



ARTÍCULO DE EXPERIENCIA DOCUMENTADA

DOCUMENTED EXPERIENCIE ARTICLE

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.372.215>

Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado

Dialogue and Reflection to Improve Teachers' practice. Building a Graduate Experience

ANA MA. MATA PÉREZ

CINADE. azul_23_mpa@hotmail.com. San Luis Potosí, México. ORCID: 0000-0002-2066-2111. ResearcherID: S-8559-2018.

PEDRO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

CINADE. pedrohds@gmail.com. San Luis Potosí, México. ID-ORCID: 0000-0003-4379-6275.

GERARDO ESTEBAN CENTENO NORIEGA

CINADE. profecenteno@hotmail.com. San Luis Potosí, México. ID-ORCID:0000-0002-3799-7460.



RESUMEN

El desarrollo profesional de los docentes es en la actualidad un tema de debate a nivel mundial. Se reconoce la necesidad de brindarles una formación pertinente, eficaz y eficiente que les permita fortalecer su práctica y dar respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más sofisticada y tecnologizada.

Los posgrados en educación se perfilan como espacios de aprendizaje colaborativo, donde se valora la experiencia, se propicia el diálogo y la reflexión y se coadyuva para formar docentes profesionales, autónomos y reflexivos.

Este escrito busca compartir una experiencia institucional para implementar un modelo educativo fundamentado en el pensamiento crítico y la práctica reflexiva en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), institución que ofrece posgrados en educación hace más de 18 años, ubicada en la capital del estado de San Luis Potosí, México. Se describen las acciones llevadas a cabo, que iniciaron con la revisión y rediseño curricular y continúan hasta el presente.

A cinco años de haber iniciado el proceso de transformación, se consideró pertinente evaluar los logros; para ello se aplicó un cuestionario por vía electrónica a los egresados de la Maestría en Administración Educativa y la Maestría en Educación Superior de la generación 2017-2019; del total de cuestionarios enviados regresaron 25. Este escrito es un primer acercamiento al análisis de los datos descriptivos y una primera interpretación de lo obtenido en la pregunta abierta.

Palabras clave: Pensamiento crítico, modelo educativo, actualización docente, posgrados en educación.

ABSTRACT

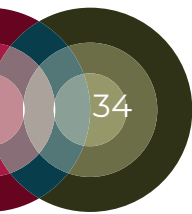
The professional development of teachers is currently a topic of debate worldwide, the need to provide them with relevant, effective and efficient training that allows them to strengthen their practice and respond to the needs of an increasingly sophisticated society is recognized. and technological.

Postgraduate courses in education are outlined as collaborative learning spaces, where experience is valued, dialogue and reflection are fostered and it helps to train professional, autonomous and reflective teachers.

Como citar este artículo:

Mata Pérez, A., Hernández Sánchez, P. & Centeno Noriega, G. (2022). Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado. *Zona Proxima*, 37, 32-52.

Recibido: 1 de mayo de 2020
Aprobado: 13 de octubre de 2020



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

The paper aims to share an institutional experience to implement an educational model based on critical thinking and reflective practice, takes place at the Research Center for Educational Administration (CINADE), an institution that offers postgraduate degrees in education with an experience of more 18-year-old located in the capital of the State of San Luis Potosí, Mexico. The actions carried out that began with the review and redesign of the curriculum are described and continue to the present moment.

Five years after starting the transformation process, it was considered pertinent to evaluate the achievements, for which a questionnaire was applied electronically to the graduates of the Master in Educational Administration and the Master in Higher Education of the 2017-2019 generation, of the total 25 of the questionnaires sent back 25. The document presented is a first approach to the analysis of descriptive data and a first interpretation of what was obtained in the open question.

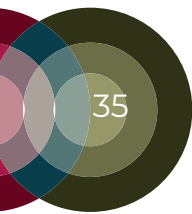
Keywords: Critical thinking, educational model, teacher update, postgraduate degrees in education.

INTRODUCCIÓN

En la actual configuración mundial, en la que el principal medio de producción de riqueza es el conocimiento y las economías dependen de su creación y gestión, la educación ha cobrado un nuevo sentido, las políticas de los organismos internacionales enfocan sus esfuerzos a apoyar propuestas de mejora en el terreno educativo con el fin de garantizar una educación que responda a las necesidades de una sociedad cambiante.

En el caso de los países de América Latina y el Caribe, considerada como la región más desigual del planeta, con serios rezagos educativos, la Organización para las Naciones Unidas (ONU) estableció la llamada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual en el tema de educación propone como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, y entre sus metas se destaca aumentar la oferta de docentes calificados. Esta meta supone para los países adoptar políticas públicas que les permitan avanzar en logro de los objetivos propuestos.

Por su parte, la Unesco (2010) ha advertido sobre el papel que juegan los docentes en la mejora de los procesos de aprendizaje, en la generación de marcos escolares de calidad y, en general, en el logro de las metas educativas; por ello la urgente necesidad de promover modelos de actualización, profesionalización y perfeccionamiento de la práctica.



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

El desafío actual que enfrentan los países es diseñar propuestas para generar una carrera docente más ligada al desarrollo profesional, a la formación continua de los maestros, que estimule la adquisición de capacidades y conocimientos que les permitan optimizar continuamente su formación y desempeño. (p.131)

En el caso de México, respecto al compromiso de atender las recomendaciones y avanzar en el logro de los objetivos establecidos a nivel internacional, se han tomado decisiones en política pública y se ha implementado una serie de acciones; entre las más recientes se encuentran las adiciones realizadas al artículo 3°. constitucional en 2019, en el que se reconoce como derecho de los docentes recibir formación, capacitación y actualización pertinente, en consonancia con lo establecido por la Unesco.

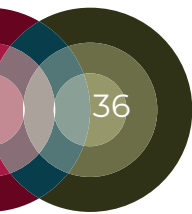
Otra acción reciente es el diseño y aplicación del Programa para el Desarrollo Profesional docente para el Ejercicio Fiscal 2020, en el que se hace referencia a la necesidad de fortalecer la formación y profesionalización del magisterio y se puntualiza que hasta el momento no se observan mejoras en las prácticas en las aulas, sobre todo en educación básica (*Diario Oficial de la Federación*, 2020).

Un espacio para fortalecer la profesionalización de los docentes han sido los posgrados en educación que desde hace más de tres décadas se han considerado como “un proceso estructurado a través del cual se pretende garantizar la calidad de la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación” (Pacheco y Díaz -Barriga, 2009, p.23). Este planteamiento obliga a revisar de manera constante las formas en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje en estos espacios educativos y a valorar la responsabilidad que conlleva ser docente de posgrado.

Este escrito busca compartir una experiencia institucional que tiene como propósito implementar un modelo educativo fundamentado en el pensamiento crítico y la práctica reflexiva en el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), institución privada que ofrece posgrados en educación hace más de 18 años, ubicada en la capital del Estado de San Luis Potosí, México.

A cinco años de haber emprendido el proceso de transformación institucional se consideró pertinente evaluar los logros alcanzados; para ello se aplicó un cuestionario a los egresados de la Maestría en Administración Educativa y la Maestría en Educación Superior de la generación 2017-2019.

Entre los referentes teóricos que enmarcan el trabajo institucional desde la revisión y rediseño curricular hasta el estudio que finaliza el reporte de esta experiencia, se encuentran la política educativa para la educación superior en México, los diferentes estudios realizados en los posgrados



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

en educación en México, principalmente por Moreno Bayardo (2002, 2003, 2006, 2016), Moreno Bayardo, Jiménez y Ortíz (2011), los aportes sobre práctica reflexiva de Domingo y Gómez (2014), Cerecero (2018), López Velarde, Aguayo y Ávila (2018), Schön (1998) y el modelo educativo que norma los programas de CINADE.

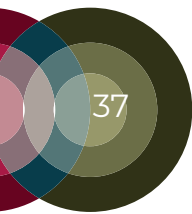
Se parte de la premisa de reconocer la necesidad de transformar y mejorar el trabajo que se desarrolla en los posgrados en educación, desde donde se pretende incidir en la profesionalización del docente y el diálogo, la reflexión, la creatividad y la innovación sean parte de la cotidianidad, con pleno convencimiento de que

la innovación implica transformaciones en las prácticas, no se identifica solo con lo que ocurre en el nivel las ideas, de la reflexión, o de la teoría, aunque se sustente en estas, se refleja fundamentalmente en acciones que producen cambios sustanciales en las prácticas. (Moreno Bayardo, 2002, p. 74)

En el trabajo cotidiano en el posgrado, el objeto de la reflexividad (entendida como la interpretación tanto de los otros como de sí mismo) debe ser las acciones y la práctica; es importante develar estos conceptos, de manera que se puedan comprender sus condiciones y constitutivos. Reflexionar en la acción, y sobre la acción de acuerdo con Schön (1998), implica hacer conscientes aquellos esquemas de pensamiento que subyacen en las formas de actuar en la práctica y que le dan coherencia. El profesional reflexivo asume un rol crítico frente a su trabajo cotidiano con el fin de transformarlo.

La reflexión en la acción, de acuerdo con Schön (1998), está rodeada de inmediatez del momento; se trata de una reflexión “que surge de la sorpresa ante lo inesperado y que conduce a la reflexión in situ” (Domingo y Gómez, 2014, p. 65). La reflexión sobre la acción sucede a posteriori, por ello permite un distanciamiento del hecho y abre mayores posibilidades de aprendizaje; esta fase se considera fundamental para el aprendizaje permanente porque permite poner a consideración lo realizado tanto de forma individual como colectiva.

Cuando se interactúa con los otros en procesos de reflexión sobre la práctica, el proceso de comunicación favorece la comprensión reflexiva de sí y del otro, de las acciones de ambos, el por qué y cómo de esas acciones se media a través de los recursos lingüísticos disponibles por el sujeto. La reflexión es la base de la razón humana, el volver a reflexionar sobre lo hablado se reconoce como “la capacidad recursiva del lenguaje que permite mirar la forma en que coordinamos nuestra coordinación de acciones” (Echeverría, 2002, p.32). Retornar sobre las acciones, sobre lo dicho y hecho, generar procesos de reflexión sobre la acción solo es posible gracias al lenguaje, no



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

es propósito de este escrito tratar a profundidad el tema del lenguaje, pero es necesario destacar su importancia dentro de los procesos reflexivos.

Es mediante la capacidad de reflexión que el sujeto puede relacionarse con los demás, es la reflexión la que puede generar cambios en la actitud y, por ende, en la vida del individuo, así como también puede producir cambios en su medio social.

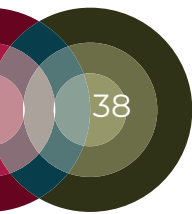
PROCESO DE LA EXPERIENCIA

El modelo andragógico, con el que se plantea la actividad pedagógica de CINADE, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), se sustenta en seis suposiciones: la necesidad de saber, el autoconcepto, el papel de la experiencia del aprendiz, disponibilidad para aprender, orientación hacia el aprendizaje y la motivación. Estos supuestos se sostienen en tres dimensiones sobre la necesidad de saber: ¿Cómo se va a llevar a cabo el aprendizaje?, ¿qué tipo de aprendizaje se llevará a cabo? y ¿por qué es importante el aprendizaje? (PDI, 2019).

Dichas dimensiones se verán reflejadas a través de un proceso de aprendizaje derivado del modelo educativo institucional, gradualmente transitará por cuatro estadios: el primero es el dependiente, en donde el profesor es la autoridad, y se lleva a cabo una clase tradicional; el segundo es el interesado, donde el maestro es un motivador, un guía; el tercer estadio lo forma el alumno involucrado y el docente facilitador utilizando como proceso de enseñanza-aprendizaje el seminario, y por último el cuarto auto dirigido donde el docente es un consultor. (PDI, 2019, p. 26)

El pensamiento crítico es el eje fundamental que guía el modelo, este pensamiento supone “un proceso diversificado porque el objetivo educativo se actualiza y se reactualiza de manera permanente, a través de la interrogación, de la reflexión y el debate” (Ducoing, 2004, p. 12), lo cual implica que las actividades desarrolladas en las aulas se orienten a generar preguntas, a poner en tela de juicio aquello que se ha considerado como verdad, los fundamentos de toda acción pedagógica se discutan a la luz del cómo, por qué y para qué. El modelo integra la investigación, reflexión y toma de conciencia para transformar la praxis “donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica y no en el de la teoría” (Grundy, 1998, p. 215).

El desarrollo del pensamiento crítico en el aula es un debate abierto, no solo en el mundo universitario y de posgrado, sino también en la educación básica. La razón principal es que es una competencia de transferencia para actuar y comprometerse en la sociedad, cuyo impacto se puede ver a largo plazo. Esta competencia reclama “formas de ejercicio intelectual que exigen coherencia, la



contrastación y la demostrabilidad de los saberes y de las valoraciones sobre ellos” (Vergara, 2017, p. 43) y obliga a orientar los esfuerzos institucionales a fortalecer en sus docentes el interés, la disposición, el conocimiento y a generar espacios de mejora profesional.

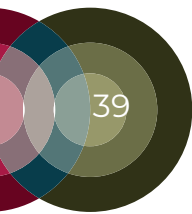
El desarrollo del pensamiento crítico exige que el maestro, además de poseer conocimientos sobre este tipo de pensamiento y de sus componentes, sea capaz de identificar comportamientos esperados, definir metas formativas, desarrollar formas de evaluación, identificar los “mejores” métodos de instrucción y vincular este tipo de pensamiento a otros procesos, como el desempeño socioemocional y la convivencia.

Desde esta postura, los posgrados en educación, como espacios de mejora profesional, están obligados a que las actividades desarrolladas en las aulas tiendan a favorecer la reflexión sobre la práctica y los esquemas de pensamiento que la sostienen, donde se reconozca como eje fundamental el compromiso del docente “en torno a la importancia que encierra el tomar conciencia de las implicaciones que la epistemología de la enseñanza tiene sobre la práctica” (Vergara, 2017, p. 34).

Siguiendo estas ideas fue como se orientaron los esfuerzos institucionales en CINADE para mejorar la calidad del posgrado, desde hace algunos años, a través de varios ejes. El primero fue la revisión y rediseño curricular de los planes de estudio de las maestrías que ofrece la institución, lo cual se llevó a cabo en diferentes etapas. La primera consistió en la revisión de literatura con el fin de contar con elementos teóricos que dieran sustento a la transformación desde el enfoque del pensamiento crítico; una segunda fase se orientó al diseño de las competencias a alcanzar en el perfil de egreso; siguiente etapa se orientó al análisis de cada asignatura y su aporte al desarrollo de las competencias; finalmente, el rediseño de los planes de estudio.

Un segundo eje relacionado con el proceso de actualización de los docentes que trabajan en el posgrado se inició con un taller que se fundamentó en el paradigma del pensamiento y práctica reflexiva; en este los docentes se encontraron con actividades que los llevaban a reflexionar sobre su experiencia y concepciones epistemológicas. Al inicio del taller se observó cierta resistencia debido a que estaban acostumbrados a procesos de actualización centrados en la transmisión y reproducción de conocimientos.

El taller se propuso desarrollar una serie de competencias encaminadas a la reflexión y el análisis, la mediación pedagógica, comprensión y aprehensión de las bases, modelo e instrumentos de la práctica reflexiva; en general, las competencias necesarias para transitar hacia un profesor capaz de indagar sobre los problemas o dificultades de su práctica, reflexionar y proponer acciones de



intervención, capaz de “cuestionar el ser y hacer docente, que se cuestiona sobre su quehacer y su figura” (Latorre, 2005, p. 12).

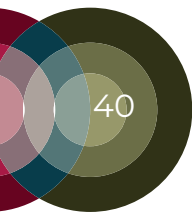
El taller fue el inicio de un proceso para institucionalizar la cultura de la investigación sobre la práctica como forma de mejora de la calidad educativa; conllevó a la revisión y actualización periódica de las formas de evaluación que los docentes aplicaban; el porqué, para qué y cómo evaluar fueron objeto de reflexión, “Actuando sobre las actitudes, ideas y prácticas de los profesores en su conjunto existe la posibilidad de una considerable mejora de la enseñanza y del aprendizaje” (OCDE, 2009, p. 6).

Un tercer eje resultado de la transformación institucional se encaminó a la observación de la práctica entre pares, considerando que “la investigación del profesorado debe ser una empresa colaborativa” (Latorre, 2005, p. 7), y que la información recuperada es material invaluable para trabajar la reflexión con otros: “la práctica reflexiva colectiva propone que los profesionales compartan sus experiencias en un contexto de dialogo que establece condiciones para un ejercicio reflexivo” (Anijovich y Capelleti, 2019, p. 57); esta práctica es una estrategia de formación y actualización poco utilizada y explorada hasta el momento.

Los posgrados en educación son espacios privilegiados, donde convergen estudiantes que a su vez son docentes con un cúmulo de experiencias acuñadas en diferentes niveles educativos, que proceden de diversas disciplinas de formación inicial y con distintos años de servicio en la docencia; esto genera un “espacio ecológico de cruce de culturas” (Pérez Gómez, 1995), rico en significados, saberes experienciales que nutren el diálogo y el aprendizaje que deben ser recuperados y potencializados.

El contexto de los posgrados en educación es propicio para buscar la transformación de la práctica de los formadores y al mismo tiempo incidir en la transformación de la práctica de los estudiantes; por ello, otro de los ejes en este proceso institucional consistió en solicitar a los docentes, atendiendo a la naturaleza de cada asignatura, el diseño de actividades encaminadas a favorecer en los estudiantes el pensamiento reflexivo, cambios cognitivos, afectivos y operativos, en un esfuerzo sostenido dirigido a la vinculación entre los contenidos de las asignaturas y la forma en que estos son abordados.

La promoción de procesos reflexivos en los estudiantes es factible en la medida en que la mediación del docente provoque la vinculación entre la teoría (que ofrece la currícula) y la práctica, donde la dialogicidad sirva para recuperar la riqueza experiencial, para que se expresen y discutan las diversas miradas que guían el acto didáctico. En el aula se debe reflexionar de manera siste-



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

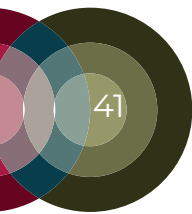
mática en la práctica docente, de manera que al objetivarla y comprenderla se tomen decisiones respecto al proceso de transformación posible; se trata, pues, de favorecer estos procesos a través de las experiencias tanto de aprendizaje como de enseñanza y que “son producto, a su vez, de una serie de creencias y valores llevados de manera consciente o inconsciente a cada una de sus acciones y escenarios educativos” (Blanco, 2012, p. 83).

Entre las experiencias compartidas de los docentes sobre las formas didácticas utilizadas para favorecer el pensamiento reflexivo enlazando los contenidos de la asignatura y recuperando las experiencias de los estudiantes, se destaca que los formadores aplican una serie de preguntas con la intención de generar reflexión y debate, relacionadas con los conocimientos y experiencias que guía las decisiones en el momento de diseñar una secuencia didáctica. Existe otro grupo de preguntas encaminadas a identificar aquellas actividades que logran generar aprendizajes y la naturaleza de los mismos; estas preguntas son relevantes porque “el conocimiento de este proceso es condición previa para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares” (Schön, 1992, p. 188).

Otra característica observada en la práctica de los formadores en el posgrado es que facilitan espacios de reflexión individual y grupal, dejando clara la importancia del diálogo entre iguales como instrumento para conocerse y reconocerse en y con el otro. El comprender el acto educativo como un hecho dialógico es impensable sin la presencia del otro “porque si el otro no estuviera ahí nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas” (Skliar, citado en Vargas, 2016, p. 206). El diálogo es “una polifonía discursiva en la que concurren diversas voces que plantean múltiples puntos de vista” (Vargas, 2016, p. 208).

Se propone así, en la práctica pedagógica de los formadores, encontrar un equilibrio en el que ninguno de los actores principales (formador y estudiantes) se desdibuje, porque ambos son igualmente importantes para analizar y reflexionar la propia práctica y de los otros con el fin de comprenderla y transformarla, generando un espacio donde se interroga al otro, se sugieren pistas y se matizan interpretaciones (Perrenoud, 2010).

Un último eje hasta el momento trabajado en la institución es la evaluación sobre la práctica del formador desde la visión de los estudiantes atendiendo a la información que pueden otorgar con su retroalimentación; además que, de acuerdo con el modelo de práctica reflexiva mediada propuesto por Cerecero (2018), son un importante agente del ciclo reflexivo, que permitirá al docente resignificar su práctica.



METODOLOGÍA Y RESULTADOS DEL ÚLTIMO EJE DEL PROCESO

Esta investigación sobre la reflexividad se inscribe en la perspectiva cuantitativa. Se aplicó un cuestionario de 16 ítems y una respuesta abierta, para la cual se utilizó la técnica del análisis del discurso. Para entender sus resultados fue indispensable tomar en cuenta ciertos niveles de interpretación; en primer lugar, lo que se dice en la textualidad de lo escrito o lo dicho, y en segundo lugar lo que significa por fuera del texto, dentro del contexto social y comunicativo, determinado por la pragmática del discurso social, es decir, por las intenciones que los emisores quieran lograr a través del acto de comunicación.

En atención al eje de evaluación, a cinco años de haber implementado el modelo, se consideró pertinente realizarla desde la perspectiva de los egresados. Se tomó como muestra a los egresados de la Maestría en Educación Superior y la Maestría en Administración Educativa de la generación 2017-2019, con un total de 73 egresados, a través de un estudio descriptivo, utilizando un cuestionario que se aplicó en línea; del total de cuestionarios enviados regresaron 25. Lo que se presenta es un primer acercamiento al análisis de los datos descriptivos y una primera interpretación de lo obtenido en la pregunta abierta.

Se planteó como objetivo general:

Conocer las fortalezas y debilidades del modelo educativo que sustenta los programas de maestría de la institución desde la perspectiva de los egresados y su desarrollo en el campo laboral.

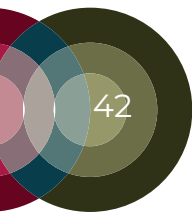
Los objetivos específicos fueron:

- Valorar si el modelo educativo de CINADE fundamentado en el pensamiento crítico y la práctica reflexiva se refleja en la formación y evolución de los egresados de las maestrías.
- Evaluar el grado de satisfacción de los egresados sobre la orientación recibida para los procesos reflexivos que mejoren la práctica.

La pregunta que guió la investigación fue:

¿Cuáles son las percepciones de los egresados de las maestrías, con relación a si la formación recibida, además de manifestarse en una mayor competencia profesional, es también de carácter reflexivo?

El cuestionario se estructuró en tres bloques de información: el primero relacionado con datos generales; el segundo orientado a la formación recibida en el programa de acuerdo al perfil de



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

egreso y a las competencias a desarrollar plasmadas en los planes, y un tercer apartado orientado al desarrollo personal que el programa pudo favorecer, con un total de 16 ítems de respuesta cerrada y una pregunta abierta con el fin de que aportaran aspectos para fortalecer en el programa y que aportó valiosa información. Las codificaciones se muestran en las tablas 1, 2, 3, 4 y 5.

Tabla 1. Codificación de género

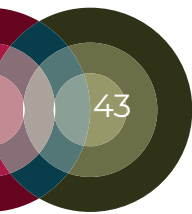
Código	Descripción
1	Masculino
2	Femenino

Tabla 2. Codificación de años al servicio

Código	Descripción
1	0 a 5
2	6 a 10
3	11 a 15
4	15 a 20
5	21 o más

Tabla 3. Codificación de nivel educativo donde trabaja

Código	Descripción
1	Preescolar
2	Primaria
3	Secundaria
4	Media superior
5	Superior
6	Educación especial



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

Tabla 4. Codificación de variables

Código	Descripción
5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

Tabla 5. Código para pregunta abierta

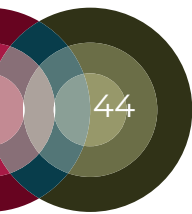
Código	Descripción
#/1 o 2/#/1 al 5	Número progresivo de la encuesta, el género, los años al servicio y el nivel donde trabaja.

De los 25 egresados que dieron respuesta al cuestionario, la distribución por género fue de 14 mujeres y 11 hombres. En relación con los años de servicio, el 16 % tiene experiencia de 0 a 5 años; el 20 % de 6 a 10; el 24 % de 11 a 15; el 16 % de 16 a 20 y el 24 % más de 21 años de servicio, distribuidos en todos los niveles educativos, a excepción de educación especial, como lo muestran las tablas 6, 7 y 8.

Se consideraron los años de servicio como dato significativo que podría mostrar diferencias en las percepciones y concepciones de los docentes. El siguiente párrafo corresponde a la respuesta de un docente que cuenta con 5 años de servicio, a la pregunta de qué se podría mejorar para favorecer procesos reflexivos en los estudiantes. En su respuesta se observa que subyacen creencias contradictorias en cuanto al enfoque de reflexivo.

ver una clase modelo por parte de los estudiantes, para hacer el intercambio de experiencias. Algun@s doctores (as) de CINADE lo hacen así, pero no todos, sin embargo, esto permite un intercambio rico de experiencias. (12, M,5, 2)

El párrafo muestra que se identifica la importancia del aprendizaje experiencial y se asume que el análisis de la práctica a través de sistematizar procesos reflexivos le aporta al docente para comprender y mejorar su trabajo, “el aprendizaje es el resultado de la reflexión sobre la experiencia que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión”



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

(Domingo y Gómez, 2014, p.40). Pero al mismo tiempo se expresa la necesidad de observar “una clase modelo”. La palabra “modelo” adquiere relevancia porque no se habla del análisis de un problema vivido, sino de preparar una intervención didáctica que puede servir como referente que puede ser copiado, imitado o reproducido por el estudiante.

Aunado a que algunos docentes de la institución utilizan esta “clase modelo” preparada por los estudiantes, en este párrafo se puede interpretar que algunos formadores en el posgrado están haciendo un esfuerzo por integrar procesos de reflexión, pero no lo hacen desde las vivencias de los estudiantes, lo que no permite realmente avanzar en la formación de práctico reflexivo. Porque la práctica no es la aplicación de “ciertos principio o máximas apriorísticas, sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende” (Guzmán, 2012, p.118).

Tabla 6. Género

Género	F	%
1	14	56
2	11	44
Total	25	100

Tabla 7. Años de servicio

Años al servicio	F	%
1	4	16
2	5	20
3	6	24
4	4	16
5	6	24
Total	25	100

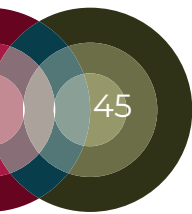


Tabla 8. Nivel educativo en el que trabaja

Nivel educativo donde trabaja	F	%
1	8	32
2	6	24
3	3	12
4	3	12
5	5	20
Total	25	100

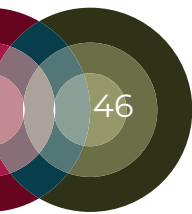
En relación con la dimensión de la formación recibida en el programa, los resultados se muestran de la tabla 9 a la 12. Se identificó que más del 90 % de los encuestados están totalmente de acuerdo o de acuerdo en que el programa cumplió con lo señalado en el perfil de egreso de los programas de maestría que indican el desarrollo de competencias para ejercer el liderazgo democrático, para la planeación de programas y proyectos innovadores tanto académicos como administrativos, en general para favorecer las competencias profesionales. El porcentaje de los que seleccionaron la opción “no estar de acuerdo ni en desacuerdo” es menor de 10 %.

Tabla 9. Ejercer liderazgo democrático encaminado al logro de proyectos innovadores

Código	F	%
3	2	8
4	7	28
5	16	64
	25	100

Tabla 10. Planeación, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos

Código	F	%
3	1	4
4	8	32
5	16	64
Total	25	100



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

Tabla 11. Planear, gestionar y evaluar el proceso administrativo de las instituciones educativas

Código	F	%
3	2	8
4	5	20
5	18	72
Total	25	100

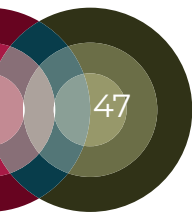
Tabla 12. Diseñar proyectos de investigación en el ámbito educativo

Código	F	%
4	4	16
5	21	84
Total	25	100

En cuanto a la dimensión del trabajo desempeñado por los formadores en el posgrado, se intenta identificar si los formadores a través de las actividades que proponen aplican la pedagogía crítica que sustenta el modelo educativo, si el trabajo realizado se basa en el diálogo, la reflexión y la investigación para la docencia mencionada por Molina (2010), desde donde se integra investigación y enseñanza y se genera realmente la oportunidad de mejorar la práctica, en general si se favorecen los procesos reflexivos. Los resultados muestran que el 92 % de encuestados está totalmente de acuerdo o de acuerdo con que el trabajo de los formadores cumple con los aspectos señalados de la pedagogía crítica; un 4 % ante la pregunta de si se facilitó el aprendizaje a través de experiencias expresó estar en desacuerdo (ver tablas 13 a 17).

Tabla 13. Investigación

Código	F	%
4	8	32
5	17	68
Total	25	100



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

Tabla 14. Diálogo y reflexión Individual y grupal

Código	F	%
3	1	4
4	5	20
5	19	76
Total	25	100

Tabla 15. Discusión e intercambio de experiencias

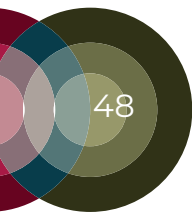
Código	F	%
4	10	40
5	15	60
Total	25	100

Tabla 16. Aplicación práctica de contenidos

Código	F	%
3	2	8
4	9	36
5	14	56
Total	25	100

Tabla 17. Facilitar el aprendizaje a partir de experiencias

Código	F	%
2	1	4
3	1	4
4	9	36
5	14	56
Total	25	100



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

En cuanto a la dimensión de desarrollo personal orientado a la mejora de hábitos, a la mayor comprensión del trabajo educativo, al desarrollo del pensamiento crítico, en general a favorecer la profesionalización, la profesionalidad y el profesionalismo, los cuales integran el desarrollo profesional (López Velarde et al., 2018), el total de encuestados están totalmente de acuerdo o de acuerdo con que el programa ayudó a mejorar los hábitos y las actitudes, a comprender y mejorar el trabajo que realizan y a fortalecer en pensamiento crítico. Así lo muestran los resultados de las tablas 18 a 21.

Tabla 18. Mejora actitudes, hábitos y valores

Código	F	%
4	7	28
5	18	72
Total	25	100

Tabla 19. Comprender y transformar el trabajo

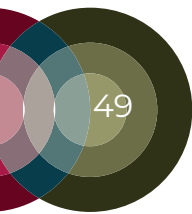
Código	F	%
4	6	24
5	19	76
Total	25	100

Tabla 20. Fortalecer el pensamiento crítico

Código	F	%
4	6	24
5	19	76
	25	100

Tabla 21. Favorecer el desarrollo profesional

Código	F	%
4	5	21.74
5	18	78.26
Total	25	100



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

Aun cuando los encuestados expresaron que el programa favorece las competencias profesionales y los procesos reflexivos al ajustarse a la propuesta de una pedagogía crítica, al solicitar en la pregunta abierta aspectos del programa susceptibles de fortalecer en la formación de estudiantes, agregaron: “se requieren fortalecer aspectos de nuestra práctica docente” (3, M, 3, 3) y “ser más rigurosos en la evaluación y realización de las actividades para que esto permita mejorar como profesional y desarrollar más el análisis y pensamiento crítico” (10, F, 2, 5).

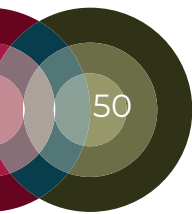
Los resultados muestran una contradicción: por una parte, los datos de la encuesta señalan cierto grado de satisfacción, el desarrollo del pensamiento crítico y profesional, pero en las respuestas a la pregunta abierta se expresa la necesidad de fortalecer la práctica, de mejorar como profesionales y de desarrollar el pensamiento crítico; significa que no ha sido suficiente el trabajo realizado, que los estudiantes no se han apropiado de instrumentos que les permitan adquirir la autonomía necesaria como profesionales de la educación para investigar y transformar su práctica. Esas contradicciones requieren aplicar otros instrumentos que permitan datos más precisos.

CONCLUSIONES

El proyecto iniciado hace cinco años con el fin de transformar el modelo educativo de la institución donde se desarrolla la experiencia que se documenta implicó cambiar las formas seguidas hasta ese momento en la actualización de los formadores de docentes. Pero el cambio y la mejora exige una transición paradigmática, cambios en las teorías implícitas de los formadores de docentes, las acciones dirigidas a favorecer procesos reflexivos en los estudiantes y formadores deben convertirse en una práctica cotidiana.

El modelo institucional pretende avanzar en la implementación de los métodos y estrategias propuestas para la sistematización de la práctica propuestas por Domingo (2013, 2018, 2020), Domingo y Gómez (2014), Cerecero (2018), Anijovich y Capelleti (2019, 2020). Se debe considerar la complejidad que esto demanda, porque el cambio requerido se dirige primero a los formadores de docentes y luego debe permear a los estudiantes, quienes también son docentes en diferentes espacios educativos, multiplicando así la perspectiva de un docente reflexivo.

Los avances obtenidos hasta el momento muestran fortalezas en cuanto a la evolución que los egresados perciben en su formación y que les permite desempeñarse de mejor manera en su campo laboral; sin embargo, quedan aspectos para analizar relacionados con los procesos reflexivos tanto de formadores como de estudiantes y que implican la aplicación de otros tipos de instrumentos de orden cualitativo. Otro aspecto para considerar es la aplicación del modelo de espiral



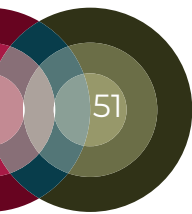
Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

de indagación desarrollado por Judy Halbert y Linda Kaser; es una metodología de indagación con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos y que consiste en que los colectivos de docentes analizan las dificultades encontradas (Domingo, 2020). Este modelo implica avanzar en el conocimiento teórico y práctico de la práctica reflexiva a nivel institucional.

El aprendizaje institucional en el campo de la práctica reflexiva es todavía incipiente, se reconoce que se requiere seguir aportando con investigación, actualización y evaluaciones constantes que vayan señalando la ruta por seguir en la búsqueda constante de mejorar la formación de los docentes. La experiencia que se ha obtenido hasta el momento es un pequeño aporte al campo de la formación docente.

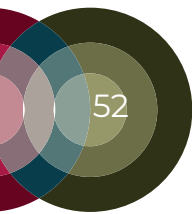
REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Capelleti, G. (2019). Práctica reflexiva: de la reflexión individual a la reflexión compartida. En A. Mata y P. Sánchez (Coord.), *Innovación y procesos reflexivos. La práctica pedagógica de los formadores de docentes*. México: CINADE.
- López, G. B. (2012). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 10, 14-15. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/796/010.pdf
- Cerecero, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrücken: Publicia
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea
- Domingo, Q., Galván, S. & Mata, A., et.al. (2018). *La formación del docente y la práctica reflexiva*. México: CINADE.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Madrid: Narcea
- Diario Oficial de la Federación (2020). Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional docente para el ejercicio fiscal 2020. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583735&fecha=10/01/2020
- Ducoing, P. (Coord.) (2014). *Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM.
- Fasce, E. (2006). Andragogía. *Revista educación en ciencias de la salud* 3(2), 69-70. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol322006/esq32.pdf>



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

- Echeverría, R. (2002). *Ontología del lenguaje*. Editorial Océano y Dolmen.
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la educación superior*, XLI(3),XLI (163),115-137. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n163/v41n163a5.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López Velarde, J., Aguayo, L. y Avila, H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. Taberna Literaria Editores.
- Molina, I. (2010). El vínculo docencia -investigación: una respuesta a la necesidad del pensamiento crítico en México. *Razón y palabra*, 73,s/p . Recuperado de:<http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/24Molina-V73.pdf>
- Moreno Bayardo, G. (2002). *Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible?* *Revista de la Educación Superior*, 124 (31), 73-84. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A5ES.pdf
- Moreno Bayardo, G. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica*. Cuadernos de discusión. Recuperado de: http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_BaseDocument-PolicyofTeacherDevelopment_03.pdf
- Moreno Bayardo, G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de los estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, G., Jiménez J. & Ortiz, V. (2011). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Perfiles educativos*, 33(132), 140-155. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200009&lng=es&tlng=es.
- Moreno Bayardo, G. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458153008/movil/>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago. <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (Coord.), (2009). *El posgrado en Educación en México*. IISUE UNAM.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*.26, 7-24. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59647/La%20escuela%2c%20encrucijada%20de%20culturas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Ana Ma. Mata Pérez, Pedro Hernández Sánchez,
Gerardo Esteban Centeno Noriega

- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Unesco (2010). Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189945>
- Vargas, J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica "General José María Córdova"*, 14(17), 205-228. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>
- Vergara, M. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado*. México: Universidad de Guadalajara.