



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: IX

Número: 1

Artículo no.:1

Período: Septiembre, 2021.

TÍTULO: Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior.

AUTORES:

1. Máster. Randy Vladimir Peña Pérez.
2. Máster. María del Carmen Pérez Priego.
3. Máster. Evelyn Peña Pérez.

RESUMEN: La noción de práctica docente está determinada por el contexto social, histórico y social. El fortalecimiento de la misma ha sido elemento clave en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional Mexicano. El reto aún no logrado por parte las instituciones docentes del nivel superior, ha sido transformar esta labor docente a un nivel de buenas prácticas, formar formadores capaces de transformar su rol dentro del aula así como su imagen docente, incapacidad de realizar una reflexión sobre sus prácticas en el aula y el desplegar las competencias necesarias para combinar la práctica con la teoría.

PALABRAS CLAVES: formación docente, práctica docente, práctica reflexiva.

TITLE: Teacher training, teaching practice and reflective practice: a training challenge in higher education institutions.

AUTHORS:

1. Master. Randy Vladimir Peña Pérez.
2. Master. María del Carmen Pérez Priego.
3. Master. Evelyn Peña Pérez.

ABSTRACT: The notion of teaching practice is determined by the social, historical, and social context. Strengthening it has been a key element in all educational levels of the Mexican National Educational System. The challenge not yet achieved by higher-level educational institutions has been to transform this teaching work to a level of good practices, train trainers capable of transforming their role within the classroom as well as their teaching image, inability to reflect on their skills. classroom practices and deploying the necessary skills to combine practice with theory.

KEW WORDS: teaching training, teaching practice, reflective practice.

INTRODUCCIÓN.

El fortalecimiento y la profesionalización de la labor docente ha sido un tema de relevancia y urgencia en el sistema educativo mexicano, más aún, cuando se vive actualmente una crisis de salud a nivel mundial a causa del virus Covid-19 que ha obligado a transportar la educación presencial de todos los niveles educativos a forma remota.

Pese a esta urgencia educativa existen problemáticas propias de la práctica docente que no se han logrado remediar, que van desde fomentar las buenas prácticas, transformar el rol docente, una apropiada vinculación teoría-práctica, hasta una práctica reflexiva.

Aun cuando desde Reformas Educativas se han elaborado referentes para una buena práctica docente, no se ha logrado superar estas limitaciones. Un ejemplo son los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de docentes y del personal en general del sistema básico y medio superior surgidos de la Reforma Educativa del 2017, lo cuales no lograron los resultados esperados.

Un elemento propio de la práctica docente que es necesario trascender, es la práctica reflexiva la cual ha sido muy abordada e investigadas desde múltiples enfoques. La cuestión es que según el Informe del 2017 del una vez potentado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), demuestran que no se consigue aún una práctica reflexiva que forje capacidades de metacognición y análisis de su práctica profesional; es por ello, que las instituciones docentes de nivel superior deben repensar sus planes y programas de estudio y definir el tipo de formación que debe recibir el profesor considerando los cambios actuales en la sociedad y las crisis de diverso orden que han surgido, muchas de ellas de manera imprevista.

DESARROLLO.

Formación docente: concepto y caracterización.

El fortalecimiento y la profesionalización de la labor docente es asunto de importancia para todos los sistemas educativos extranjeros y de México.

La preocupación de fortalecer y profesionalizar el ejercicio docente responde a la necesidad de crear sus bases científicas. En este tenor, se han propuesto varios ejercicios para la misma.

Un antecedentes internacional es Canadá en la década de los años 60 y la idea de profesionalizar el oficio docente a través de la formación superior para formarse como tal (Espinosa, 2014).

En el caso mexicano, un ejemplo de estos esfuerzos en pro del fortalecimiento de la práctica docente se presenta en la Reforma Educativa del año 2013.

El Informe del año 2017 “La educación obligatoria en México” publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) recupera estos esfuerzos de mejoramiento de la práctica docente presentados en la Reforma Educativa 2013.

El informe del 2017 exhibe los “referentes para la definición de las buenas prácticas de enseñanza o estándares para el desempeño docente eficaz” conformados por Perfiles, Parámetros e Indicadores

(PPI) de docentes y del personal en general del sistema básico y medio superior. Estos Perfiles, Parámetros e Indicadores cumplen con determinadas finalidades (INEE, 2017:113-114).

- Referentes para las buenas prácticas.
- Referentes para la evaluación (ingreso, promoción y desempeño) y la definición de la trayectoria profesional.
- La promoción, la permanencia y el reconocimiento.
- Brindar información sobre la práctica docente de los profesores en servicio.
- Identificar áreas de oportunidad en el desempeño docente.
- Generar políticas y acciones para el fortalecimiento de los mismos perfiles.

Los PPI fueron integrados por una estructura y dimensiones que organizan los conocimientos, habilidades y actitudes que un docente debe saber y ser capaz de hacer en el ámbito del ejercicio de su profesión, todo bajo la tutela de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), autoridades locales educativas y organismos descentralizados (INEE, 2017, p. 116).

En la idea sobre aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que un docente debe saber y capaz de hacer, Tardif (2014, p. 25-42) fracciona los elementos constitutivos de la práctica docente en cuatro saberes: saberes de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes experienciales.

Es de importancia conocer que la práctica docente de los profesores conllevó a generar planes de acción para su fortalecimiento y profesionalización.

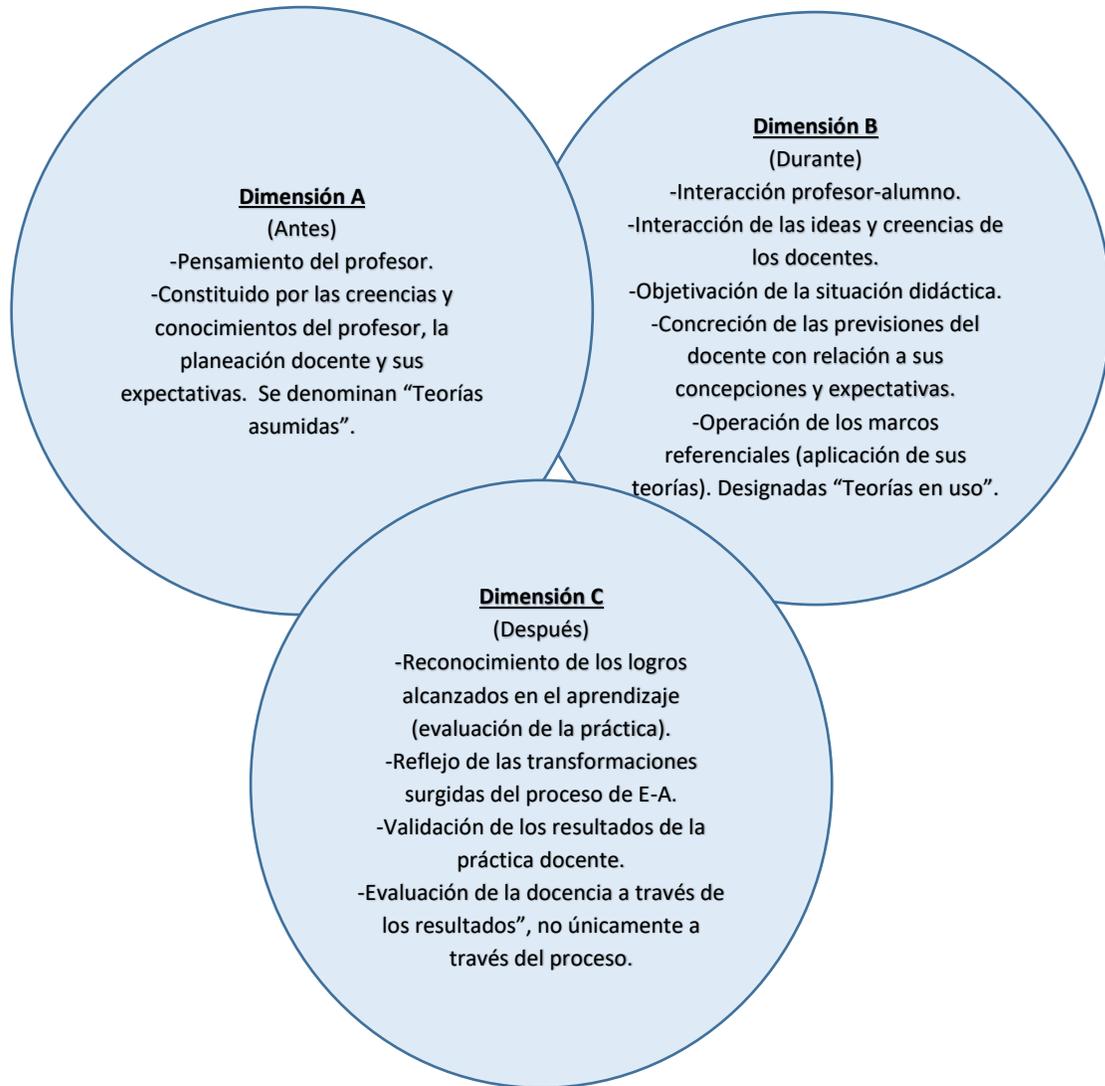
Aunque los esfuerzos han estado presentes, han surgido múltiples problemáticas (Ma. De Ibarrola, 1998; Rojas, 2010; Espinosa, 2014):

- Elección de los contenidos del plan de estudio/masificación del conocimiento dirigida a una población en activo.

- Hiato entre la investigación pedagógica y la práctica educativa – Poca o nula participación en proyectos de investigación para producir conocimientos.
- Las formas de convertir la profesionalización en objeto de estudio.
- Necesidad de formadores capaces de transformar su rol dentro del aula así como su imagen docente.
- Poco reconocimiento social, magisterial, etc.
- El discurso oficializado desde la perspectiva de especialistas en torno a los resultados obtenidos desde una mirada cuantitativa.
- Cierta confianza en las acciones gubernamentales en apoyo a las debilidades educativas.
- Incapacidad de realizar una reflexión sobre sus prácticas en el aula.
- No existen las competencias para combinar la práctica con la teoría.

Referirse a la práctica docente es verla como todo aquello que sucede dentro del aula, que configuran el quehacer docente y de los alumnos (García Cabrero et al., 2008).

De Lella (1999) define la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Este ejercicio complejo de interacción alumno-docente que se presenta al interior del aula incluye una intervención pedagógica/didáctica en tres momentos: el antes, durante y después, cada una con constituida por sus propias dimensiones.



Gráfica 1. “Dimensiones de cada momento de la intervención pedagógica/didáctica” Fuente:

Elaboración propia, tomado de Kane, Sandretto y Heat 2004, citado en García Cabrero, et al. 2008.

La práctica docente ha sido objeto de investigación, cada una desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas aunque la información de cómo los maestros realizan su labor docente es exigua a razón de todos aquellos elementos imbricados.

Un ejercicio de analizar y conocer acerca la práctica docente en el nivel básico y medio superior, lo presenta El Informe del 2017 “La educación obligatoria en México”. La caracterización de la práctica docente del estudio fue guiado por las siguientes preguntas (INEE, 2017):

1. ¿Qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje?
2. ¿Qué características tienen las actividades que realizan los docentes para favorecer el aprendizaje de sus alumnos?
3. ¿Qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto a su práctica?

A manera de interpretar los resultados del Informe 2017 con apoyo de lo expuesto por Kane, Sandretto y Heat 2004, citado en García Cabrero, et al. 2008 en relación con la práctica docente, sus momentos y dimensiones, se presenta de la siguiente manera:

DIMENSIÓN A ANTES TEORÍAS ASUMIDAS.	DIMENSIÓN B DURANTE TEORÍAS EN USO.	DIMENSIÓN C DESPUÉS EVALUACIÓN DOCENTE.
EDUCACIÓN BÁSICA.		
<p>*Los docentes organizan su intervención en torno a los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio.</p> <p>* Incluyen en el diseño de su intervención todos los componentes de una secuencia didáctica; no obstante no siempre logran articularlos coherentemente, ni justificar su elección.</p> <p>*La intervención se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>*Se refieren de manera recurrente que consideran los estilos de aprendizajes de los estudiantes de su grupo para elegir recursos y materiales didácticos.</p> <p>*Para la selección de los recursos empleados en las actividades, los docentes toman en cuenta las características y necesidades de cada nivel.</p>	<p>*La intervención se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>*Las actividades de e-a, pueden relacionarse con la estructura curricular de EB.</p> <p>*Muy pocos docentes asumen explícitamente que su práctica se apegas al enfoque de enseñanza constructivista.</p> <p>* Apropiación superficial de algunos conceptos, como el de estilos de aprendizaje.</p> <p>* Para dar sustento a su intervención, los docentes refieren documentos institucionales (planes y programas de estudio vigentes)</p> <p>*En algunos casos, aluden a autores o fragmentos de documentos normativos o teóricos de forma textual, pero no logran articulación entre estos y su intervención.</p>	<p>*La intervención se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>*Utilizan la evaluación, los instrumentos son: lista de cotejo, guía de observación y la prueba de respuesta abierta (a la que denominan rúbrica), examen escrito (secundaria).</p> <p>* Señalan que emplean los resultados o logros de aprendizaje para orientar decisiones en su intervención, aunque no siempre describen las acciones que llevan a cabo a partir de estos resultados.</p> <p>* En cuanto a la retroalimentación, utilizan palomas, taches o notas, con menor frecuencia, hacen comentarios verbales.</p> <p>*La mayoría de las reflexiones sobre su práctica tienen una construcción expositiva más que argumentativa, quiere decir, que se enfocan más en la descripción de los componentes de su intervención que en la argumentación de las decisiones que los llevaron a definirlos</p>

	*Presentan en menor medida reflexiones realizadas durante su intervención que los haya llevado a ajustar o reorientar sus acciones sobre la marcha.	
DIMENSIÓN A ANTES TEORÍAS ASUMIDAS.	DIMENSIÓN B DURANTE TEORÍAS EN USO.	DIMENSIÓN C DESPUÉS EVALUACIÓN DOCENTE.
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.		
<p>*Las actividades que plantean los profesores consideran las condiciones de infraestructura y equipamiento de su escuela, así como algunas características de sus estudiantes.</p> <p>*La intervención se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>*Hacen referir que consideran los estilos de aprendizaje, pero llega a ser un uso elemental del mismo, sin una comprensión de su fundamento y propósito.</p> <p>*La selección y la adecuación de los elementos de su intervención responden a elementos del contexto y de las características de sus alumnos, aunque son abordados de forma superficial.</p>	<p>*La intervención se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>*Dado el tamaño de los salones y la cantidad de estudiantes, organizan a sus alumnos por equipos de trabajo.</p> <p>* Apropiación superficial de algunos conceptos, como el de estilos de aprendizaje.</p> <p>*Los docentes refieren que sus actividades se diseñan considerando el Marco Curricular Común (MCC) bajo el enfoque por competencias, aunque en la práctica no hay concreción de estos referentes.</p>	<p>*La intervención se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>*Los instrumentos de evaluación que refieren emplear son: guía de observación, examen escrito, lista de cotejo y rúbrica, aunque no explican por qué seleccionaron dichos instrumentos.</p> <p>*La retroalimentación lo señalan por escrito.</p> <p>*Hacen una valoración sobre la eficacia de su intervención, sus habilidades y conocimientos, en función de generar un mejor desempeño.</p>

Tabla 1. Dimensiones de la práctica docente de los profesores del sistema básico y medio superior nacional. Elaboración Propia.

De los elementos presentados, se establece las siguientes situaciones encontradas como fortalezas y debilidades entendidas como posibles desafíos de la práctica docente en los profesores del sistema educativo nacional:

1. Las teorías asumidas presentan obstáculos en la articulación de las creencias, conocimientos docentes y las planeaciones didácticas (secuencias didácticas, elección de recursos y materiales didácticos, abordaje superficial de la selección y adecuación de los elementos de su intervención).

2. Las fortalezas de las teorías asumidas son la consideración de los aprendizajes esperado según sus programas de estudio, la intervención pedagógica presenta sus tres momentos, se toman en cuenta las características de cada nivel.
3. Las debilidades de las teorías en uso son la apropiación fútil de conceptos como constructivismo, estilos de aprendizaje y competencias, la separación entre los documentos normativos/teóricos y la práctica, poca reflexión durante su intervención.
4. Las oportunidades de las teorías en uso, es el vínculo entre las actividades y la estructura curricular, se consideran los documentos institucionales, organización de los estudiantes considerando el contexto.
5. Las dificultades de la evaluación docente es la generalidad en el uso de las técnicas e instrumentos de evaluación, sin tener presente que las mismas varían según las dimensiones de la práctica educativa. No hay seguimiento de las actividades realizadas y una reflexión más expositiva que argumentativa.
6. La eficacia de la evaluación docente se justifica ya que se da una valoración a través de los resultados obtenidos y no sólo a razón de los procesos.

Estos desafíos encontrados reflejan lo que ya se viene evidenciado desde la década de los noventa y hasta la actualidad, tal y como lo expresaban Ma. De Ibarrola (1998); Rojas (2010) y Espinosa (2014), y a pesar de los planes de acción desarrollados a lo largo de estos tiempos, orientados al fortalecimiento y profesionalización de los docentes, han demostrado poca o nula eficacia con relación las mismas problemáticas ya antes referidas: vínculo laxo entre teoría-práctica, evaluaciones solo desde lo cuantitativo, apropiación fútil de conceptos, dificultad en el uso de técnicas e instrumentos de evaluación, inconvenientes en la articulación de las creencias, conocimiento docente y planeaciones didácticos, hiato entre la investigación y la práctica, imposibilidad de efectuar una reflexión sobre la práctica en el aula, entre otros.

Práctica docente universitaria.

En el nivel superior, el ejercicio del fortalecimiento y la profesionalización de la formación docente han sido disímil en contraste con los niveles básico y medio superior. Claramente, esto tendría relación con los propósitos que establece cada sistema y suprasistema (grupo de instituciones al que pertenece).

Un elemento muy característico de los profesores universitarios es su poca formación pedagógica, pero con un dominio de conocimientos propios de su formación superior.

La formación docente universitaria considera algunos modelos y tendencias que subyacen en ella misma. En el caso europeo, la formación docente de estos profesionales estuvo orientada en la preparación para la Convergencia Europea, reflejada con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, donde se requirió la necesidad de crear nuevos modelos de formación del profesorado que permitieran una nueva cultura docente para el logro de nuevas competencias. Aunque la existencia de un único modelo para la formación profesional universitaria a emplear en todas las universidades europeas no era viable. En el caso español, todas las universidades contemplan actividades de formación para sus profesores, quienes son precisamente ellos quienes orientan la oferta (Aramburuzabala, 2013).

Estas dinámicas de fortalecimiento y profesionalización de la formación docente inmersas en las Instituciones de Nivel Superior y con distintos niveles de desarrollo, han permitido ir más allá de una simple evaluación, sino que han dejado evidencia de su impacto positivo en la práctica docente y por consiguiente en el aprendizaje de los alumnos.

Una referencia, es la investigación de la reflexión sobre la práctica docente del profesorado chileno, donde Padilla & Madueño (2019) dejan constancia que la formación docente como parte de la profesionalización de la docencia conlleva un fortalecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite un desarrollo profesional en docentes que cuentan o no con formación inicial.

Padilla & Madueño (2019) evidencian la nula formación pedagógica de los profesores “Los docentes cuentan con una preparación profesional en sus respectivas disciplinas, pero carecen de un conocimiento de didáctica para la enseñanza de sus materias y además, se les dificulta formular objetos y objetivos de aprendizaje”; lo que se podría comparar con algunas deficiencias existentes entre los profesores del nivel básico y medio superior anteriormente referidos, como la dificultad para la articulación de las creencias, conocimientos docentes y las planeaciones didácticas y la reflexión sobre su propia práctica.

Los procesos de reflexión docente en los procesos de su formación son necesarios para optimizar la práctica docente. Este proceso evaluativo dirige a la generación de nuevos conocimientos en la manera de resolver problemas, en la toma de decisiones, en la interacción con los alumnos, etc. Los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica son necesarias en cada momento de la intervención didáctica (antes, durante y después). Al final, la innovación o mejora de la práctica de los docentes a partir de la reflexión tendría dos elementos esenciales a considerar, la interacción con los alumnos y la socialización de experiencias de reflexión entre pares.

Un reto de las universidades es posiblemente no definir el tipo de formación que debe recibir el profesor considerando los cambios actuales en la sociedad y las crisis de diverso orden que han surgido, muchas de ellas de manera imprevista. De igual manera, la escasa orientación (rediseño, actualización) de sus programas académicos que algunas veces tienen poca concordancia con los cambios mundiales, con un pensamiento muy local y no multidimensional, sistémico o multifactorial. Un ejemplo es la práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia de carácter emergente a razón de una crisis mundial de salud debido al virus COVID-19, donde no todos los docentes y alumnos se encontraron en situaciones afines en términos de herramientas tecnológicas y recursos digitales necesarios para continuar con su proceso educativo en espacios virtuales. En este

tenor, se pone como evidencia que no todos los profesores poseen la misma experiencia ni habilidades en el manejo de las muy conocidas TIC.

Peña Pérez y Tzuc Salinas (2016) dan muestra de un caso particular en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 231, pero posiblemente muy generalizado en algunas Instituciones de Educación Superior (IES), donde presentan problemas de actualización de software (antivirus, office, buscadores, etc.) debido a que no existe personal dedicado y con conocimientos al funcionamiento, mantenimiento y desarrollo de tecnología, con un servicio de internet muy limitado, y sobretodo, la necesidad de considerar a la infraestructura tecnológica (hardware y software) más allá de instrumentos de consulta o revisión, recopilación y almacenamiento de información, sino como un componente necesario para actividades de investigación, educación y administración de la universidad; así como las diferentes necesidades de capacitación y formación entre la comunidad académica en cuestiones de tecnología de la información.

Ruiz Lagarraguivel (2020) revela que con la repentina cierre de universidades por el tema de crisis sanitaria, no se dio la posibilidad de recibir una capacitación mínima sobre el uso elemental de algunas herramientas tecnológicas y a esto se le añadiría el gran número de herramientas existentes, lo que conllevó a una adaptación progresiva y una constante comparación de la práctica docente que se ejerce en el aula con la que se imparte de manera virtual, sin olvidar la redefinición de los roles de maestro y alumno. Estos cambios radicales impactan de manera clara en la manera de repensar la práctica docente, desde sus cambios en la figura del profesor, la enseñanza virtual, aprendizaje-contenidos, etc.

No habría olvidar mencionar la urgencia de cumplir cabalmente el curriculum oficial, sin la posibilidad de una mayor flexibilidad donde pareciera que lo único relevante eran cuestiones de contenidos dejando de lado otros elementos posiblemente igual necesarios. Es aquí donde la escuela debe ser repensada en relación a los fenómenos sociales caracterizados por su complejidad donde el

proceso educativo y la práctica docente convocan ciertos niveles de incertidumbre y de sensibilidad cognitiva, de tal forma que éstos se relacionan de manera compleja los aspectos multifactoriales, donde el aula no es un microambiente estático, pues en la realidad compleja se trata de una entidad “aula-mente-social” (Beltrán, 2018, p.65).

Finalmente, estas rupturas entre lo tradicional y lo emergente, llevan a configurar, crear y diseñar nuevas alternativas para la innovación de una docencia alternativa, con aprendizajes situados en el estudiante y una educación que privilegie el aprendizaje continuo de habilidades y actitudes para la vida y convivencia social (Ruiz Lagarraguivel, 2020).

Práctica docente reflexiva.

Referirse a la práctica docente, lleva implícito todo aquello que sucede dentro del aula, que configuran el quehacer docente y de los alumnos (García Cabrero et al., 2008).

Bazdresch (2000) citado en Vergara Fregoso (2016) establece que “la práctica tiene varias connotaciones de sentido común que nos permite diferenciarla de lo teórico; la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa”. Este conjunto de significados a los cuales se refiere Bazdrech, se han construido a través de la práctica de los profesores y se van modificando a lo largo del tiempo.

Castellanos y Yaya (2013) consideran que el ejercicio reflexivo sobre la práctica docente “...puede contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógica”.

De Lella (1999) define la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula, y dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar.

Para intereses de este trabajo, se define a la práctica docente como una acción educativa orientada a la enseñanza en la cual convergen diversos aspectos como los esquemas de pensamiento aprendidos, sentimientos, experiencias y ausencias de formación que van a dirigir la práctica del profesor.

Es clara la idea que la práctica docente se da exclusivamente dentro del aula en una relación maestro-alumno, lo complejo es demarcarla de la práctica educativa a razón que ambas fluyen mutuamente, así como sus posibles similitudes conceptuales. En la práctica educativa interactúan varios actores que van más allá de las figuras docente-alumno, sino que también se incorporan a los padres de familia, autoridades educativas, administrativos, entre otros. Aunque Vergara Fregoso (2016, p.78) incorpora estas peculiaridades la práctica educativa y la traslada a la práctica docente como un “conjunto de acciones educativas conscientes e intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre el maestro, alumnos, compañeros maestros, directivos, padres de familia, contenidos, etc.; quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar”.

La reflexión sobre la práctica docente ha demostrado ser eficiente en el ejercicio docente, y esto claramente ha quedado manifestado en varias investigaciones realizadas desde la década de los 80s hasta la actualidad (Kane et al., 2004; Harford & MacRuairc, 2008; Sellars, 2012; Selmo & Orsenigo, 2014). La práctica docente reflexiva implica un ejercicio de metacognición (reflexión-valoración) donde los docentes tienen la capacidad de analizar críticamente su quehacer docente (práctica docente) en correspondencia con una revisión a profundidad de las teorías pedagógicas, que conlleva una reorientación de sus prácticas pedagógicas; una relación entre teoría y práctica.

El hiato entre lo denominado como “Teorías en uso” y “Teorías asumidas”; es decir, entre lo que se hace y lo que se dice ha evidenciado una dificultad en la conformación de profesionales reflexivos, dicha temática ya estudiada desde múltiples enfoques y en diversos países dan muestra del mismo problema, pese a que en el caso mexicano “respecto a la educación normal, en la formación inicial de

profesores a partir de las reformas dadas, en los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, Preescolar y Secundaria 1999 y en Educación Especial 2004 el curriculum incluye, con más énfasis, la promoción de la práctica reflexiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen el análisis de la práctica docente” (Dueñas Cruz et al., 2017).

La idea de formar futuros profesores que se habitúen a desenvolverse en un proceso permanente de estudio, observación, práctica, reflexión y análisis se ha reflejado de manera positiva, y de igual manera con sus retos tal como lo muestra la tabla 1, el asunto aún no resuelto entre otros más sigue siendo la brecha existente entre las Teorías en uso y Teorías asumidas, o entre lo que se hace y lo que se dice o la relación entre teoría y práctica en la conformación de profesionales reflexivos.

Para Dewey (1998) citado en Dueñas Cruz, et al., (2017), la conformación de un docente reflexivo implica el uso de algunas actitudes: responsabilidad, honestidad, mentalidad abierta y entusiasmo. El asunto está en determinar dichas actitudes imbricadas del pensamiento reflexivo y cultivarlas en beneficio de una práctica docente más completa. Aunque una propuesta para una mejor práctica docente podría ser desde la investigación acción, donde existen varios autores que se han interesado por dicha metodología (Martínez,2002; Muñoz, Quintero y Munnévar,2002; Terán y Pachano,2005; Rojas,2009; Colmenares, 2012; Pareja y Pedrosa, 2013).

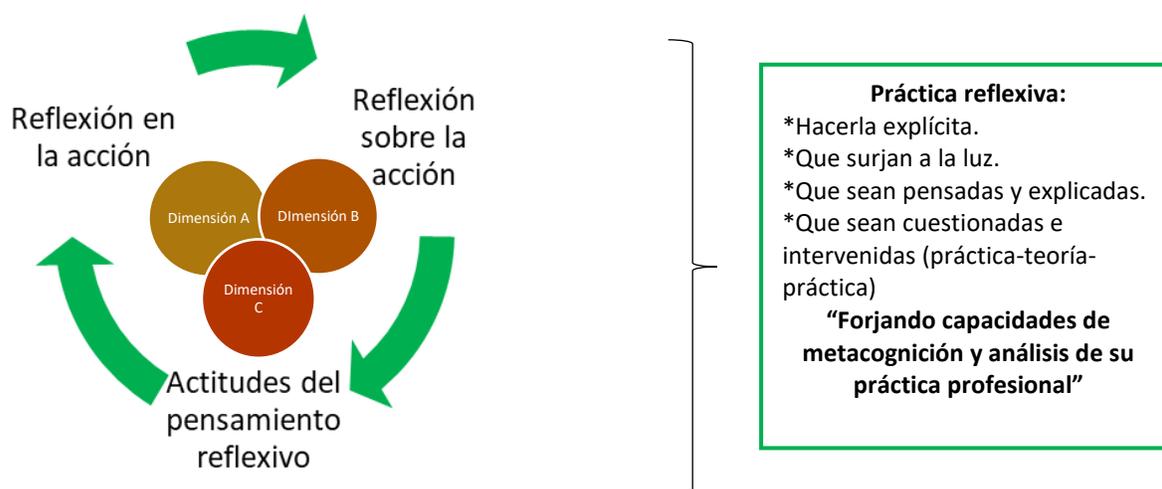
Un precursor en abordar el ejercicio de la reflexión en la práctica profesional fue el estadounidense, Jhon Dewey en 1989 con su obra “Cómo pensamos”. Las ideas de Dewey se enriquecieron con la propuesta de otro norteamericano, Donald Shön.

Los trabajos de Shön, Donald (1998) sobre la reflexión en la acción vista desde un profesional que piensa sobre la marcha cuando enfrenta circunstancias no previstas relativas al ejercicio profesional, y que estos contextos son valiosos escenarios de aprendizaje, enriquecieron la comprensión del ejercicio profesional docente y de los procesos de formación. Los trabajos de Shön dan pauta a una figura del profesional que piensa sobre la marcha cuando afronta circunstancias no previstas propias

al ejercicio profesional y que estos contextos son valiosos escenarios de aprendizaje; sin embargo, la reflexión en la acción no es la única que asiste en la adquisición de aprendizajes; el ejercicio de la reflexión sobre la acción, un tipo de reflexión en la que se observa a posteriori de lo ocurrido.

La idea de una práctica docente reflexiva parte de que a través de ella se da la construcción del conocimiento desde sus propias realidades, dando cuenta que las conexiones significativas entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas de enseñanza (vinculación teoría-práctica).

Tomando como referencia lo que expone D. Shön en lo que configura como reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, estas dos reflexiones constituyen la práctica reflexiva, quien según Perrenoud (2001), no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva debe extenderse; por ejemplo, sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción.



Gráfica 2. Elementos para el logro de la práctica reflexiva. Elaboración propia.

Esta práctica reflexiva debe verse reflejada en cada una de las dimensiones de la intervención pedagógica del profesor, así como exhibirla de manera consciente y del mismo modo considerar las actitudes del pensamiento reflexivo (responsabilidad, honestidad, mentalidad abierta y entusiasmo), tal y como se intenta presentar en la gráfica 2; sino se caería en la misma situación que varios autores

antes señalados han referido con relación a la “incapacidad de realizar una reflexión sobre la práctica en el aula”.

Según Altet, los profesores han adquirido sus conocimientos profesionales “sobre el terreno, en acción, por sus propios medios, a través de su experiencia, y estos conocimientos les parecen esenciales” (2005, pp. 33-48). Estas ideas permiten proyectar los procesos de formación de los maestros en ejercicio partiendo de su práctica profesional y propender por la reflexión sobre ella para hacerlas explícitas y que surjan a la luz y sean pensadas y explicadas; posteriormente cuestionarlas e intervenirlas (práctica-teoría-práctica), forjando capacidades de metacognición y análisis de sus práctica profesional, erigiendo un profesional reflexivo capaz de analizar su trabajo, resolver problemas y diseñar estrategias.

Incluso como proponen Castellanos y Yaya (2013), se podría optar por la creación de programas de formación continua dirigidos a conformar un practicante reflexivo. Este tipo de instrucción en la educación superior (reflexión y la práctica reflexiva) inician el potencial de un aprendizaje profundo y significativo. Considerando la naturaleza de la enseñanza permite establecer que los docentes tienen un saber experiencial surgido de su práctica profesional y desde el cual explican sus acciones.

CONCLUSIONES.

Desde la década de los noventa, ya se daban a conocer las situaciones que repercutían en la práctica docente, y aunque se orientaron acciones para remediarlas, éstas no lograron descollar por múltiples razones. El asunto ahora recae en vislumbrar una práctica docente que retome sus errores del pasado, los transforme pero ahora pensando en el presente y futuro tan caracterizado por la espontánea sucesión de hechos que modifican la vida del individuo, su economía, forma de relacionarse, valores, y las nuevas relaciones y prácticas al interior de las escuelas.

Es por todo esto, que mirar a la práctica docente debe ser a la luz de capacidades con rasgos de metacognición y análisis que lleven a enfrentar circunstancias no previstas relativas al ejercicio profesional y que estos contextos sean valiosos escenarios de aprendizaje, enriqueciendo la comprensión del ejercicio profesional docente y de los procesos de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. *La Formación Profesional Del Maestro. Estrategias y Competencias.*, 1, 33–48.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3026690>
2. Aramburuzabala, P. (2013). Modelos de formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 344–357. <https://doi.org/10.1002/bdm.565>
3. Beltran, I. (2018). La práctica docente como expresión de la complejidad. *ETHOS Educativo. Revista de Ciencias de La Educación*, 7–220. <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/6489>
4. Castellanos, Sonia; Yaya, R. (2013). La Reflexión Docente Y La Construcción De Conocimiento: Una Experiencia Desde La Práctica. 18 De Junio De 2013, 18. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_reflexion_docente_y_la_construccion_de_conocimiento_una_experiencia_desde_la_practica%5CnResumen
5. De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. *Organización de Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia y La Cultura*.
<https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
6. Dueñas Cruz, A., Alvarado García Rojas, E. G., & Carrillo García, E. A. (2017). Los procesos del pensamiento reflexivo en la práctica docente de los profesores en formación. En COMIE (Ed.), *Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE* (pp. 1–13). Los procesos del pensamiento reflexivo en la práctica docente de los profesores en formación

7. Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(143), 163–179. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70615-4](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70615-4)
8. García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
9. Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884–1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
10. INEE. (2017). LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO Informe 2 0 1 7. 257. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2017/>
11. Peña Pérez, R. V., & Tzuc Salinas, H. (2016). Acceso, Uso y Apropiación de las TIC e Infraestructura Tecnológica de la Universidad Pedagógica Nacional en Quintana Roo.
12. Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar. En GRAO (Ed.), *Colofón* (1a ed.). GRAO.
13. Ruiz Lagarraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. *Educación y Pandemia: Una Visión Académica*, 109–113. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/545/1/RuizLarraguivelE_2020_La_practica_docente.pdf
14. Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 4, Issue 1). NARCEA, S.A. DE EDICIONES. <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>
15. Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados (Teaching practice. A study from the meanings). *REVISTACIENTÍFICA Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Randy Vladimir Peña Pérez. Licenciado en Relaciones Internacionales, Maestro en Educación.

Asesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 231 Chetumal, Quintana Roo. Correo electrónico: rpena@upnqr.edu.mx

2. María del Carmen Pérez Priego. Licenciada en Psicología General, Maestra en Sexología

Educativa y Clínica, especialistas en manejo y sensibilización de grupos. Asesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 231 Chetumal, Quintana Roo. Correo electrónico:

mperez@upnqr.edu.mx

3. Evelyn Peña Pérez. Licenciada en Intervención Educativa, Línea Educación Inicial, Maestra en

Psicopedagogía Clínica Infantil. Profesora de primera infancia y nivel básico. Correo electrónico:

evelyn.pp06@gmail.com

RECIBIDO: 18 de enero del 2021.

APROBADO: 10 de marzo del 2021.