



Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno

Reflection on teaching practice: Chilean university professor's training route

Claudia Padilla ; María Madueño

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>

Instituto Tecnológico de Sonora, México

Recibido el **21/09/2019**/ Aceptado el **28/09/2019**/

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Reflexión, formación docente, profesores, universidades.

El propósito del presente estudio fue comprender cómo la reflexión sobre la práctica contribuye a la formación docente de profesores universitarios chilenos. La investigación fue de tipo cualitativa sustentada en el método narrativo, la técnica aplicada fue la entrevista semiestructurada a una muestra de 30 profesores de dos universidades de Chile. Los principales resultados conducen a precisar que la reflexión sobre la práctica docente representa una ruta favorecedora de la formación del profesor que ejerce la docencia. Particularmente se identifican tres aspectos clave que desde la voz de los participantes contribuyen a la formación docente: las reflexiones sobre la práctica docente; la reflexión a partir del diálogo con pares y expertos; y la reflexión sobre la práctica que emerge desde la interacción con los propios estudiantes. Como conclusión se puede destacar que la razón por la que cobra significado la reflexión de la práctica, es por la necesidad de mejorar y solucionar situaciones cotidianas del quehacer docente. Por último, se propone la postura de Schön de la reflexión sobre la práctica como ruta transversal de los programas de formación docente.

KEYWORDS

Reflection, teacher training, Professors, Universities.

The purpose of this study was to understand how reflection on practice contributes to the teacher training of Chilean university professors. The research was a qualitative type based on the narrative method, and the technique applied was the semi-structured interview. 30 professors from two universities in Chile were interviewed. The main results lead to clarify that the reflection on the teaching practice represents a favorable route for the teacher's training. In particular, three critical aspects that from the voice of the participants contribute to teacher training are recognized: reflections on teaching practice; reflection from dialogue with peers and experts; and reflection on the practice that emerges from the interaction with the students themselves. In conclusion, it can stand out that the reason why the reflection of the practice takes on meaning is because of the need to improve and solve everyday situations of the teaching task. Finally, Schön's position on reflection on practice is proposed as a transversal route of teacher training programs.

1. INTRODUCCIÓN

La formación docente es parte de la profesionalización de la docencia. Para Imbernón (2007) y Vaillant (2009) la formación docente es un proceso permanente que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su vez permite lograr un desarrollo profesional en profesores que cuentan o no con formación inicial. De acuerdo con Lombardi y Mascaretti (2015), formarse como docente requiere de una práctica reflexiva constante, la cual implica cuestionarse qué y cómo ser un buen docente e identificar acciones hacia la mejora de dicha práctica.

Para los docentes, la formación y el perfeccionamiento pedagógico son una pieza clave en su desempeño. En la educación superior, desde los años sesenta, se inició un proceso de reflexión y discusión en torno a la magnitud de la formación y el perfeccionamiento pedagógico del docente (Moscoso & Hernández, 2015). La práctica docente es identificada como un proceso de transformación del proceso educativo que considera un conjunto de situaciones empleadas por el profesorado en el aula, y que se asocian con el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de determinados objetivos (Becerril, 2005; García, Loredó, & Carranza 2008); es por ello que dicha práctica representa uno de los procesos esenciales de la formación de profesores, y a su vez se asocia con la calidad de instituciones educativas de nivel superior.

La formación del profesor universitario permite impactar positivamente en el desempeño académico de los estudiantes y los propios profesores. Las herramientas adquiridas por el profesorado permiten que los estudiantes mejoren su aprendizaje, es por ello que los docentes deben contar con una cultura alternativa para desarrollar los procesos educativos (Gibbs, 2004). Además, cuando el profesor universitario se actualiza respecto a determinadas habilidades es más factible que se incremente su confianza al impartir sus cursos (Ulla, 2018).

En las universidades es común encontrar profesores que no cuentan con una formación pedagógica. Los docentes que imparten clase en educación superior ejercen conocimientos específicos de la disciplina propias de sus estudios de grado y posgrado (Lombardi & Mascaretti, 2015). Los docentes cuentan con una preparación profesional en sus respectivas disciplinas, pero carecen de un conocimiento en didáctica para la enseñanza de sus materias, esta situación implica problemas al momento de desempeñar la docencia y/o al ayudar a aprender a los estudiantes (Arenas & Fernández, 2009) y además, se les dificulta formular objetos y objetivos de aprendizaje (Moscoso & Hernández, 2015).

Otro conflicto al que se enfrentan los profesores es la falta de tiempo, adaptarse a nuevos métodos de enseñanza y competencias específicas con relación a los cursos que imparten (Ulla, 2018). De igual manera, es complejo mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y poder responder a las necesidades del contexto en el que se encuentra inmerso (Valles-Ornelas, Viramontes-Anaya, & Campos-Arroyo, 2015).

A pesar de que existen una serie de retos a los que se enfrenta el profesorado, las instituciones educativas de educación superior no definen con precisión el tipo de formación que debe recibir el profesor. De acuerdo con Kato (2013) una encuesta aplicada en 2009 indicó que, aunque el 90% de las universidades trabaja en mejorar la formación del profesorado, no cuentan con una estructura definida sobre el tipo de desarrollo profesional que idóneamente debiera recibir el personal académico de las instituciones. Asimismo, el 50% de los profesores indican que en sus universidades no ofrecen los programas adecuados a necesidades específicas que el personal académico requiere (Díaz, Solar, Soto, Conejeros, & Vergara, 2014).

Por otra parte, de acuerdo con un estudio realizado por Madueño, Hurtado, Márquez, y Manig (2016) los profesores universitarios señalan que existen diversas acciones que favorecen su proceso formativo, entre ellas se citan la participación en proyectos de investigación y trabajar en conjunto con los pares en reuniones formales e informales para compartir estrategias o procesos de evaluación, también se precisa la socializar con expertos educativos o disciplinares. Por otra parte, en la formación de los profesores, son indispensables los procesos de reflexión para mejorar continuamente la práctica pedagógica, lo anterior, a través de la práctica reflexiva colectiva, es decir, de socialización de experiencias de reflexión con pares (López, 2016; Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016; Torres, 2018). Además, López (2016) señala que la reflexión y la colaboración con pares son procesos que detonan cambios en las prácticas cotidianas de los profesores.

De acuerdo con Nocetti y Medina (2019) en el significado que los docentes le atribuyen a su formación, funge como un elemento importante la reflexión de las acciones que desarrollan, aunque esto no implica necesariamente el cambio de prácticas, por lo que, lo trabajan como un proceso evaluativo y técnico. Por su parte, Aramburuzabala, Hernández-Castilla, & Ángel-Urbe (2013) indican que la experiencia del profesor aunada a la reflexión en su práctica implica generar nuevas prácticas docentes.

La práctica del profesor universitario se encuentra permeada por la constante reflexión de sus acciones, las cuales, se encuentran dirigidas por procesos de socialización, de experiencias y de su contexto (Venegas & Fuentealba, 2019). Así mismo, la reflexión sobre la propia práctica docente permite confrontar las dificultades cotidianas y aprender de ellas desde la observación de otros, y con base a experiencias en común (Cáceres et al., 2013).

A partir de lo anterior, Schön (1991) señala que cuando un docente lleva a cabo una reflexión en y sobre la acción, permea la creación de diversas soluciones a los problemas que presenta en su práctica cotidiana, es decir, reformula las problemáticas y produce nuevos conocimientos, así como un proceso en espiral en el que valora y revaloriza la acción para entender y cambiar la acción en el intento de comprenderla, por lo que, la reflexión contribuye a generar acciones para tomar decisiones con fines de mejorar e innovar la práctica docente. Por su parte, Perrenoud (2011) añade que se puede reflexionar para actuar y sobre la acción, en este sentido, reflexionar para actuar permite formular una serie de cuestionamientos con el propósito de orientar la práctica anticipadamente, por lo contrario, reflexionar sobre la acción consiste en comparar las acciones una vez que ya se ejecutaron, para comprenderlas e integrarlas a lo sucedido, además señala que la reflexión crea esquemas de acciones que consecuentemente se vuelven repetitivas cuando suceden en contextos similares, es decir, la práctica reflexiva crea conciencia en el sistema de acciones.

La reflexión de la propia práctica como un proceso que enriquece la formación docente, permea la socialización de experiencias, y contribuye al desarrollo profesional de los docentes. Con relación a lo anterior, es importante considerar que para Cole (2013) los encuentros cotidianos son mediados a través de la interacción social de acuerdo a las experiencias vividas diariamente. Y para Bruner (1990), los acontecimientos vividos a partir de la experiencia de las personas se organizan por medio de un sistema de organización de experiencias en un mundo social que define como psicología popular. Desde la postura de ambos autores, se destaca la importancia de la socialización de experiencia como una acción mediadora hacia la reflexión.

El aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son consecuencia de relaciones entre los individuos, lo cual surge a partir del mundo social y a partir de comprensiones subjetivas e

intersubjetivas de los agentes, y se da a partir de la experiencia de la interacción (Lave & Wenger, 1991); además Madueño (2014) señala que el aprendizaje que emerge desde la práctica se gesta en la acción, en la que el contexto juega un rol sustantivo.

En este sentido el presente estudio pretende comprender cómo la reflexión sobre la práctica contribuye a la formación docente de profesores universitarios chilenos que no cuentan con una formación inicial docente. Este interés se sostiene a partir de estudios que anteceden a esta investigación, en los cuales, se reporta la necesidad de la formación docente del profesor universitario que no cuenta con formación inicial para que éste cumpla de mejor manera su docencia y porque quienes carecen de dicha formación presentan dificultades en su desempeño docente, lo cual repercute en el desempeño de los estudiantes. Asimismo, es importante considerar que la formación docente debe promoverse desde diversas rutas, es ello que se considera oportuno ir al encuentro de evidencia empírica con respecto al papel de la reflexión como parte de dicho proceso o ruta de formación, desde la voz y experiencia de los profesores que imparten docencia en universidades chilenas.

2. MÉTODO Y MATERIALES

El estudio tiene su fundamento en el método narrativo ya que se buscó analizar la experiencia humana y comprender los modos de conocer, así como de reflexionar (Quintero, 2018). La narrativa permite aprender de personas que relatan sus experiencias, lo cual tiene la ventaja de representar un camino hacia la reflexión (Paniagua & Palos, 2009).

Para el desarrollo de la investigación, se empleó un muestreo intencional (Martín-Crespo & Salamanca, 2007), para ello se identificaron voluntarios como participantes, y posteriormente, los participantes invitaron a otros profesores a participar como voluntarios hasta obtener saturación teórica. El estudio se realizó con 30 docentes de dos universidades chilenas, de los cuales 17 son hombres y 13 mujeres, cuentan con un promedio de 12 años como docentes universitarios y pertenecen a cuatro diferentes áreas de conocimiento: educación (e); ciencias sociales (s), ingenierías (i) y ciencias de la salud y recursos naturales (n). En todos los casos los profesores, al iniciarse como docentes no contaban con formación inicial para el ejercicio de dicha función.

Como técnica de recuperación de información se utilizó una entrevista semiestructurada la cual permitió la libertad de generar preguntas definidas con base al propósito del estudio, y a la vez contar con la flexibilidad de dar seguimiento a la conversación con ajustes en la guía de entrevista; dicha guía se planeó con cuestionamientos que permitieron recuperar prácticas de reflexión de los profesores universitarios.

Para analizar la información se recurrió a la utilización del software Atlas.ti versión 7.5, en el que se generaron códigos y categorías a partir de información crucial para la investigación, los datos fueron presentados en modalidad de tablas principalmente. Posteriormente se describieron los resultados colocando fragmentos como evidencia empírica.

De acuerdo con Salgado (2007) se cuidaron los siguientes criterios calidad: la credibilidad, consistencia lógica y transferibilidad. Con relación a la credibilidad se cotejó el audio con la transcripción para verificar la congruencia entre ambas cuidando no falsear datos al momento de recuperar las aportaciones de los participantes. Para cuidar la consistencia lógica se eligió una estrategia metodológica congruente con el estudio debido a que se recurrió al método narrativo en el que se recuperaron relatos para identificar prácticas sobre las que reflexiona el profesorado para

favorecer su formación docente. Por último, con relación a la transferibilidad, el presente reporte de investigación describe de forma detallada su ruta de metodología y tipo de investigación, así como referente que ayuda a comprender los resultados y conclusiones obtenidas.

3. RESULTADOS

En la presente investigación se analizó cómo la reflexión sobre las prácticas de los docentes universitarios sin formación inicial pedagógica favorece su proceso formativo. La reflexión sobre la propia práctica docente es una acción clave en el proceso de formación y perfeccionamiento de la docencia. Para el profesorado, la reflexión es un mecanismo valioso que les permite realizar una introspección al momento de la preparación de sus cursos, y en la ejecución de prácticas pedagógicas con la finalidad de orientar su ejercicio profesional.

Los resultados del presente estudio se encuentran centrados en la práctica reflexiva que lleva a cabo el profesor universitario sobre su práctica docente para favorecer su proceso formativo en la docencia. A continuación, se describirán las categorías que emergieron de los datos: reflexiones sobre la práctica docente; reflexión a partir del diálogo con pares y expertos; y la reflexión sobre las prácticas de interacción con estudiantes. Cabe señalar que la descripción de resultados se acompaña de fragmentos de lo narrado por los participantes como evidencia empírica, y cada participante se cita con una homoclave definida por el número asignado a cada participante (ejemplo: P1), seguido por el número asignado a la universidad (U1 y U2) y finalmente, una letra que ilustra el área de conocimiento al que está adscrito del profesor participante.

Reflexiones sobre la práctica docente

La reflexión sobre la práctica docente del profesorado es considerada como un proceso en el que se realiza una introspección sobre la labor docente apoyándose en acciones propias, de las cuales, rescata los aspectos positivos y negativos para su formación docente. En este caso, la reflexión relacionada con la preparación de los cursos, surge a partir de la necesidad que tiene el profesorado para establecer una conexión entre los elementos relacionados al curso que imparte, considerando la naturaleza de sus grupos para elaborar el material correspondiente, por ejemplo, el participante P1U1s dice que aprende a ser docente desde la acción, entre esas acciones destaca: *“Preparar mucho material, atender estudiantes, revisar material, y al definir diferentes estrategias en términos de cosas prácticas y cosas más teóricas”*. Los participantes mencionan que la acción de retomar o considerar los aspectos que intervienen en el desarrollo de sus cursos, requiere una serie de reflexiones que los conducen a realizar ajustes en su práctica cotidiana (P4U1e, P3U2e, P13U1n), y a su vez, a reflexionar sobre acciones previas al desarrollo de la clase, lo anterior se refiere como una experiencia que contribuye a la formación, en tanto docente. A este respecto, en la tabla 1 se resumen dichas prácticas y la coincidencia desde la voz de los participantes de las dos universidades.

Tabla 1. Prácticas derivadas de la reflexión sobre la práctica docente

Prácticas	Descripción	U1	U2
Reflexiones previas al desarrollo de la clase	Prepara asignaturas tomando en cuenta la naturaleza del grupo	P1U1s P2U2s	P13U2i
	Prepara y revisa material atractivo para el desarrollo de la temática	P1U1s P4U1e P13U1n	P3U2e
Reflexiones a partir de la práctica y en torno a ella	Ajusta su práctica a partir de situaciones en contexto	P4U1e P1U1s	P5U2n P2U2i
	Valora sus prácticas pedagógicas para favorecer el aprendizaje	P4U1e P12U1n P15U1i	P3U2e P13U2i

Fuente: Elaboración propia

Los participantes refieren la importancia de llevar a cabo una reflexión sobre su acción docente para mejorar su práctica áulica. Al respecto, el participante P2U1s destaca lo siguiente: *“Entender y mejorar como docente, reflexionar cómo lo estamos haciendo, el abrirte y exponerte a los demás colegas es muy bonito [para él]”*. Con relación a lo anterior se identifica que para el profesor es importante establecer comunicación con sus pares para exponer sus ideas, ya que en ese proceso de compartir, emergen reflexiones de las que se derivan ajustes hacia su quehacer en la docencia. Por su parte, el participante P2U2i comentó que formarse como docente, para él, es *“una corrección constante”* porque la modificación de sus acciones le *“permite incorporar aprendizajes en torno a su actuación en el aula”* o *“desarrollar situaciones en contextos particulares”*, lo que lo lleva, a transformar su práctica con la finalidad de mejorarla.

Los resultados de este estudio, conducen a precisar que la reflexión del profesorado se propicia al participar en diversas prácticas o funciones específicas. Por ejemplo, destacando la importancia de la reflexión como mecanismo para favorecer la formación del profesorado, la participante P3U2e mencionó: *“creo que en la medida en que nos hemos ido introduciendo [a aprendizajes nuevos, ejemplo al participar en proyectos educativos y al apropiarse de conceptos o estrategias relacionadas con el ejercicio docente], lo interesante es que lo llevamos después al lenguaje con el cual nos comunicamos con los estudiantes y con los otros docentes”*.

El docente busca reflexionar sobre sus prácticas para hacer ajustes en la docencia, en este sentido, se destaca la importancia de llevar a cabo un proceso de introspección y concientización de sus acciones. A este respecto una participante compartió algo que le fue de ayuda en su proceso para formarse:

“El tema de cómo preparas y piensas la clase, porque una cosa es prepararla y otra cosa es empezar a pensar cómo voy a echar este cuento que tengo yo acá preparado (...) y ahí se te va mucho tiempo, al menos así me pasa a mí entre que lo preparo, pienso cómo echo el cuento hasta que voy y les cuento esa historia a los chicos”. (P13U2i).

Se observa en el relato compartido por el participante, la comparación y conexión que realiza entre lo que deberían hacer y lo que ejecuta en la práctica. Con respecto a lo anterior, los profesores valoran acciones propias a través de la reflexión constante, puesto que el ejercicio de repensar sus prácticas les permite cuestionarse y contar con estrategias para mejorar constantemente sus prácticas pedagógicas debido a la necesidad constante de mejorar su quehacer docente y favorecer el aprendizaje adquirido en la práctica (P4U1e, P12U1n, P15U1i P3U2e). Cabe destacar que los participantes coinciden en la autovaloración de las prácticas a través de su propia reflexión y de la reflexión compartida con otros pares es un proceso constante que los lleva a formarse en la docencia.

Otro aspecto que moldea al docente es probar estrategias a partir de la necesidad de solucionar situaciones en el contexto áulico, y en dicho sentido se encontró una coincidencia por parte de los profesores de las dos universidades, de forma particular por los participantes P2U1s, P15U1i y por P3U2e. Como ejemplo de lo anterior, un participante compartió:

Muchas veces el estudiante realiza algo [es decir, el estudiante provoca una situación que debe abordarse por parte del docente], ¡ahí uno aprende mucho! (...) entonces uno ve eso y piensa, cómo puedo hacer este aprendizaje más significativo y tampoco ser plano, [y explica lo siguiente] o sea dentro de la clase veo a veces que están todos hacia abajo [distráidos o desinteresados] cuento un chiste muy fone [la expresión indica que es simple o “bobo”] (...) me llegan a decir pero ¡qué fone!, [y les dice a los alumnos]: tengo uno peor así que siguen así voy a contar otro peor, entonces ahí vuelve la atención. (...) Esa práctica yo debo tenerla, entonces son prácticas que uno debe de tener [debido a que las considera necesarias de acuerdo al contexto] cada vez que doy una charla [explicación o discurso en clase] llega un momento que yo noto que empieza la distracción y ¡volvemos! [a recuperarlos de nuevo con dichas estrategias] (P15U1i).

A partir de lo anterior, se destaca que los docentes recurren a diversas estrategias a partir de necesidades existentes, como alternativas para la solución de problemáticas de acuerdo al contexto en el que desarrolla su práctica, y a partir de las experiencias previas.

En cada universidad se presentaron coincidencias con relación a las prácticas derivadas de la reflexión sobre la propia práctica. En la universidad dos (U2), los docentes hacen hincapié en el hecho realizar una propia crítica constructiva, así como esperar una crítica se los demás sobre su quehacer docente enriquece su proceso formativo, tal como lo menciona la participante P9U2n quien indicó: “Uno va haciendo autoevaluación de las propias prácticas”; o bien lo mencionado por el participante P7U2n quien añade: “Uno tiene que exponer lo que hace y esperar la crítica, que siempre es buena”. El ejercicio y disposición hacia la crítica conduce a los profesores a potenciar la práctica reflexiva como un elemento clave que le permite reconocer su propio quehacer y lo dispone a la mejora de su actuación docente.

Por otra parte, en la universidad uno (U1), destacó la importancia que le dan los profesores a los resultados de su actuación cuando recurren al ensayo y error, debido al trabajo que han realizado por inercia, ejemplo de ello es lo mencionado por la participante P13U1n quien dijo: “al principio fueron de los 3 años que estuve acá fueron casi de la inercia [referido hacia su actuar]”, lo anterior lleva a los profesores a reflexionar sobre las acciones que realizan en el aula,

para así trasportarla hacia un contexto real tal como lo menciona el participante P14U1i, quien relató que aprender del error “*es tratar de lograr colocar el contexto real en un aula (...)*”. Cuando el profesorado se refiere a actuar por inercia parte de aprender del ensayo y error, por lo que, considera su actuación como una consecuencia de no contar con una formación en el área pedagógica, y en dicho sentido refieren que eso no lo limita ya que reflexiona a partir de su actuación, es decir, busca diferentes alternativas o estrategias para mejorar continuamente a partir del aprendizaje adquirido en la práctica cotidiana y con la socialización permeada del contexto en el que se desarrolla.

Reflexión a partir del diálogo con pares y expertos

El diálogo con pares docentes y expertos en la disciplina o en docencia, es una práctica que el profesorado universitario valora para reflexionar en torno a las propias experiencias y las de otros, sobre la disciplina y docencia. Compartir y apoyarse en otros es una práctica fundamental para favorecer la formación y ejercicio de la docencia, y a su vez, potencializa la valoración de la actuación docente. En la siguiente tabla se citan las prácticas que realiza el profesorado universitario para formarse en la docencia a través del diálogo con otros (ver tabla 2).

Tabla 2. Prácticas derivadas de la reflexión a partir del diálogo con pares y expertos

Prácticas	Descripción	U1	U2
Dialogar con otros docentes	Diálogo propiciado con la finalidad de compartir experiencias educativas	P4U1e P13U1n	P1U2i P9U2n P5U2n
Apoyarse en especialistas	Socializa con especialistas en docencia o disciplina para solicitar apoyos y compartir conocimientos interesantes	P3U1e P11U1n P12U1n	P1U2i P3U2e P4U2n P5U2n P9U2n
	Identifica prácticas consideradas como buenas que realizan pares advertidos como modelo o buenos docentes	P9U1n P15U1i	P5U2n P10U2i
	Considera las prácticas de los exprofesores identificados como especialistas en la docencia.	P3U1e P4U1e	P2U2i P15U2s

Fuente: Elaboración propia

Los docentes refieren que compartir experiencias y conocimientos con otros docentes favorece su proceso de formación. Con relación a lo anterior, el participante P1U2i relató: “*ese compartir experiencias educativas (...) por ejemplo, de las distintas formas de realizar clases, realizar evaluaciones, rúbricas, de todas esas cosas, de eso uno va aprendiendo y va viendo cómo*

lo hace [otro profesor]”, el participante reflexiona acerca de las acciones que comparte con otros y observa las acciones de otros, buscando apropiarse de acciones que otros hacen con relación a diversas formas para implementar sus cursos, la idea anterior fue referida por participantes de ambas instituciones (P4U1e, P13U1n, P9U2n). En este sentido, los profesores universitarios le imprimen especial importancia a la interacción con otros pares para enriquecer su formación como docentes.

Por otra parte, los docentes añaden que dialogar con los responsables de diseño curricular y formación docente enriquece su profesionalización en la docencia. En encuentro y acompañamiento con quienes están a cargo de las áreas de formación docente o diseño curricular es una oportunidad para aclarar dudas y para recibir orientaciones, conversan sobre acciones precisas relacionadas con procesos de rediseño curricular, acciones de inducción para el ejercicio docente; con relación a lo anterior, P9U2n mencionó: *“Yo llamo a las encargadas del departamento de currículum, y de ellas absorbo el conocimiento”*, cuando un profesor cuenta con la necesidad de recurrir a otros para adquirir conocimiento, lo hace con quien tiene experiencia en el área educativa. Otro ejemplo es lo mencionado por la participante P11U1n quien narró:

“Yo valoro, sobre todo de esta escuela, el ambiente laboral; el ambiente laboral es muy bueno, hay mucho compañerismo, desde el día uno que llegue acá, me sentí muy apoyada por mis pares y guiada por la directora de la escuela, [y especifica lo siguiente] la directora de la escuela actual, o sea, eso es algo que es muy favorable [en su proceso formativo]”.

Las prácticas que realizan los participantes referentes a la conversación que establecen con expertos y que son derivadas de la interacción permeada por el contexto en el que se encuentran inmersos, potencializa la reflexión del profesorado sobre su actuar en la docencia por medio de la introspección que realizan sobre necesidades latentes y específicas presentes, por lo que, recurre a adquirir nuevos conocimientos apoyándose de otros que cuentan con mayor experiencia. Para los participantes es importante apoyarse en expertos o especialistas en docencia, y ello se refiere como una práctica mediadora en el proceso de formación como docente. El participante P3U1e mencionó: *“Nosotros hemos recibido, en esta universidad, a montones de especialistas, montones de apoyos como a través de seminarios y de experiencias derivadas de otros profesores de todos lados”*, la idea anterior es mencionada por participantes de ambas instituciones (P12U1n, P1U2i, P3U2e, P4U2n, P9U2n). En estos casos, en lo narrado se identificó que dichos especialistas son un medio para ayudar a los profesores, dicha ayuda se concreta al socializar con ellos durante la conversación desde la que se comparten prácticas y/o conocimientos valorados como interesantes para los docentes.

Por otra parte, los profesores retoman o consideran las acciones realizadas por los exprofesores identificados como expertos, ya que los consideran como un modelo del quien pueden recuperar aprendizajes para mejorar su práctica docente. Ejemplo de lo anterior, es lo mencionado por el participante P4U1e quien mencionó: *“Uno hace clase, estimando cómo hacia el buen profesor y trata de tomar su ejemplo”*, lo anterior que coincide con lo mencionado por el participante P2U2i quien dijo que retoma ideas y estrategias de: *“los profesores que tuve, retomé los modelos que fueron siguiendo estos mismos profesores”*. Desde estudiantes, los participantes observaron prácticas de profesores considerados como “modelos”, de los cuales retomaron estrategias y métodos que replican hoy día replican en sus propios cursos.

La socialización entre profesores y expertos que se permea a partir del contexto en el que se encuentran inmersos, potencializa la conversación para compartir prácticas, dudas y conocimientos interesantes o útiles que contribuyan a recuperar acciones de exprofesores. En el proceso de formación docente, los profesores universitarios aprenden de exprofesores que identifican como contraejemplos debido a que se indicó que existen profesores de quienes no les gustaba como ejercían su práctica en la docencia, así que a manera de reflexión tomaron como referente al exprofesor como contraejemplo y decidieron ejercer su labor docente evitando hacer aquello que consideraron no era bueno, tal como lo menciona un participante quien relató:

Desde mi experiencia, bueno... tenía como referente a mis profesores de sociología, que la mayoría de ellos no me gustaban, tomé un poco [de las prácticas sus profesores] y empecé a trabajar a partir de lo que no, (...) yo estudié otra carrera antes, que fue arquitectura, y en arquitectura los docentes tienen otra dinámica, y también tomé algunos aspectos y empecé a combinar (...) hoy en día lo que realizo es parte de este proceso. (P15U2s).

La socialización es un proceso que ha permeado el aprendizaje en la práctica y la reflexión sobre la práctica docente. Los profesores establecen pautas para dirigir su proceso formativo apoyándose en otros. Para el profesorado universitario es necesario reflexionar en torno a lo que se socializa con pares y expertos, lo cual coincide con la idea de Schön (1991) quien señala que en la reflexión sobre la práctica es preciso compartir experiencias y conocimientos, y que ello, contribuye a mejorar las prácticas cotidianas, a resolver problemas y a generar soluciones a las necesidades que surgen; en síntesis, las prácticas sostenidas a través del diálogo y socialización representan un acierto como ruta de formación docente con un matiz reflexivo.

Reflexión sobre las prácticas de interacción con estudiantes

Las prácticas que los docentes llevan a cabo con los estudiantes lo conducen hacia reflexiones que contribuyen a la mejora de la práctica áulica. La interacción que surge entre docentes y estudiantes se da principalmente a través de la comunicación, así como desde la experiencia de conocerlo y comprenderlo. Como parte de los resultados, se identificó que el profesorado refiere acciones que favorecen la reflexión sobre su práctica a partir de la interacción con los estudiantes, lo anterior se describe en la tabla 3.

Tabla 3. Prácticas de interacción con estudiantes que favorecen la reflexión docente

Prácticas	Descripción	U1	U2
Interactuar con el estudiante	Dialoga e interactúa permanente con el estudiante	P2U1s	P11U2n P13U2i
Comprender problemas	Identifica problemas que presentan los estudiantes y brinda seguimiento.	P1U1s P12U1n P13U1n	P9U2n P11U2n
Reconocer las características y	Reconoce la diversidad de los estudiantes y busca alternativas de actuación.	P12U1n P13U1n P14CU1i	P13U2i

necesidades de aprendizaje	Promueve la autorregulación de los estudiantes	P8U1n	P11U2n P12U2n
	Considera las características de los estudiantes	P1U1s P13U1n	P11U2n
	Prueba técnicas con los estudiantes y reflexiona sobre los resultados obtenidos	P1U1s P13U1n	P3U2e P4U2n P15U2s

Fuente: Elaboración propia

El profesor se da forma, en tanto docente, a través de la interacción con el estudiante. Los participantes mencionaron que la necesidad del diálogo permanente con el estudiante es necesario para comprender su diversidad y generar mejores condiciones de aprendizaje, ante esto, el principal recurso que moviliza al profesor para actualizarse o formarse como docente, es la necesidad que enfrenta día a día para dar solución o abordar diversas situaciones con los estudiantes. En este sentido, el participante reconoce que requiere buscar alternativas, y éstas últimas, son las que finalmente le “dan forma” al profesor como docente. Lo que el participante P1U1s menciona que el estudiantado “*viene con poco conocimiento, con malos hábitos, viene con puros problemas, entonces* [el participante enfatiza en una actuación necesaria de su parte] *un profe tiene que hacerse cargo de eso en el fondo* [y aclara que esa situación no es única], [y además agrega:]...y nos ha tocado más de uno”. Por otra parte, otro participante mencionó:

Estar preocupados, por ejemplo, del avance de los estudiantes (...) de ¿cómo van avanzando los chiquillos?... [o preguntarse] ¿Por qué este grupo de estudiantes, por ejemplo, no logró captar o le fue mal en una prueba al final?, o ¡qué está pasando! [Y a su vez el participante da ejemplos posibles respuestas a sus reflexiones anteriores, y dice:] aaah... hacer una retroalimentación, comentar la prueba con ellos, de tal suerte que: [el participante concluye diciendo lo siguiente:] ah, lo que pasa es que no entendieron tal tópico, entonces si no entendieron tal tópico a lo mejor es necesario retomarlo, y aunque avance menos. En el fondo significa acompañar al chiquillo en este tránsito, en este caminar, en este madurar. (P11U2n).

En el fragmento anterior, se ilustra un ejemplo de la reflexión por la que pasa el docente, a partir de una situación vivida con el estudiante, en donde prevalece un proceso en el que se pregunta a sí mismo qué está pasando o qué se puede hacer ante una situación particular. Ante esto, los docentes buscan conocer a los estudiantes para brindarles diferentes alternativas de solución a problemáticas. Los profesores aprenden de y con los estudiantes por medio de la interacción y diálogo constante en el actuar del docente. Destacando la aportación del participante P13U2i quien mencionó lo siguiente:

Interactuar con los chicos es muy enriquecedor (...) los estudiantes para mí han sido un aporte para mi formación, yo creo que he aprendido a matizar el tema con los estudiantes, a generar un ambiente agradable, entonces para mí, ellos, han sido un aporte también para aprender.

Los participantes P12U1n, P13U1n y P14U1i, coincidieron en que a través del reconocimiento a la diversidad en los estudiantes, el profesorado lleva a cabo la búsqueda de alternativas de solución para mejorar su práctica en la docencia, ya que varían las características de los estudiantes de una generación a otra; también mencionaron que eso lleva al docente a la búsqueda de soluciones y/o alternativas para despertar o generar el interés en los educandos utilizando las herramientas necesarias para favorecer el conocimiento en sus estudiantes.

El profesorado se enfrenta a la necesidad de innovar sus prácticas docentes a partir de las necesidades de sus estudiantes. El participante P8U1n comenta lo siguiente al referir una de las realidades o características de sus estudiantes *“Cada vez leen menos, cada vez tienen una disposición distinta a lo que era un estudiante años atrás (...) [a manera de reflexión... el participante enfatiza lo que, desde su perspectiva, le corresponde hacer al profesor] tratar de inculcarles más conocimiento porque existe un mundo de información”*. A partir de ello, el profesorado busca generar acciones para mejorar su proceso de aprendizaje, además el participante P11U2n añade que a través de la comunicación propicia acciones para contribuir a la mejora del aprendizaje de los educandos.

El profesorado menciona que es importante considerar las características de los estudiantes de la actualidad para comprender las necesidades de aprendizaje. Ejemplo de ello es lo indicado por la participante P13U1n el cual relató: *“los estudiantes varían mucho de una generación a otra, los de primero recuerdo que eran como más calladitos, más tímidos y los últimos súper extrovertidos con los celulares, que cuesta mantener el interés y la atención de ellos”*. Lo que lleva a los profesores reflexionar sobre las acciones que pueden generar para potencializar el interés y atención de los estudiantes e impactar en el aprendizaje (P11U2n, P1U1s).

Por su parte, los participantes P1U1s, P13U1n, P3U2e, P15U2s, añaden que ellos han aprendido de sus estudiantes, tal como lo mencionó la participante P4U2n *“Lo que he aprendido (...) es a través de la necesidad de enseñárselo a los estudiantes [aprender en la práctica]”*, respecto a esto, el profesorado universitario que no cuenta con una formación inicial pedagógica hace referencia a que la interacción cotidiana con los estudiantes contribuye a formarse día a día como maestro y por ende, para el ejercicio de la docencia.

Con respecto a los casos anteriores, es necesario mencionar que precisamente las situaciones que se le presentan al profesorado son concebidas como problemáticas que impulsan la creación de soluciones, lo que permea la reflexión para enriquecer su proceso formativo. En el proceso de profesionalización del docente universitario sin formación inicial, la reflexión sobre las prácticas que genera el profesorado con los estudiantes son un elemento que impulsa a la mejora, lo anterior coincide con lo mencionado por Madueño, Hurtado, Márquez, & Manig (2016) al indicar que la interacción entre estudiantes y profesores impacta positivamente en la formación del docente universitario a través de la reflexión de sus acciones para mejorar continuamente su práctica en la docencia.

4. DISCUSIÓN

En los resultados del presente estudio se develaron prácticas sobre las que reflexiona el profesor universitario para favorecer su formación en la docencia. De acuerdo con Valles-Ornelas, Viramontes-Anaya, y Campos-Arroyo (2015) para el profesor es complicado mejorar los aprendizajes de los estudiantes y responder a las necesidades latentes del contexto en el que se

encuentra inmerso por la falta de formación pedagógica; sin embargo, en los resultados del presente estudio se destaca que los profesores ejercen una comunicación bidireccional con los estudiantes, interactúan constantemente con ellos para conocer las necesidades que presentan, promueve alternativas de solución a las problemáticas y se encuentra constantemente en un proceso de mejora de sus prácticas para favorecer su proceso formativo así como el de los estudiantes, es decir, aunque el profesorado no cuente con una formación relacionada a la docencia, busca diferentes alternativas para responder a las necesidades de sus estudiantes, a través de la reflexión de sus prácticas docentes.

En la práctica reflexiva la socialización de experiencias es un proceso que enriquece la formación del profesor universitario (Cole, 2013; López, 2016), en este sentido, los resultados coinciden con lo mencionado anteriormente, ya que su formación se favorece desde la interacción que el profesor tiene con pares y expertos (disciplinares o en docencia), en donde el intercambio de experiencias y métodos o estrategias, observar a otros, y aprender de y con otros, conduce al profesor a reflexionar sobre sus propias prácticas docentes y sobre cómo mejorarlas. En este caso, la reflexión constituye una pieza clave en el proceso de la formación docente, de quien se hace en la práctica, y de quienes se disponen a procesos de formación permanente, en congruencia con esta idea, se afianza la idea de Cáceres, et al. (2013) quienes indican que la reflexión posibilita afrontar las dificultades y renovar prácticas a partir de la experiencia propia y de la que se deriva de la interacción con otros.

5. CONCLUSIONES

Los profesores participantes en el estudio destacan elementos importantes desde la reflexión sobre su propia práctica al citar aquello que contribuye a su formación en la docencia. La ruta de formación develada por los profesores universitarios se encuentra relacionada con valorar las acciones que han aprendido desde la práctica cotidiana, desde las prácticas que han adquirido por medio de la socialización con otros sujetos, las cuales son consideradas como mecanismos que los llevan a preguntarse constantemente sobre los resultados que han obtenido o desean obtener, así como la mejora a la que pueden llegar aplicando o replicando acciones de otros.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, Perrenoud (2011) indica que la reflexión es un proceso que permite formular cuestionamientos para orientar las prácticas docentes, ya sea de forma anticipada o bien una vez que se ejecutaron, dado que ambas formas permiten integrar acciones para generar conciencia de las prácticas que se han ejecutado. Dicha postura, coincide con la idea de Schön (1991) quien menciona que el docente toma una serie de decisiones sobre su práctica cuando reflexiona sobre ella, debido a que le permite reformular sus conocimientos y acciones para generar, mejorar e innovar su práctica, en este caso, la docencia. Por otra parte, se destaca la importancia de los sujetos de quienes se apoya el profesorado universitario para reflexionar sobre su propia práctica. Dichos sujetos son pares docentes, expertos en la disciplina o docencia, y estudiantes.

Los resultados del estudio permiten potencializar la sensibilización en aquellos docentes que no cuentan con una formación inicial relacionada a la docencia, dado que a partir de la reflexión sobre las prácticas que llevan a cabo los profesores universitarios, se derivan una serie de acciones que contribuyen a mejorar el ejercicio docente, además, a partir de los resultados obtenidos se sugiere promover condiciones para que los profesores lleven a cabo procesos de

socialización sustentados en la reflexión de la práctica, a su vez, se plantea la propuesta de considerar la práctica reflexiva como una ruta transversal en programas de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Arenas, M. V., & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior*, 38(150), 7-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001
- Becerril, S. R. (2005). *Comprender la Práctica Docente. Categorías para la interpretación científica*. México: Plaza y Valdés
- Bruner, J. (1990). *Actos de significados*. Madrid: Alianza Editorial
- Cáceres, M. L., Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C., & Valdés, O. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900>
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata
- Díaz, C. H., Solar, M. I., Soto, V., Conejeros, M., & Vergara, J. (2014). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44300
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students [El impacto de la formación de los docentes universitarios en sus habilidades de enseñanza, su enfoque de la enseñanza y el enfoque del aprendizaje de sus estudiantes]. *Active Learning in Higher education*, 5(1), 87-100. doi: <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educacao*, 36(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005>
- Kato, K. (2013). University Teacher Training in Japan [Formación de docentes universitarios en Japón]. *Revista de docencia universitaria*, 11(3), 53-63.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- Lombardi, M. C. & Mascaretti, S. (2015). *La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario*. VIII Jornadas Nacionales y 1 Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- López-Gómez, E. (2016). La formación del docente universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(4), 89-102. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- Madueño, M. L., Hurtado, A. K., Márquez, L., & Manig, A. (2016). Experiencias que forman parte de la formación docente del profesorado universitario. *Academia Journals*, 8(1), 2059-2063
- Madueño, M. L. (2014). La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario (Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana, Puebla). Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madue%C3%B1o.pdf?sequence=2
- Martín-Crespo, M. C., & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27), 1-4. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Moscoso, F., & Hernández, D. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces11315.pdf>
- Muñoz, J. A., Villagra, C. P., & Sepúlveda, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
- Nocetti, A., & Medina-Moya, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Paniagua, M., & Palos, U. (2009). *Narrativas docentes en contextos innovadores*. México: ITESO
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó
- Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* [El practicante reflexivo. Como piensan los profesionales en acción]. USA: Basic Books
- Torres, R. (2018). Reflexiones sobre la formación docente de una profesora-administradora. *Revista Digital Universitaria*, 19(1), 2-9. doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n1.a3>
- Ulla, M. B. (2018). In-service Teachers' Training: The Case of University Teachers in Yangon, Myanmar [Formación de docentes de en servicio: el caso de Profesores universitarios en Yangon, Myanmar]. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 66-77. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169154.pdf>

- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: deuda pendiente. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
- Valles-Ornelas, M. M., Viramontes-Anaya, E., & Campos-Arroyo, A. D. (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11(4), 201-214. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596014.pdf>
- Venegas, C., & Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n1/0718-9729-perseduc-58-01-115.pdf>

