, de los cuales recibieron comentarios positivos y, a su vez, retroalimentaciones para contemplar algunos aspectos adicionales [sic] (Reporte docente coformadora 2, 2021).

Este enfoque hace viable recapitular y analizar las experiencias vividas por el estudiantado, en cada una de las instituciones en las que realizan su proceso formativo. La alternancia trata entonces de la “sucesión de tiempos y espacios de trabajo dedicados a la actividad profesional, y tiempos y espacios en los que la acción profesional (realizada o por realizar) es figurada, representada y puesta en discurso” (Andreozzi, 2011, p. 112).

La práctica profesional del PAR abarca diversas instituciones, en múltiples ámbitos, porque la recreación es definida en Colombia como un campo (Quintero, 2011; PNR, 2020-2026), es decir, un espacio social con una estructura no estática en la cual hay contenidos, agentes, instituciones, dinámicas estructurales y tipos de capital que convergen en dimensiones sociales, políticas, culturales y educativas. No se excluyen otros campos; al contrario, se concibe la recreación como un campo que se nutre de diversos conocimientos. Por lo tanto, atendiendo al contexto y a sus posibilidades, contamos con cuatro modalidades de práctica profesional:

- a. **Práctica investigativa:** se realiza en el marco de un proyecto adelantado por la universidad; procura fomentar la formación en investigación a la vez que se construye conocimiento desde el área académica en la que se desarrolla.
- b. **Práctica social:** vinculación en proyectos sociales que buscan impactar el bienestar de una comunidad, fortaleciendo la formación de profesionales integrales con sensibilidad social y compromiso con el desarrollo del país.
- c. **Práctica organizacional:** se efectúa un contrato de aprendizaje SENA, modalidad contractual permitida en la legislación colombiana. Los practicantes conviven en un medio laboral y, a partir de la experiencia, se espera que desarrollen habilidades y actitudes requeridas para su ejercicio profesional.
- d. **Práctica pedagógica:** vinculación en una institución de educación (formal o no formal), en el sector público o privado, que implemente la recreación como práctica pedagógica.

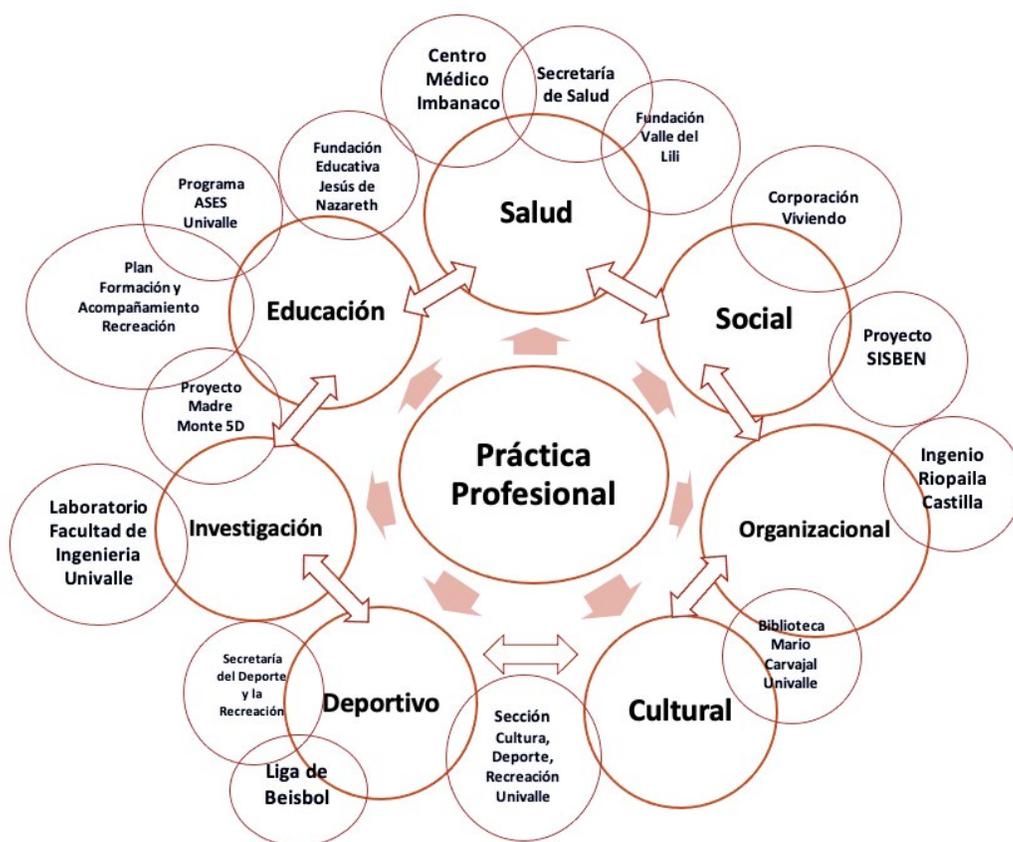
En el modelo propuesto es imprescindible una cultura de colaboración en la que practicantes, profesionales de la institución y coformadores aprendan continuamente e investiguen la práctica misma. En la siguiente intervención, una tutora laboral enuncia elementos del contexto institucional, que permiten revisar y cualificar el proceso formativo, en tanto se busca que los practicantes se apropien y sean críticos con las estructuras organizacionales de las instituciones:

Se evidencia un vacío sobre conocimientos básicos de administración en muchas ocasiones y procesos institucionales y en este caso de tipo público. Lo que genera la necesidad de estar explicando a los practicantes situaciones y decisiones tomadas para evitar se malinterprete y que el practicante proceda a llevar a cabo las instrucciones. Ej.: SGC, SGD, acreditación de programas y otros [sic] (Valoración tutora laboral, 2021).

La resonancia colaborativa procura una relación equilibrada, que los saberes y marcos teóricos de ambas instituciones sean igual de importantes, permitiendo intercambios en la responsabilidad y la toma de decisiones. Busca generar redes institucionales que impulsen el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, hacer laboratorios y ambientes de formación y aprendizajes articulados en distintos contextos y ámbitos de acción profesional. De modo que en el PAR se procura trabajar en la construcción de un vínculo sólido entre la universidad y las instituciones receptoras o asociadas (el terreno), como se evidencia en el siguiente esquema.

Figura 3

Relaciones entre espacios de práctica profesional 2021



Para el PAR, procurar que las instituciones estén vinculadas en redes de trabajo representa una posibilidad para fortalecer el compromiso de formación conjunta, el pensamiento reflexivo y la interdisciplinariedad. Por consiguiente, es clave pensar en proyectos consensuados y articulados a partir de los cuales se posibiliten experiencias en las que las instituciones vinculadas en red resulten beneficiadas. Es una manera de afrontar las prácticas profesionales y posibilitar una forma de superar la desconexión y la disociación existentes entre teoría y práctica, con el fin de reconocer la potencialidad formativa de los diversos territorios, ámbitos de acción y puntos de convergencia que los profesionales recorren durante su formación.

El espacio de seminario ha sido una forma de generar la articulación entre la teoría y la práctica. Los estudiantes ponen en debate una situación que les ha ocurrido en el desarrollo de su proceso y los demás compañeros sugieren alternativas para manejarla. La experiencia se ha convertido en

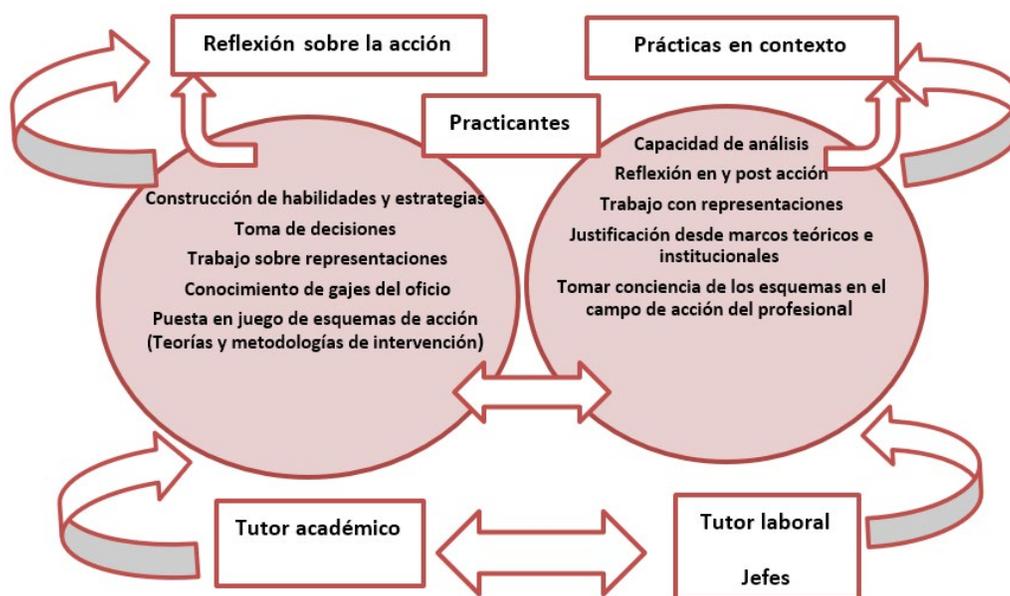
una posibilidad e invitación para propiciar procesos conjuntos y articulados y consolidar con mayor fuerza la resonancia colaborativa a la que se está apuntando. De ahí la importancia del trabajo acoplado entre practicantes, instituciones y profesores coformadores, quienes son los agentes movilizados de redes y futuros procesos profesionales. El siguiente fragmento ejemplifica la resonancia colaborativa:

Una vez aterrizada en la realidad, me di cuenta que debía empezar a hacer actividades para enriquecer la observación para mi diagnóstico (...) sin embargo, me sentía muy sola y poco capaz de ejecutar actividades correctamente, por lo tanto, decidí juntarme con otras personas de otras áreas de la universidad, por ejemplo, Marilú Cardona, del área de recreación se convirtió (...) en una consejera que me ayudó muchísimo a aterrizar yo y aterrizar mis ideas. Otra persona con la que sentí un muy buen apoyo fue con Sofía Ochoa, practicante de recreación del laboratorio de gamificación y con la cual planeé actividades que buscaran conseguir sus objetivos y los míos, pues las dos estábamos solas y de algún modo nos sentimos acompañadas y apoyadas juntas [sic] (Diario de campo practicante 11, 2019).

4.4 Construcción del conocimiento profesional

En la universidad no es posible teorizar sin hacer referencia a la cotidianidad de la práctica, de la misma manera que no es posible comprender las acciones realizadas en cada proyecto si no se utilizan referencias teóricas para analizar y discernir los procesos. Es necesario, para ello, la actitud activa de los practicantes y un proceso de tutoría comprometido que habilite el puente entre estas dos instancias, permitiendo la construcción de una postura ante lo que implica ser profesional (ver figura 4).

Figura 4
Construcción del conocimiento profesional



Nota. Adaptado a partir de Foresi (2012)

Se tienen cuatro elementos o dispositivos pedagógicos, que soportan este objetivo y lo vehiculizan de manera articulada e interdependiente:

- a. Informes del proceso: su objetivo es documentar el trabajo hecho, registrar actividades, describir avances o justificar dificultades, exigencias cotidianas en la vida de una institución (Stahl y Grudmann, 2002). Aprender la habilidad para elaborarlos es importante en la formación profesional y laboral.
- b. Memoria profesional: estrategia para realizar un estudio de sus situaciones (el contexto, el hacer, el aprendizaje de los participantes, las condiciones educativas, etc.), movilizándolo conocimientos y lecturas que permitan y apoyen su análisis (Fabre, 2003). Su escritura propone interrogar y reflexionar sobre las problemáticas desde un modo personal. Materializa la intención de fomentar la reflexividad, en tanto desarrolla una actitud de indagación desde la acción para convertirse en investigadores de su propia práctica (Schön, 1995).
- c. Portafolios: permite la evaluación al interior de la práctica como un proceso dialógico que busca su comprensión para mejorar la consciencia de lo que ella misma implica (Tierney et al., 1991; Santos Guerra, 1993; Quintana, 1996). Es una colección de los trabajos realizados en un período de vida académica (práctica profesional). Equivale al de modelos, fotógrafos, artistas y otros profesionales, a través del cual demuestran su talento, sus logros y sus destrezas dentro de su campo de acción, así como sus intereses y su personalidad. El portafolios “fomenta la reflexión sobre la práctica centrándose en el proceso de crecimiento en el tiempo que permite apuntalar la capacidad de aprender de la experiencia” (Foresi, 2012, p. 242).
- d. Acompañamiento pedagógico: es un proceso transversal en los dispositivos mencionados. No obstante, se materializa con mayor énfasis en el agenciamiento singular de los profesores coformadores a cada proyecto de práctica profesional particular y en el espacio de seminario que funciona como un laboratorio para el diseño, el ensayo, el error, etc. Ambas instancias se configuran como momentos claves que se mantienen de manera interdependiente para propiciar el proceso de construcción de conocimiento profesional.

Retomando a Ricoeur (2003, citado en Foresi, 2012), con estos dispositivos se trata de posibilitar en los practicantes una narrativa reflexiva para aportar a la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y, a la par, que logren explicitar el deseo de ser y el esfuerzo por existir que los constituye, en este caso, como profesionales de la recreación pedagógica. Al respecto, dos practicantes mencionan esto:

Este es nuestro rol como Recreadores dentro de una entidad prestadora de servicios de salud: tener una postura humanista por medio de la búsqueda del ocio. Cuenca (2000) afirma que el ocio debiera ser una vivencia integral relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno, es decir, una experiencia de recreación que crea ámbitos de encuentro o desencuentro, diferenciándose de otros tipos de ocio por su potencialidad para llevar a cabo encuentros creativos que originen desarrollo [sic] (Informe final practicantes 9-10, 2021).

En palabras de Perrenoud (2006), recuperar el concepto de *habitus* profesional, porque es la gramática generativa de las prácticas, el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones (Bourdieu, 1991). Así mismo, el *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción. El proceder presenta un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre que se apoya en los conocimientos teóricos y recurre a formas internalizadas. En tanto, el instrumento principal de una práctica reflexiva no son los manuales, el programa o las tecnologías, sino el propio practicante: su capacidad de crear, dar sentido, hacer trabajar, crear sinergias entre los participantes, relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados (Perrenoud, 2006). El siguiente fragmento da cuenta de ello:

Las prácticas que se realizan en el Programa de Consejería Estudiantil y Laboratorio de Recreación son (...) muy adecuadas para el perfil profesional de esta carrera, en ella se afianzan saberes y se amplían conocimientos en lo concerniente a la recreación desde la parte de intervención, planificación, diseño, trabajo con comunidad (...) pone en juego el hacer y el ser del profesional en paralelo con el saber. El equipo de trabajo (...) me ha permitido ir ganando confianza en el quehacer. En este espacio (...) he puesto en práctica competencias profesionales como manejo de grupo, creatividad, puntualidad, atención y acercamiento a la población, la escucha y capacidad de generar vínculos que es indispensable y en lo personal siento que he trabajado muchísimo mi parte afectiva y emocional, me ha exigido tener mayor conocimiento y formas de tramitarlas [sic] (Informe practicante I, 2019).

La construcción del *habitus* también es contextualizada porque se desarrolla inmerso en las instituciones receptoras y los diversos ámbitos de la recreación. Es producto del sistema de valores y acciones colectivas; se trata de una orquestación de los *habitus* (Bourdieu, 1991). Es decir, el proceso de reflexión no supone solamente un ejercicio individual sobre la propia práctica, sino un trabajo sistemático y socializado. Esto es, la construcción del *habitus* profesional se presenta en cada individuo con aspectos singulares, pero se inscribe en la historia de toda la generación a la que se pertenece como profesional egresado de una carrera universitaria. Además, hay una construcción constante en la interacción con los espacios de práctica profesional, sus ámbitos y la cultura de la que se hace parte como colombianos.

En el PAR, se apunta a que los practicantes logren una relación continua con la teoría y los contextos singulares de las instituciones desarrollando ejercicios que se inscriben en una reflexión metacognitiva de sus procesos de práctica profesional, dado que lograr esta dialéctica es fundamental para la construcción de conocimiento. Se trata de darles voz, en tanto es una instancia de aprendizaje que no puede calificarse como un trabajo particular de un curso o limitarse a la evaluación institucional de desempeño. Es necesario un tratamiento especial y la triangulación de las percepciones de todos los involucrados para evaluar adecuadamente el proceso formativo.

Un aspecto relacionado con la reflexividad y la construcción del conocimiento profesional fue la experiencia ocasionada por la pandemia de la COVID-19. La práctica profesional del PAR se adaptó al contexto, a las demandas institucionales, a los procesos emergentes y a los ámbitos de acción. Para ilustrarlo, dos practicantes desarrollaron un instructivo (PAE Contigo) que posibilitó pensar un proceso articulado entre lo presencial, la tecnología y lo virtual (Piñeros, 2020) en el Centro Médico Imbanaco, ubicado en Cali. La experiencia se realizó en el Plan de Asistencia al Empleado (PAE) 2020, convirtiéndose así en un ejemplo de la resonancia colaborativa y la dialéctica entre teoría y práctica, pues los practicantes describen cómo desarrollar un proyecto de intervención mediado por la recreación, que responde a la complejidad ocasionada por la pandemia. Sugirieron módulos, formatos adaptables y un banco de estrategias, para explorar alternativas de pasatiempos y recursos pedagógicos digitales.

5. Conclusiones

Este artículo presenta una reflexión sobre las cuatro estrategias implementadas en el desarrollo de la práctica profesional del PAR de la Universidad del Valle. Aquí, se reconoce que los modelos aplicacionistas de las prácticas están en crisis, porque la vida profesional transcurre en un terreno complejo en el que, en muchos casos, solo el saber acumulado no funciona. En virtud de ello, es necesario apuntar a la formación hacia profesionales reflexivos, aquellos que indaguen sus propias acciones y la diversidad de condicionantes que las determinan, estableciendo un puente entre teoría y práctica.

En relación con la formación reflexiva, el modelo presentado sugiere que se considere el *prácticum* y los tres componentes de la práctica reflexiva propuestos por Schön (1992) como una posibilidad de promover este aprendizaje, para aprender de la acción y la práctica misma. Para ello, el Programa Académico de Recreación articula asignaturas, tipos de ejercicios educativos y diversos formatos de informes implementados, que trabajan la experiencia subjetiva e intersubjetiva de los practicantes y coformadores. Esto permite promover el paradigma reflexivo y guiar un proceso que se desarrolla en la complejidad y en *continuum*. Se forman profesionales capaces de desarrollar y cualificar una actitud de indagación desde la acción para convertirse en investigadores de su propia práctica. Cabe indicar que desarrollar la habilidad para que los practicantes describan las reflexiones de sus propias acciones y elaboren conexiones teóricas no es una tarea fácil; se requiere del acompañamiento constante de sus tutores académicos y laborales, para que de manera procesual se logre la transición a lo explícito y poner en discurso la reflexión sobre la acción.

Respecto al trabajo de la coformación, se identifica el importante rol que tienen los docentes como guías, acompañantes y promotores de aprendizajes en los practicantes. Desde su lugar procuran fomentar la autorreflexión permanente, consecuente y la toma de decisiones fundamentadas. Ellos se ubican en el intersticio interinstitucional, un lugar clave para reconocer los contextos y la complejidad de los ámbitos institucionales. No obstante, este rol en ocasiones requiere ajustes. Los tutores se ven en la tarea de buscar articular los marcos conceptuales de ambas instituciones, tarea que es compleja porque cada espacio es singular y las situaciones de las prácticas siempre son diferentes. Para el modelo sugerido, es relevante su gestión porque ayudan a fortalecer las competencias profesionales, brindan seguridad a los practicantes y posibilitan desde sus aportes hacer los ajustes pertinentes a los procesos sobre la marcha.

En cuanto a la resonancia colaborativa, tener como un referente que la formación profesional es una responsabilidad compartida y una relación equilibrada entre las instituciones ha sido de gran significado en el modelo propuesto. Aun así, lograr la interinstitucionalidad es una tarea progresiva en la que se elaboran acuerdos para que los saberes, las vivencias y los marcos teóricos tengan igual importancia. En el modelo sugerido, se han procurado intercambios en la responsabilidad y una toma de decisiones articulada y conjunta. No obstante, es un trabajo de constante cimentación en el que se requiere cuidar los vínculos y revisar frecuentemente la manera de cualificar a los practicantes, en tanto se trata de orientarlos y, en lo posible, incluir en su formación temas emergentes que desarrollen las competencias profesionales que solicita el mercado laboral.

En lo que se refiere a la construcción de conocimiento, es un principio base reconocer que no es posible teorizar sin hacer referencia a la cotidianidad de la práctica, y que no hay manera de comprender la práctica profesional si no se utilizan referencias teóricas para analizar las acciones. En el modelo presentado se sugiere como alternativa para consolidar una reflexión metacognitiva los dispositivos pedagógicos que activan la narrativa reflexiva y posibilitan a los practicantes la interpretación de las acciones pedagógicas propias, a la vez que se explicita el ser y existir que los constituye como profesionales. Lograr esto es el fin último de una práctica reflexiva. Sin embargo, obtener la capacidad de reaccionar a la diversidad de situaciones y a la complejidad de los contextos, para realizar una acción pedagógica fundamentada que se adapte a las necesidades identificadas, requiere un alto nivel de reflexividad. En los informes de los practicantes se identifica cómo ellos, a modo de futuros profesionales de la recreación, asumen la responsabilidad de buscar nuevas estrategias para desarrollar sus procesos y, a partir de la retroalimentación de sus tutores, lograr adecuaciones pertinentes para los contextos reales de acción. Es tarea fundamental en la formación universitaria promover en los practicantes una dialéctica como ejercicio reflexivo. Es la posibilidad de que la teoría se configure en las ideas para interpretar un fenómeno o una situación y desde ahí pasar a una acción transformadora.

Finalmente, este trabajo permite comprender la importancia de consolidar un dispositivo de formación universitaria en el que se consideren las cuatro estrategias presentadas, desde una perspectiva reflexiva. El modelo mostrado se configura como una invitación para examinar la formación Profesional en Recreación, estableciendo un diálogo con las teorías, la singularidad de los contextos institucionales y los ámbitos de acción. Teniendo en consideración que estructurar una práctica reflexiva es una tarea de formación procesual en la que convergen diversos actores, singularidades y complejidades, este documento presenta una opción estructurada que, sin embargo, precisa mejoras dentro de la singularidad de cada proceso de educación superior. No obstante, no es una receta, se requiere siempre atender a la contingencia y generar espacios de análisis y reflexión para lograr procesos agenciados por profesionales idóneos que generen escenarios y potencien saberes, con formación integral, sensibilidad social y compromiso con los procesos de educación superior.

Referencias

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4.ª época, 5(5). 99-115. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Buherko, Y. (2022). Reflective character of educational activity as a valuable factor in the professional formation of a modern specialist. *Psychological Journal*, 8(2), 39-54. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.4>
- Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation*, 4(1), 44-53. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Soto-González, M. D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario: Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educar*, 51(2), 299-320. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.709>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., y Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/su12093827>.
- Cubero-Pérez, R., Cubero, M., y Bascón, M. (2019). The Reflective Practicum in the Process of Becoming a Teacher: The Tutor's Discursive Support. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI9020096>.
- Denami, M. y Adinda, D. (2023). The reflective practice at university: how to enhance students' competencies awareness by using 'reflective breaks'. *Reflective Practice*, 24(4), 413-432. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2200927>
- Fabre, M. (2003). La memoria profesional del IUFM, ¿un género pedagógico. En: CRINO, J. *La memoria profesional de los practicantes, observatorio de prácticas y puente para la formación*. L'Hartmanan.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. UBA. Novedades Educativas.
- Foresi, M. (2012). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo de López, L. O., Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Iris, A., y Foresi, M. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-270). Homo Sapiens Ediciones.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Servicios Koinonia
- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28(1).
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.
- Lupión Cobos, T. y Gallego García, M. M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.244931>
- Machost, H., y Stains, M. (2023). Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE-Life Sciences Education*, 22(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
- Marín-Cano, M. L., Pava-Bernal, L. R., Burgos-Laitón, S. B. y Gutiérrez-Giraldo, M. M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>
- Mingorange, P. (1998). Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento. En: Gonzales de la Hoz, M., Lobato Fraile, C. y Ruiz Ojeda, M. P. (Comps.). *II Jornadas sobre Desarrollo profesional y Practicum en la universidad*. Instituto de Ciencias de la Educación/HEZI de la Universidad. País Vasco/EHU.
- Ministerio del Deporte. (s. f.). *Plan Nacional de Recreación 2020-2026*. chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.mindeporte.gov.co/recursos_user/2020/Fomento_y_Desarrollo/Noviembre/Documento_Plan_Nacional_de_Recreacion_2020-2021.pdf
- Mohamed, M., Rashid, R. A. y Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Faculté de psychologie e de sciences de l'education y Service de la Recherche Sociologique. Geneve (mimeo)* Trad. de Gabriela Dicker para la cátedra de Didáctica, Universidad Virtual de Quilmes.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao Colofón.

- Pinto Molina, M., y Gálvez, C. (2002). Análisis documental de contenido. *Manual de Ciencias de la Documentación*. Pirámide, 419-447.
- Piñeros, J. C. (2020). La tecnología en la enseñanza: una oportunidad para migrar hacia una educación pertinente. *Revista Docencia Universitaria*, 21(2), 35-53. <https://doi.org/10.18273/revdu.v21n2-2020003>
- Ponce Díaz, N., y Camus Galleguillos, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Proyecto Educativo del Profesional en Recreación-Tecnología en Recreación [PEP] (2019) Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali-Colombia
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1), 39-44. https://www.cpurjuliaca.org/pdf/portafolios_como_estrategia_para_la_evaluacion.pdf
- Quintero, M. (2011). La recreación como campo. Aproximaciones a una posible realidad. *Revista latinoamericana de recreación*, 1(1), 64-76.
- Rampin, R., y Rampin, V. (2021). Taguette: open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Software*, 6(68), 3522.
- Roget, A. D. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Roget, A. D. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 4-13. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Roget, A. D. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34) 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P. y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Salinas Quintanilla, A. y De la Fuente Rodríguez, P. (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, (34), 163-186. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.13>
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130. <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/157>
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- Stahl, J. y Grundmann, G. (2002). Elaboración de Informes. En *Como la sal en la sopa. Conceptos, métodos y técnicas para profesionalizar el trabajo en las organizaciones de desarrollo* (pp. 141-52). Ediciones ABYA-YALA.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tardif, M., y Núñez Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tierney, R. J., Carter M. y Desai, L. (1991) *Portfolio Assessment in the Reading-writing Classroom*. Norwood, MA, Chrostopher-Gordon Publishers.
- Ünver, G., y Yurdakul, B. (2019). Desarrollar el pensamiento reflexivo a través de la conexión entre la teoría y la práctica. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 77-102. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.004>