

# La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar

## Reflective practice in postgraduate teachers, understand to transform

Ana Ma. Mata Pérez<sup>1</sup>, Pedro Hernández Sánchez<sup>2</sup>, Gerardo Esteban Centeno Noriega<sup>3</sup>

<sup>1</sup>CINADE, San Luis Potosí, México (c.doctorado@cinade.edu.mx)

<sup>2</sup>CINADE, San Luis Potosí, México (pedro.hernandez@cinade.edu.mx)

<sup>3</sup>CINADE, San Luis Potosí, México (c.investigacion@cinade.edu.mx)

Recibido el 3 de diciembre de 2017; revisado el 3 de mayo de 2018; aceptado el 7 de mayo de 2018; publicado el 1 de junio de 2018

---

### RESUMEN:

En cada uno de los foros mundiales de educación desde Jomtiem, Tailandia (1990), hasta Incheon, República de Corea (2015), se planteó como un objetivo fundamental la mejora de la calidad educativa, para ello se demandan cambios sustantivos en la formación docente que favorezcan una serie de competencias para su profesionalización.

Profesionalizar al docente adquiere una connotación de autonomía, saberes expertos y capacidad de construir saberes propios desde su experiencia, se asume una postura crítica en el proceso de formación y profesionalización donde se requiere del desarrollo de una práctica reflexiva (PR).

El propósito de este artículo científico es comunicar el proceso y resultados de una investigación acción, desde el diagnóstico, el diseño y aplicación de intervención que consistió en un taller fundamentado en el paradigma de práctica reflexiva para docentes de posgrado y finalmente los resultados de la evaluación. El referente teórico se enmarcó en autores que han aportado en lo conceptual, metodológico y técnico en el campo de la práctica reflexiva, como Philippe Perrenoud, Donald Schön, Christopher Day, Kolb, J. Elliot, Domingo A., entre otros.

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN DE PROFESORES, PROFESIONAL REFLEXIVO, COMPETENCIA REFLEXIVA.

### ABSTRACT:

Each of the world forums of education from Jomtiem, Thailand (1990), to Incheon, Republic of Korea (2015), have a fundamental objective which is the improvement of the quality of education, which requires substantive changes in teacher education that produce a series of competences for its professionalization.

Professionalizing a teacher acquires a connotation of autonomy, expert knowledge and ability to build his own knowledge from his experience, a critical stance is assumed in the process of training and professionalisation where the development of a reflexive practice (RP), is required.

The purpose of this scientific article is to communicate the process and results of an action research, from the diagnosis, design and implementation of intervention that consisted of a workshop based on the paradigm of reflexive practice for postgraduate teachers and finally the results of the evaluation

The theoretical reference was framed in authors that have contributed in the conceptual, methodological and technical issue in the field of reflexive practice, like Philippe Perrenoud, Donald Schön, Christopher Day, Kolb, J. Elliot, Domingo and Gómez, among others.

**KEYWORDS:** TEACHER EDUCATION, REFLEXIVE PROFESSIONAL, COMPETENCE REFLEXIVE.

## 1 INTRODUCCIÓN

La educación superior tiene el compromiso de formar recursos humanos capaces de brindar alternativas de solución a las exigencias de la sociedad, para cumplir necesita el desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente (UNESCO, 1998).

La política educativa en México considera formar y mejorar al profesorado a través de los posgrados en educación orientados a profesionalizar a los docentes, “ser profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en determinado trabajo” (Imbernón, 2008, p. 15).

La cultura profesional se caracteriza por un continuo proceso de búsqueda y perfeccionamiento; se relaciona con procesos de reflexión y análisis tanto individuales como colectivos, sobre aspectos que delimitan la práctica docente y permiten traer al plano consciente creencias, percepciones y experiencias, porque la práctica “es en realidad la integración de los sistemas explícitos e implícitos de representación” (López y Vargas, 2010, p. 280).

En este escenario de ideas es posible comprender, que los posgrados en educación deben considerar reformular y orientar sus programas al desarrollo de competencias, sin perder de vista que un proceso de innovación que implica “transformaciones en las prácticas, no se identifica sólo con lo que ocurre en el nivel de las ideas, de la reflexión o de la teoría, aunque se sustente en éstas; se refleja fundamentalmente en acciones que producen cambios sustanciales en las prácticas” (Moreno Bayardo, 2002, p.74).

En una búsqueda de lo planteado, un equipo de docentes investigadores del Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), rediseñó en el año 2015 los programas de las Maestrías en Administración Educativa y en Educación Superior.

Derivado de este rediseño se discutió la necesidad de conocer la situación que guardaba la práctica docente en la institución, por lo que se aplicó un diagnóstico, con el fin de identificar las competencias de los docentes, se tomaron como referentes tres competencias consideradas por Zabalza (2003):

- a) Seleccionar y preparar contenidos profesionales. Esta competencia constituye uno de los ámbitos principales de los docentes, relacionada con el momento de planificación donde el docente realiza adecuaciones curriculares, propone considerando el contexto y las características particulares del grupo a su cargo, pero también donde recupera las experiencias de su

práctica para tomar decisiones y orientarla al logro de los objetivos.

- b) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Relacionada con una comunicación estructurada, donde el profesor organiza una transposición didáctica y ofrece al estudiante un mensaje organizado, claro, pertinente y adecuado a su nivel cognitivo.
- c) Diseñar la metodología y organizar las actividades. Competencia relacionada también con el momento de planificación, donde la toma de decisiones se da en función de las concepciones del docente sobre lo que es enseñar y aprender.

Los resultados mostraron que:

- Los docentes se preocupaban por el contenido más que por generar un entorno donde se favoreciera el pensamiento crítico, donde el aprendizaje se alejara de la transmisión de conocimiento y se acercara más a la construcción y comprensión para luego transformar.
- Los conocimientos promovidos evidenciaron una desvinculación de la teoría con su aplicación práctica, lo cual se consideró que podría desmotivar al estudiante.
- Que la investigación y la reflexión como herramientas de aprendizaje eran poco utilizadas en las aulas, ignorando que son elementos fundamentales para favorecer el pensamiento crítico.

En función de los resultados se planteó un problema: ¿Cómo transformar las prácticas de los docentes del posgrado acordes a la propuesta curricular?

Y se formularon dos objetivos:

- Promover en los docentes de la institución un cambio en su práctica que respondiera al modelo educativo institucional.
- Profundizar en las habilidades de la práctica docente que favorecen un modelo orientado al enfoque por competencias.

Se propuso diseñar una intervención que considerara dos aspectos fundamentales sobre el papel de la práctica docente.

- El abandono por parte del profesorado del papel consumista y pasivo de usuario de materiales curriculares y recursos, para pasar a una posición activa de indagación dentro de su propia práctica (Elliot, 1993; Latorre, 2003).

- Que el profesorado comienza a definir por sí mismo un lenguaje, una metodología y un estilo de formación más manejable mediante el cual pueden tener acceso a debates más teóricos y prácticos en el desarrollo de su actividad docente (Smyth, 1989; en Latorre, 2003).

Bajo estas premisas se diseñó un taller, fundamentado en el paradigma de práctica reflexiva, que permitiera hacer más consciente y sistematizada la construcción del conocimiento que los docentes requieren para mejorar su trabajo cotidiano, partiendo de la idea del profesional reflexivo propuesta Schön (1987), la cual expone que la formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica situada en el centro del proceso de aprendizaje, para sumar la teoría a esta práctica de forma significativa, la clave para conseguir este vínculo en un pensamiento práctico.

Por lo que se busca promover la creación de conocimientos prácticos a partir del análisis crítico sobre lo que sucede en el aula, como producto de un ejercicio individual y colectivo.

Esta *epistemología de la práctica* tiene como elemento innovador la reflexión que se suscita en medio de la práctica por parte del profesor, situación que pone en escena un sujeto con capacidad de improvisación pero no proveniente del azar, sino de su experiencia, de su interacción con sus interlocutores y de sus estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas desarrolladas en contextos particulares, lo cual demanda una mejor articulación de todas sus potencialidades (López y Basto, 2009, p.282).

Se consideró lo expuesto por Sachs (1999), citado en Day (2005), quien identifica valores básicos que constituyen los fundamentos de un enfoque proactivo y responsable de la profesionalidad: el aprendizaje permanente que debe darse tanto de forma individual como colectiva, la participación en el espacio profesional donde el docente abandona su rol pasivo y se convierte en un sujeto activo que toma decisiones y transforma su contexto, finalmente se propone el trabajo colegiado que facilita y promueve la colaboración, donde se documenta y discute la práctica y sus resultados.

El fin último que se buscó lograr a través de este proceso formativo es concretar la visión de Elliot (1993); citado en López y Basto (2009), quien afirma El docente reflexivo va más allá de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, debe entenderse que la reflexión sobre

la práctica revela la teoría inherente a la misma y, a la vez, permite teorizar sobre ella (p.283).

Y agrega que esta idea considera un cambio total en la forma en que se entiende al docente, porque se asume que éste es capaz de investigar “sus propuestas educativas y construir valiosas teorías sobre su práctica” (López y Basto, 2009, p. 283).

Generar esta cultura profesional implica que el proceso de formación se considere como un procedimiento clínico, que conlleva a la construcción de saberes nuevos, “capacidades de aprendizaje, autoobservación, autodiagnóstico y autotransformación” (Perrenoud, 2010, p.104), pero además a conformar una postura, una identidad reflexiva, un *habitus*, concepto construido por Bourdieu (1991), que constituye “los sistema de disposiciones duraderas y transferibles que funcionan como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (p. 92).

Para acceder a este procedimiento que permite al docente un conocimiento profundo sobre su práctica, haciendo conscientes aspectos de la misma que en otro momento eran inconscientes, se deben generar espacios colectivos de reflexión y análisis.

Por ello, en el diseño del taller de práctica reflexiva (TPR) se propusieron en primera instancia actividades orientadas a iniciar la comunicación entre docentes, en una atmósfera de confianza y reconocimiento mutuo como integrantes de una institución educativa.

Otra de las actividades iniciales estuvo encaminada al reconocimiento de sí mismo, identificando y explicitando etapas significativas, expectativas personales y profesionales, así como las satisfacciones e insatisfacciones sobre su práctica, sus cualidades y limitaciones. En este ejercicio los instrumentos utilizados diseñados por el equipo de trabajo permitieron a los docentes concientizar aspectos de su *habitus*, además de fortalecer la capacidad de escucha que es fundamental en la formación de la competencia reflexiva la cual Domingo y Gómez (2014), la definen como:

Aquella que engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión docente, mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada. Está basada en la reflexión, en especial en métodos reflexivos como puede ser la práctica reflexiva, además implica la singularidad y especificidad de cada docente, es decir, su manera de ser, su motivación e intereses (p. 77).

Este trabajo con el *habitus*, favorece en los profesores ciertas disposiciones para entender su quehacer profesional, las relaciones con sus colegas y con el contexto profesional en el que se desenvuelven y finalmente condicionan su práctica, porque sus decisiones, acciones y saberes que movilizan están sujetos a sus esquemas de pensamiento, la formación de un docente reflexivo supone necesariamente “profundizar en los retos de información basada en el triángulo saberes-competencias-habitus” (Perrenoud, 2010, p. 71).

Así, en el taller, de manera individual y colectiva se reflexionó sobre aspectos relacionados con la mediación pedagógica y la docencia en el posgrado, sus competencias como docentes, el contexto institucional, entre otros aspectos, utilizando para ello el modelo ATOM, el *Método R<sup>5</sup>* de Domingo A. (2013), y algunos otros de los instrumentos propuestos por Domingo y Gómez (2014), este retorno reflexivo permitió que los participantes del taller analizaran aciertos y desaciertos en su práctica y construyeran definiciones propias, es decir comenzaron a comprender y teorizar su práctica, “la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma” (Elliot, 1993; citado en López y Basto, 2009, p. 283).

## 2 MATERIAL Y MÉTODO

La metodología utilizada fue la investigación acción, que según Elliot (1993); citado por Bisquerra (2009), es entendida como una reflexión sobre las acciones humanas y situaciones sociales vividas por los profesores, que tienen como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que logre una comprensión más profunda de los problemas.

Un elemento esencial que se consideró fue la constante de una metodología de trabajo colaborativo, cooperativo e interdisciplinario, favoreciendo acciones sociales centradas en la formación y profesionalización a través de la promoción de valores y fines en los que el uso de principios o esquemas conceptuales y/o teóricos se integran con el fin de analizar y explicar la dinámica social educativa como una actividad inherentemente interdisciplinaria y que se nutre de las diversas experiencias ocurridas en el aula.

Los elementos pedagógicos considerados tanto en el diseño como en el desarrollo, no se pueden pasar por alto. Así, Suárez (2009), hace referencia al modelo pedagógico como un diseño estratégico que define elementos fundamentales para el logro de un

propósito: facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante en coherencia con los principios de aprendizaje autónomo que se enmarcan en la pedagogía crítica, la cual entiende a la pedagogía como una práctica en la que los problemas generados se resuelven a partir de la investigación, la reflexión y la toma de conciencia orientada a transformarla.

Este proceso se inicia con cambios en la persona y —posteriormente en su contexto mediante la formulación de un contrato didáctico— el establecimiento de metas, propósitos e interacciones con base en la negociación con la comunidad de aprendizaje.

El taller promovió un enfoque dialéctico interactivo entre los participantes convirtiendo las sesiones en verdaderos espacios de confrontación, debate, opiniones y aprendizaje propio del intercambio de visiones socioculturales-educativas desde la perspectiva de la diversidad y la pluralidad. Así, desde el campo de la acción de la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica crítica recupera las aportaciones de la teoría crítica y las concreta en técnicas y estrategias orientadas a la reflexión, el análisis, la comunicación y el intercambio entre pares para transformar las prácticas educativas.

En el diseño se asumió que los procesos de actualización de docentes centrados en la reproducción y transmisión de conocimientos, sin reflexión, creatividad, ni análisis autónomo y crítico, así como la falta de contextualización de un proceso educativo que no incorporó el trabajo en equipo, deben quedar atrás. Que, en el presente, la metodología propuesta para la actualización de los docentes se fundamenta en la reflexión crítica de la práctica, para que el propio profesor sea quien explore nuevas formas de enseñanza sustentadas con bases teóricas y ajustadas al contexto en que se desempeña. En consecuencia, se consideraron los siguientes objetivos:

- Analizar el contexto institucional y social para identificar determinaciones de su práctica docente.
- Identificar y reflexionar cuál es el papel que juega como mediador pedagógico mediante la aplicación de estrategias didácticas.
- Analizar la práctica profesional del docente en el contexto y en el marco del nuevo modelo pedagógico basado en competencias.
- Promover el diseño y aplicación de estrategias para la práctica reflexiva como una meta-competencia profesional con el fin de movilizar aprendizajes significativos en la formación de posgrado.

- Analizar y comprender las bases epistemológicas de la competencia reflexiva y el uso del modelo metodológico de la práctica reflexiva como una herramienta para la transformación de la práctica docente.
- Comprender los elementos, estructuras y dinámica de la competencia reflexiva para utilizarlos en los modelos y métodos de la práctica reflexiva y aplicarla en su práctica docente.
- Experimentar de manera práctica modelos metodológicos e instrumentos de práctica reflexiva.
- Comprender cómo se forman las competencias a través de la práctica reflexiva.
- Conocer las competencias docentes que propician la transformación de la práctica educativa en el aula.
- Reconocer los componentes de la planeación didáctica en el aula de acuerdo con los nuevos enfoques por competencias.
- Reflexionar sobre su planeación didáctica a fin de mejorarla y transformarla en el contexto del enfoque por competencias.

Los modelos utilizados para aprender de la práctica educativa fueron los de David Kolb, Korthagen y Schön.

Para la implementación se buscó un apoyo en distintos instrumentos del modelo de la práctica reflexiva según Domingo y Gómez (2014, p.121), se trata de “materiales de carácter instrumental que se han diseñado y desarrollado con rigor, se sustentan en el conocimiento científico de los procesos reflexivos de la persona e integran las aportaciones de las neurociencias y avances de la psicología cognitiva”. Señalan las autoras que son instrumentos validados en procesos de la investigación-acción en contextos de formación docente en Europa y América.

Los propósitos perseguidos a la hora de utilizar estas herramientas durante el desarrollo del taller fueron: primero, recoger información de la práctica individual y grupal que los participantes llevaban a cabo en sus contextos de desempeño; segundo, para pasar de una reflexión natural y espontánea a una reflexión sistemática, ordenada y más profesional a fin de lograr una transformación en la reflexión sobre su práctica.

### 3 RESULTADOS

La evaluación permite verificar si los objetivos se alcanzaron, identificar deficiencias en el proceso e imaginar a partir de ello áreas de oportunidad en el desarrollo de nuevas experiencias. En el caso del TPR,

uno de los momentos importantes de la evaluación fue la etapa de cierre, en la cual los participantes aportaron información relevante sobre un proceso planeado e intencional, cómo la experiencia les resultó significativa respecto a la reestructuración de los *habitus* personales y cómo se pueden proyectar en su ejercicio docente enmarcado en los programas de posgrado del CINADE.

La perspectiva del taller fue más allá de las evidencias objetivas (asistencia, entrega de trabajos, participación, organización del grupo para las tareas diseñadas, etc.), focalizó el interés en la acción comunicativa como condición de posibilidad del cambio subjetivo, la contextualización de la práctica en el entorno académico de la formación de posgrado, así como la apertura al cambio, considerando que éste no es solamente una definición discursiva, sino el reconocimiento de la necesidad de reestructurar paradigmas personales como resultado de la relación dialéctica con el otro.

El grupo de participantes fue de un total de 26, distribuidos en dos sedes, una en la capital del Estado de San Luis Potosí (S.L.P.), México, que contó con 12 participantes que representaron el 46% del total de la muestra, donde el 25 % corresponden al sexo femenino y el 75% al sexo masculino y otra sede en el municipio de Ciudad Valles, S.L.P.; con 14 participantes que representaron el 54% del total de la muestra y donde el 50% fueron hombres y el 50% restante mujeres.

Respecto a ¿Cuáles fueron los aportes del trabajo colaborativo desarrollado en el taller de la práctica reflexiva a su práctica docente?, nueve participantes (35%), hicieron énfasis en que las aportaciones del taller se ubicaron en la línea de la reflexión y análisis de la práctica; de manera particular se destacó el pasaje de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica, así como en la importancia de adquirir fundamentos teóricos y metodológicos para la innovación del quehacer docente orientado a la reflexión.

Siete participantes (27%), valoraron positivamente el plano de enfoques, estrategias y técnicas para promover la práctica reflexiva en la práctica docente; para otros cuatro (15%), la riqueza consistió en la interdisciplinariedad y transversalidad del taller, se enfatizó cómo sus diversas concepciones sobre la práctica educativa enriquecen y fortalecen al docente. Otros describen el abordaje de la educación basada en competencias y su práctica, para fortalecer el aprendizaje y perfil de egreso de los alumnos, la planeación, participación y el trabajo colaborativo.

Respecto a ¿Qué dificultades encontró en esta experiencia académica para trabajar el taller de

práctica reflexiva?, diez participantes (38.5%), estimaron no haber tenido ninguna dificultad en la experiencia del taller, agregaron que estuvo apegado a las necesidades e intereses de los docentes, que fue bien planeado, que promovió la reflexión, la autocrítica y que representó la oportunidad de conocer la diversidad y asertividad en las opiniones, así como la posibilidad de incorporar métodos para sistematizar la reflexión. Para otros cinco (19%), una dificultad importante fue el tiempo destinado a las actividades del taller, se consideró insuficiente para llevar a cabo las tareas de reflexión indicadas en las actividades y no lograr culminarlas exitosamente, se asocia también con dificultades para comprender contenidos de la práctica reflexiva y, en otro caso, se propuso dejar preguntas en la plataforma virtual. Tres opiniones emitidas (11.5%), señalaron dificultades con los contenidos refiriendo, dos de ellos, la conceptualización general de la auto-reflexión y, en otro comentario problemas de tipo disciplinar, el no tener formación en el campo de la pedagogía dificultó el acceso a la comprensión del tema.

Al interrogar sobre ¿Qué aprendizajes relevantes construyó en el taller que fortalecieron su desempeño como docente de posgrado?, once (42%), estimaron que los aprendizajes construidos impactarían en su función como docentes de posgrado, directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje en diferentes aspectos como: una mejor definición de los roles del docente y el alumno, en la planeación orientada al desarrollo de competencias, estrategias y técnicas para la práctica, el empleo del uso de casos, fomentar la mediación y el aprendizaje significativo, así como el mayor uso de recursos bibliográficos. Para otros diez (38.5%), consideraron que se reflejaría en el desarrollo de actitudes y habilidades reflexivas en su función docente, gracias a la comunicación de experiencias entre colegas, la disposición a compartir conocimientos, el ejercicio de la transversalidad y el diálogo; todo ello abonaría en favor de un ejercicio más metódico de planeación y comunicación. Se opinó también acerca de la necesidad de cambiar de paradigma, la flexibilidad en la relación docente-alumno, así como la necesidad de la comunicación y la reflexión con ellos.

Su opinión sobre ¿Qué compromisos están dispuestos a asumir para consolidar la competencia reflexiva en su profesionalización docente?, trece participantes (50%), estimaron necesaria la aplicación directa de lo aprendido con los grupos académicos, incorporando en la planeación estrategias para la reflexión, la retroalimentación, diversificando experiencias y productos del aprendizaje. Por otra parte, en ocho casos (31%), se opinó sobre el

compromiso de la profesionalización a través de la capacitación, actualización y desarrollo de la investigación; la constancia y la disciplina para lograrlo. Otras opiniones mencionaron el análisis continuo de la práctica y el desarrollo de hábitos reflexivos para mejorar lo realizado.

Sobre propuestas para mejorar el trabajo del taller, catorce docentes (54%), reportan sobre el aspecto de la planeación del taller considerando, cuatro de ellos (15.3%), que no había observaciones al respecto, se consideraba que la planeación fue adecuada, pero los otros diez mencionaron que había mucho tiempo de separación entre las sesiones, que había que incrementar el número de las mismas, los tiempos programados fueron insuficientes para generar los productos, incorporar videos de casos y realizar las tareas durante las sesiones, dar mayor seguimiento a éstas, uso de mobiliario más adecuado, que los participantes realicen exposiciones para identificar estilos de enseñanza.

En opinión de cuatro participantes (15.3%), son pertinentes acciones institucionales para dar seguimiento a la aplicación de lo aprendido en la mejora de los procesos, la realización más frecuente del taller, reuniones en colectivo y trabajo colegiado para revisar la currícula actual; asimismo, se hace énfasis en la necesidad de conocer la conceptualización del plan de clases del docente, el desarrollo de competencias relacionadas con uso de las TIC, práctica reflexiva, liderazgo y otras estrategias de aprendizaje. Es importante destacar la importancia que se da a la ética del docente a través de la responsabilidad, así como aceptar y hacer propuestas de mejora.

#### 4 DISCUSIÓN

El trabajo colaborativo dentro del paradigma de la práctica reflexiva contribuye de manera significativa en la competencia reflexiva, porque es a través de compartir la práctica, de escuchar a los otros, que se construyen nuevos significados y se adquieren conocimientos teóricos y metodológicos, así lo consideraron los asistentes al taller cuando respondieron a la cuestión sobre los aportes del trabajo colaborativo a la práctica reflexiva, su posicionamiento está relacionado con lo expresado en la investigación realizada por Iglesias (2011), en la Universidad Iberoamericana en México, quien identificó que el reportar a otros una experiencia (...) permite no sólo repensar lo acontecido (...) sino además otorga significados que son evidentes al expresar sus argumentos y puntos de vista.

El diálogo entre iguales es una condición necesaria para la transformación de la práctica docente, éste “posibilita a los miembros de un grupo para establecer una íntima relación entre convicciones y signos” (Sañudo, 2005, p. 671), favorece transitar de la reflexión ocasional a una reflexión sistemática, metódica, instrumentada e intencional (Domingo y Gómez, 2014).

El reconocer y reconocerse como docentes que cuentan con experiencias ricas y exitosas, es motivo para ganar seguridad en su quehacer cotidiano, el trabajo desarrollado en el taller abonó a que fuesen capaces de redefinir su rol, reorientar su planeación, además del desarrollo de actitudes y habilidades reflexivas en su función docente, gracias a la comunicación de experiencias con sus colegas, la disposición a compartir conocimientos, el ejercicio de la transversalidad y el diálogo.

Pero tal como se refleja en los resultados obtenidos, la competencia reflexiva no se adquiere de inmediato con la implementación de un taller, es progresiva, el docente debe apropiarse de modelos, instrumentos y diversas estrategias para la reflexión sistematizada, así lo reconocieron los participantes del taller y lo plasmaron en las respuestas a las interrogantes planteadas.

## 5 CONCLUSIONES

Las expectativas formuladas por el taller respecto a las competencias a desarrollar por los docentes, se cumplieron parcialmente, en el entendido de que es la primera experiencia institucional de este tipo, que fue diseñada desde los *habitus* del equipo de trabajo que se expresaron en intenciones formalizadas en la acción planificadora, al ponerse en práctica dio lugar a la reflexión en la práctica (tiempos fuertes), la realización de acciones correctivas ante las situaciones emergentes en los grupos de trabajo (uso de intuiciones, improvisación regulada, microdecisiones sobre tiempos, materiales, experiencias; frenesí de episodios y destellos reflexivos, conflictos, catarsis sobre situaciones problemáticas, estructuraciones de redes de comunicación, estilos personales, *habitus* y orquestación de *habitus*, etc.), y a partir de la latencia de la experiencia, la posterior reflexión sobre la acción (análisis, crítica, relación con lo planeado, emergentes, confrontación con la teoría, conflictos emocionales, ansiedades, confusiones, etc.), para re-planificar en virtud de las condiciones de realidad y re-estructurar cognitivamente la relación de los fundamentos conceptuales, modelos y estrategias con la realidad concreta (objetiva/subjetiva) del proceso.

Este último momento descrito fue fundamental para reorientar procesos, el retorno reflexivo, el esfuerzo por descentralizarse de los *habitus* propios (estructuras sobre-determinadas), así como la explicitación de lo deseado y el objeto de la práctica, fueron asentando la perspectiva del equipo de trabajo; en suma, una experiencia de aprendizaje en espiral ascendente ya que cada sesión con los grupos y las de gestión de trabajo-elaboración del equipo coordinador hicieron evidentes las limitaciones de “atrapar” toda la información del proceso.

Se lograron apreciar, a través de los productos de las sesiones, los presentados a través de la plataforma institucional y lo observado en el proceso, avances importantes en la conceptualización de la práctica reflexiva, su importancia como competencia a desarrollar por el docente para caminar hacia un cambio de paradigma en su práctica, comprensión de la importancia de contextualizarla institucional y socialmente, así como traducir al ámbito de la planeación y realización del acto educativo los fundamentos conceptuales y aplicaciones de la práctica reflexiva. Como señala Perrenoud (2010), desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un *habitus* en el cual el enseñante asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de sí mismo como profesional y un saber integral que permitirá solucionar problemas profesionales en contextos y momentos diversos.

Se considera que las tareas de seguimiento son necesarias para confirmar si la PR se incorpora en las planeaciones de los cursos, si se desarrollan las experiencias de aprendizaje que favorezcan el pensamiento crítico y la reflexividad en los educandos de los programas de posgrado, los cuáles se deberán reflejar en los productos académicos, en las sesiones presenciales y los espacios virtuales diseñados para el proceso formativo; a la institución le queda la tarea de constatar el cambio operado en los momentos de la evaluación docente, que deberá considerar en su diseño espacios de comunicación más abiertos a las necesidades de comunicación de los usuarios directos del servicio educativo.

Es indispensable asumir de manera responsable los efectos limitados de una experiencia novedosa en un colectivo docente, a partir de la necesidad de concretar las políticas y tendencias de la educación global orientadas a una mayor humanización de la construcción del saber. El imperativo de nuevos modelos que favorezcan el cambio en las creencias y concepciones pedagógicas de los profesores impulsando el análisis de su propio proceder en el aula y promover nuevas prácticas pedagógicas, más centradas en el estudiante que aprende y en las

necesidades reales del entorno, no es una tarea fácil y rápida; requiere, para tener posibilidades de éxito, un trabajo sistemático, esforzado y políticas institucionales acordes con las necesidades de la educación y los educadores.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

## 6 REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas del tipo A y el tipo B)*. 27. 281-324. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/135969632/Juan-Casassus-Problemas-de-la-Gestion-Educativa-en-America-Latina>.
- Cendales, L., y Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar investigando*. Caracas Venezuela: Formación Internacional de fe y alegría.
- Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken, Alemania: Publicia
- Domingo, A., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, España: Narcea.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Imberñón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: Graó.
- Imberñón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- López, B., y Basto, S. (2009). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y educadores*, 2(13), 275-291.
- Moreno Bayardo, G. (2002). Innovación en los posgrados en educación, ¿Sólo un caso particular de lo posible? *Revista de Educación Superior*, 124(31), 73-84.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(3), 665-684.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, España: Paidós.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2(40), 2-9.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial de la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>