



UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

“UNA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA: IMPLICACIONES EN EL QUEHACER EDUCATIVO”

Trabajo de titulación previo a la obtención de título de Licenciado/a en Educación General Básica.

AUTORES:

Carlos Antonio Saeteros Narváez.

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe.

DIRECTORA:

Mgtr. Mónica Del Rocío Cordero Jaramillo.

CUENCA – ECUADOR

2016



RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se desarrollan los conceptos de práctica reflexiva, quehacer educativo y la relación entre estas dos categorías para responder a la interrogante ¿Qué implica el desarrollo de una práctica docente reflexiva para el quehacer educativo?

Para responder esta interrogante se recurre a información bibliográfica de distintas fuentes y autores que hablan sobre estos temas. Dicha información es desarrollada en tres capítulos. El capítulo uno desarrolla el concepto de reflexión y práctica reflexiva, además de diferenciar entre una práctica docente reflexiva de una práctica docente no reflexiva; el capítulo dos, trata sobre el quehacer educativo y sus aspectos, fases, escenarios y elementos. El capítulo final relaciona estas dos categorías y explica las implicaciones de la práctica reflexiva en el ámbito educativo, especialmente en el quehacer educativo del docente, desde lo teórico y desde casos concretos.

Al final se concluye que la práctica reflexiva del docente es importante e imprescindible para el mejoramiento continuo del quehacer educativo, pero necesita de ciertos factores que ayuden a su desarrollo, así como se debe evitar los factores que obstaculizan o retardan el desarrollo de una práctica docente reflexiva en el quehacer educativo.

Palabras clave: Práctica reflexiva, Quehacer educativo, reflexión, práctica docente.



ABSTRACT

Concepts of reflective practice, educational work and the relation between these two categories are developed in this monograph. It tries to answer the question, what involves developing a reflexive teaching practice in the educational work?

To answer the previous question, we used bibliography information from different sources and authors who speak on these topics. This information is developed in three chapters. Chapter one develops the concept of reflection and reflective practice. Also, we compare a reflective teaching practice and a non-reflective teaching practice. Chapter two develops the concept of educational work and its aspects, phases, stages and elements. The final chapter relates these two categories and explains the implications of a reflective practice in education, especially in the educational work of teachers, from theory and specific cases.

As a conclusion, a reflective teaching practice is important and essential for educational work because a reflective practice helps to improve it. However, a reflective practice also needs some factors that help its development. Moreover, need to be avoided factors that stop or delay the development of a reflective teaching practice in educational work.

Key words: Reflective practice, Educational work, Reflection, Teaching practice.



Índice de contenido

PORTADA	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE CONTENIDO	4
AGRADECIMIENTO	11
DEDICATORIA	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I: LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA	18
LA REFLEXIÓN	19
Concepto.	19
Tipos de reflexión.	21
Conocimiento en la acción	21
Reflexión en y durante la acción.	21
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.	22
LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA	23
Niveles de una práctica reflexiva.	28
Nivel superficial.	28
Nivel pedagógico.	29
Nivel crítico.	30
Un último nivel.	32
Planteamientos teóricos sobre la práctica docente reflexiva.	33
La práctica reflexiva como acto social (Steephen Kemmis).	34
La práctica reflexiva como mejora de la práctica (36
La práctica reflexiva para resolver problemas (Donald Schon).	37
La práctica reflexiva como nexo entre teoría y práctica (John Dewey).	38
La práctica reflexiva como parte indispensable de la enseñanza (Philippe Perrenoud).	39
La práctica reflexiva como medio de emancipación (Paulo Freire).	42
Diferencia entre una práctica docente reflexiva y una no reflexiva.	43
CAPÍTULO II: EL QUEHACER EDUCATIVO	48
CONCEPTO	49
ESCENARIOS DEL QUEHACER EDUCATIVO	49
Quehacer educativo dentro del aula de clase.	50



Aspectos a considerar dentro del aula de clases.	50
Quehacer educativo fuera del aula de clase.	52
Aspectos a considerar fuera del aula de clases.	53
FASES DEL QUEHACER EDUCATIVO	54
La planificación del quehacer educativo.	55
Consideraciones para planificar el quehacer educativo.	55
La ejecución del quehacer educativo.	57
La evaluación del quehacer educativo.	57
COMPONENTES ESENCIALES PARA EL DESARROLLO DEL QUEHACER EDUCATIVO	60
Conocimientos sobre las asignaturas.	60
Conocimientos pedagógicos.	60
CAPÍTULO III: IMPLICACIONES DE UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL QUEHACER EDUCATIVO	63
IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	64
NECESIDAD DE REFLEXIONAR EN LAS FASES DEL QUEHACER EDUCATIVO	70
Necesidad de una práctica reflexiva en la planificación.	71
Necesidad de una práctica reflexiva en la ejecución.	73
Necesidad de una práctica reflexiva en la evaluación.	75
OBSTÁCULOS PARA DESARROLLAR UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL QUEHACER EDUCATIVO	77
FACTORES QUE POTENCIAN UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL QUEHACER EDUCATIVO	83
Factores externos al docente.	84
Factores internos al docente.	85
Actitudes del docente	85
Tener una mente abierta.	85
Responsabilidad.	85
Honestidad.	86
Entusiasmo.	86
Sistematicidad.	87
La capacidad para tomar decisiones.	87
Preparación del docente.	87
Manejo de métodos.	87
La indagación continua.	88
CASOS CONCRETOS SOBRE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL QUEHACER EDUCATIVO	90
El caso de Mélanie.	90
El caso de Pepe.	90
El caso de Ana.	91



El caso de Natalia.	92
El caso de Sonia.	93
El caso de Carlos.	96
CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS	102



Universidad de Cuenca
Cláusula de Derechos de Autor

Carlos Antonio Saeteros Narvárez, autor/a de la tesis “Una práctica docente reflexiva: implicaciones en el quehacer educativo”, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciada en Educación General Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autor.

Cuenca, 15 de marzo de 2016.

Carlos Antonio Saeteros Narvárez

C.I: 0302369194



Universidad de Cuenca

Cláusula de Derechos de Autor

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe, autor/a de la tesis "Una práctica docente reflexiva: implicaciones en el quehacer educativo", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciado en Educación General Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 15 de marzo de 2016.

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe

C.I: 0107250904



Universidad de Cuenca
Cláusula de Propiedad Intelectual

Carlos Antonio Saeteros Narváez, autor/a de la tesis “Una práctica docente reflexiva: implicaciones en el quehacer educativo”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 15 de marzo de 2016.

Carlos Antonio Saeteros Narváez

C.I: 0302369194



Universidad de Cuenca
Cláusula de Propiedad Intelectual

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe, autor/a de la tesis "Una práctica docente reflexiva: implicaciones en el quehacer educativo", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 15 de marzo de 2016.

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe

C.I: 0107250904



AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento, en primer lugar a mis padres, Jorge Saeteros y Lastenia Narváez, por todo el apoyo moral y económico para alcanzar mis metas académicas y por ser un gran ejemplo de superación personal.

A la Magíster Mónica Cordero Jaramillo, por su apoyo como directora de esta monografía, porque gracias a sus conocimientos, consejos y sugerencias se ha logrado culminar dicho trabajo.

A mi compañera de carrera, de tesis y compañera sentimental, Sonia Cuzco, por todo el apoyo, colaboración y comprensión mutuos brindados durante toda nuestra formación universitaria y el desarrollo de este trabajo de graduación.

A los docentes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, por todas las experiencias compartidas dentro y fuera del aula de clases, que contribuyeron a mi formación profesional.

Carlos Saeteros.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis padres, Jorge Cuzco y Marlene Quizhpe por todo el apoyo y aliento que supieron expresarme durante mi formación universitaria y a mis hermanos quienes con sus buenos deseos me impulsaron a seguir adelante.

Mi más sincero agradecimiento a la Magíster Mónica Cordero, por orientarnos con sus conocimientos y consejos que nos permitieron culminar este trabajo de investigación.

A mi gran amigo y compañero sentimental Carlos Saeteros, por todo el apoyo y tolerancia durante nuestra carrera universitaria; y por ser quien me inspira a luchar y ser mejor cada día.

Sonia Cuzco.



DEDICATORIA

Dedico la culminación de este trabajo de pre grado a mis padres, Jorge y Lastenia, porque gracias a todo su sacrificio he alcanzado una meta más en mi vida, terminar una carrera universitaria.

A la memoria de mi abuelita Lastenia Saeteros, quien fue mi segunda madre y gracias a sus sacrificios y preocupaciones por mi bienestar personal desde mis primeros años de edad, he logrado alcanzar muchas de mis metas propuestas, y aunque ya no está conmigo, su legado está presente en mí.

A quien me brinda amor y apoyo incondicional, Sonia Cuzco, mi compañera sentimental.

Carlos Saeteros.



DEDICATORIA

A quienes se sacrificaron de varias maneras por ver cumplir mis metas, y son una fuente apoyo incondicional un ejemplo de lucha y sacrificio por los que aman, a mis padres Jorge Cuzco y Marlene Quizhpe.

A quien ha sido mi gran apoyo en los momentos más difíciles de mi vida, incluyendo el ámbito académico, desde el mismo momento en que él formó parte de mi vida, a mi amorcito, Carlos Saeteros.

Sonia Cuzco.



Introducción

En el presente trabajo de investigación bibliográfica se pretende explicar las implicaciones de una práctica reflexiva en el quehacer educativo de un docente. El interés por el estudio de dicho tema nace desde las observaciones y experiencias en las prácticas que los estudiantes universitarios de la carrera de Educación General Básica tienen que realizar en algunas escuelas. Estas prácticas a su vez son acompañadas de un espacio de reflexión sobre las mismas; entonces surge la interrogante principal, ¿Qué implicaciones trae el reflexionar sobre la propia práctica para el quehacer del docente en el aula?

A partir de esto se ha planteado una serie de interrogantes que permitan responder a la principal, como: ¿En qué consiste una práctica docente reflexiva? ¿En qué se diferencia una práctica docente reflexiva de una que no lo es? ¿Por qué el docente debe ejecutar una práctica reflexiva? ¿Qué autores o teorías defienden la práctica docente reflexiva? ¿Qué factores obstaculizan la práctica docente reflexiva? ¿Qué factores favorecen la práctica docente reflexiva? ¿Cómo se beneficia el que hacer educativo al ejecutar una práctica docente reflexiva? ¿Qué resultados ha dado la práctica docente reflexiva?

Considerando dichas interrogantes se plantea el objetivo general de explicar bibliográficamente las implicaciones de una práctica docente reflexiva en el quehacer educativo. Dicho objetivo a su vez se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Comprender que es una práctica docente reflexiva.
- Comprender los factores que favorecen y obstaculizan la práctica reflexiva.



- Diferenciar entre una práctica docente reflexiva de una que no lo es.

Durante el desarrollo de este trabajo se vio la necesidad de explicar de qué se trata el quehacer educativo docente, lo cual al principio parecía ser un tema implícito de este trabajo, pero es necesario aclararlo y delimitarlo.

Para lograr estos objetivos se realizó un proceso de selección y discriminación de fuentes bibliográficas, se da prioridad a la información más relevante para el tema.

Entre las fuentes primarias de información están libros físicos y electrónicos de diferentes autores que han escrito sobre el tema, tesis, artículos de revistas, estudios de casos, sistematización de experiencias concretas referentes al tema, informes de conferencias. También se recurre a fuentes de internet como páginas web y revistas electrónicas.

Este trabajo se divide en tres capítulos, el primero se centra en desarrollar el concepto de reflexión y de práctica docente reflexiva, así como de sus tipos, niveles y teorías en las que éstas se basan, en este capítulo también se explica la diferencia entre una práctica reflexiva y una práctica no reflexiva.

En el segundo capítulo se desarrolla el concepto de quehacer educativo, así como otros aspectos que deben ser conocidos para entender dicho quehacer. Aquí se explica que el quehacer educativo se desarrolla por fases, en distintos escenarios y necesita de algunos elementos.

En el tercer capítulo se responde a la interrogante principal, es decir, se explica qué implica una práctica reflexiva en el desarrollo de un quehacer educativo,



la importancia i la necesidad de reflexionar en quehacer educativo. También se explica los factores que dificultan y que favorecen el desarrollo de una práctica reflexiva dentro del quehacer educativo. Para dicha explicación se recurre a las ideas teóricas de distintos autores así como a casos reales de docentes que ejecutan una práctica reflexiva en su quehacer educativo.

Al finalizar este trabajo de investigación, se concluye que muchos autores defienden la práctica reflexiva como un medio de mejora de la misma práctica, de autoformación profesional, y en el caso del quehacer educativo, a más de lo anterior, se flexibiliza y se libera de la rutina y el dogmatismo.



Capítulo I

La práctica docente reflexiva



La Reflexión

La reflexión es lo que nos permite aprender de nuestras experiencias: es una valoración de dónde hemos estado y hacia dónde queremos ir.

~ Kenneth Wolf ~

Concepto. Considerando que este trabajo investigativo va a desarrollar el tema de la práctica reflexiva y sus implicaciones en el quehacer educativo, es necesario comenzar con la definición de reflexión, para luego vincularla a la práctica educativa y tratar sobre la práctica docente reflexiva.

Como muchos conceptos en ciencias sociales, la reflexión carece de una definición única, por ello se considera la definición de algunos autores, sobre todo los más cercanos a la práctica profesional del docente.

Según Latorre (2007, pág. 13), “La reflexión en la acción se constituye, pues, en un proceso que capacita a las personas prácticas a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos.”

Para otros autores, como Schön (1992), la reflexión se trata de pensar sobre la realidad con el objetivo de generar conocimiento y nuevas destrezas. Pero dicho pensamiento no es simple, de hecho es bastante complejo, puesto que requiere algunas capacidades mentales. En palabras de Lasley (1992), este pensamiento ocurre de manera creativa, imaginativa y autocrítica.

Si se quiere una definición más cercana a la docencia, hay que considerar las ideas de Cruickshank y Applegate (1981), quienes afirman que la reflexión es “un proceso que ayuda a los docentes a pensar en lo sucedido, por qué sucedió cierto



evento y qué más pudo haberse hecho para alcanzar ciertas metas”. Al enriquecer con las afirmaciones de Cole y Knowles (2000), se puede decir que este proceso debe ser continuo y tomar en cuenta todas las variables pedagógicas, personales, intelectuales, sociales y éticas que intervienen en el proceso educativo, pues el desarrollo de dicho proceso no depende únicamente de las capacidades del docente o de los estudiantes, sino también del contexto mismo en el éste se desarrolla.

Se evidencia que estos conceptos varían poco entre ellos, sobre todo en las categorías que usan, puesto que para algunos es una capacidad mental y para otros es un proceso, sin embargo todos se encaminan a decir que la reflexión parte de la realidad y desemboca en nuevas destrezas y conocimientos.

Desde estas definiciones y categorías se puede decir que la reflexión es un proceso mental en el que se analiza la información obtenida de alguna manera; dicho proceso requiere de un nivel de pensamiento crítico por parte del sujeto reflexivo, porque es necesario tener argumentos y fundamentos que permitan identificar si la práctica es o no la más adecuada para lograr sus propósitos.

Se debe enfatizar que el objetivo primordial de la reflexión es mejorar la práctica, porque durante el proceso reflexivo se encuentran falencias y debilidades sobre lo que se reflexiona, las mismas que deben fortalecerse con acciones de mejora.

La reflexión puede ser entendida como proceso generador de conocimientos, porque el análisis crítico y minucioso, es decir la reflexión de un fenómeno u objeto lleva al descubrimiento de características o elementos que pueden estar ocultos a simple vista.

La reflexión puede ser también un diálogo entre profesionales reflexivos porque unos utilizan ideas de otros para reflexionar y crear nuevo conocimiento, este



conocimiento puede ser utilizado más tarde por otros quienes reflexionan sobre su práctica.

Pero el proceso de reflexión es mucho más enriquecedor si se lo ejecuta grupalmente, “Debemos comprender que el eje fundamental de esta metodología [o más bien, proceso] procede de la teoría socio-constructivista que apuesta con firmeza por dos conceptos básicos: co-construcción de conocimientos y andamiaje colectivo, ambos de origen vigotskiano. Esta metodología precisa de la interacción social como condición imprescindible para co-construir el saber” (Domingo, 2008, pág. 264)

Tipos de reflexión. En este apartado se considera las ideas de algunos autores que diferencian tipos de este proceso centrados a la reflexión sobre una acción. Los tipos de reflexión se categorizan según el momento en que la reflexión se ejecute, es así que se tiene:

Conocimiento en la acción. Este tipo de reflexión se refiere a usar la práctica como fuente de conocimiento; en vez de regirse solamente a libros o teorías como si fueran recetas, el profesional también se fija en lo que ocurre en su práctica real, es decir “se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo” (Domingo, 2008, pág. 326)

Entonces se puede decir que en este tipo de reflexión, las experiencias concretas de los profesionales comienzan a considerarse como conocimiento que más tarde podrá ser utilizado para buscar nuevas alternativas a la manera de desarrollar la acción.

Reflexión en y durante la acción. La reflexión anterior comprendía una generación de conocimientos desde la acción. Este segundo tipo de reflexión se



refiere al análisis de la acción mientras se desarrolla la misma, fijándose en el resultado inmediato de las actividades realizadas y estrategias utilizadas. Tal cual lo haría un científico que desarrolla una nueva fórmula que revisa continuamente sus resultados y cambia al instante las variables.

“Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional” (Domingo, 2008, pág. 327).

Entonces, mientras que en el conocimiento en la acción, las experiencias generan ideas para el profesional, la reflexión en y durante la acción exige un análisis de estas ideas, al contrastarlas con otras situaciones e incluso con teorías existentes de manera que el conocimiento originado anteriormente se sistematice y organice.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Este último tipo de reflexión “corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que la ha acompañado” (Domingo, 2008, pág. 331)

Después de generar y recopilar conocimientos y de hacer una revisión continua de la práctica, se realiza una reflexión de todo el proceso, se trata de responder a las preguntas: ¿Mi acción alcanzó los objetivos? ¿Se puede mejorar las estrategias? ¿Cómo puedo mejorar? ¿Qué estrategias puedo utilizar?



Este último proceso se refiere a la metareflexión, es decir una reflexión sobre la reflexión misma, en el que se analiza si los métodos y las herramientas utilizadas para la reflexión son válidos; se analiza además si el proceso fue realmente objetivo o hubo interferencia de subjetividad, por ello, este proceso permite el mejoramiento de la reflexión.

La práctica docente reflexiva

En esta sección se pretende aclarar en qué consiste la reflexión llevada a cabo en la práctica docente, los diferentes niveles en que se desarrolla y las teorías que la defienden. También se explica cómo diferenciar una práctica docente reflexiva de una práctica que no es reflexiva.

Durante su práctica, el docente vive un sinnúmero de conflictos que a veces son poco tomados en cuenta por él mismo. Esto se debe a que los docentes analizan el contexto de los estudiantes de manera superficial, sin analizar de fondo, las causas y consecuencias de dichos conflictos. (Utech, 2006)

Este problema se origina desde la formación misma de los profesionales, porque como dice (Hoyos Gonzales, 2005, pág. 26)

En las universidades se educa a los estudiantes por medio de discursos teóricos en los cuales aparecen pocas referencias a la cotidianidad; así pues por un lado va la vida y por otro lado, la escuela[...] esta forma de enseñanza deja por fuera la contextualización del conocimiento y su real aplicación en la resolución de problemas presentes en la cotidianidad.

Para Perrenoud (2007), el tipo de formación que los docentes reciben en la universidad no los provee de las destrezas necesarias para considerar el bienestar de sus estudiantes y el profesional olvida toda lo que es importante para lograr dicho



bienestar, entre ellas la búsqueda de nuevas estrategias para incentivar al estudiante a que sea partícipe de su aprendizaje.

Esta forma de accionar de la universidad lleva a los profesionales a normalizar toda situación que se le presente durante su práctica, luego resulta en un quehacer insensible, donde la rutina lleva el control (Perrenoud, 2007).

Según los autores anteriores, hay una falta de vinculación entre lo que se aprende en la universidad y la práctica misma, lo que lleva a ejecutar una práctica rutinaria por parte del profesional, entonces es necesaria la reflexión para vincular el campo teórico con el campo práctico y contextualizar lo aprendido en la universidad.

Es oportuno mencionar que durante el desarrollo de la práctica docente, surgen imprevistos que exigen una respuesta inmediata del docente, que al no ser respondidas ocasionan molestias en el desarrollo de las clases, es por esta razón que “la reflexión sobre la práctica permite anticipar y preparar al docente, a menudo sin advertirlo, [...] para prever mejor las hipótesis” (Perrenoud, 2007, pág. 30). Entonces, se puede decir que la práctica reflexiva permite al docente anticiparse a algunos sucesos, porque conoce las situaciones anteriores y las ha analizado para buscar estrategias para enfrentarlas.

A parte de las situaciones imprevistas, la reflexión también permite afrontar situaciones cotidianas como “la impuntualidad, constantes ausencias de los estudiantes, falta de atención, entre otros” (Perrenoud, 2007, pág. 33).

Es decisión del maestro hacer algo o no hacer nada respecto a estas situaciones. Aunque el maestro decida no hacer nada, él ha tomado una decisión, esto traerá consecuencias de que se van a seguir repitiendo estos actos. Pero una postura reflexiva del docente conlleva a buscar e indagar las causas de estos comportamientos de los estudiantes: ¿Por qué tal estudiante



¿Llega siempre impuntual? ¿Por qué los estudiantes se escapan de las horas de clase? Acto seguido buscar soluciones a estos problemas. Es decir, una práctica reflexiva no enseña a tomar las decisiones más acertadas para mejorar nuestra práctica (Perrenoud, 2007, pág. 33)

Es por ello que la reflexión se vuelve una parte fundamental de la práctica educativa, en especial durante el desarrollo de las clases, porque ahí surgen y se reflejan las distintas situaciones y problemas que requieren de soluciones significativas y el docente debe elegir la acción para enfrentar estas situaciones.

Para el proceso de la reflexión en el ámbito educativo “tomamos nuestro actuar y el de los niños como punto de partida para la reflexión. Reflexionamos con la intención de comprender nuestra práctica, de tal forma que las ideas que surjan desemboquen en nuevas acciones como punto de llegada” (Proyecto de Mejoramiento de Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay: PROMEBAZ, 2007, pág. 133), las cuales servirán, para dar nuevos giros a la práctica profesional.

La práctica reflexiva como un medio para la comprensión del accionar docente, dispone de herramientas como “las investigaciones cualitativas que exploran y examinan con más detalle y profundidad las experiencias de una persona o grupos de personas” (Utech, 2006, pág. 142), el cual, es fundamental para realizar análisis a las diferentes circunstancias que afectan a los estudiantes.

Al momento de ejecutar una práctica reflexiva, los docentes deben tener presente algunas consideraciones, que a más de ser una ayuda, son una guía que le permitirá hacer más dinámico el proceso educativo, al momento de que surjan ciertos inconvenientes. Aquí algunas consideraciones para el momento de reflexionar en el aula de clase:



Observación.- Solo una reflexión basada en los hechos permitirá preparar acciones acertadas.

Se necesita observar cómo actúan los estudiantes, cómo reaccionan a las intervenciones del docente, qué cambios ocurren.

Preguntas reflexivas.

¿Qué pasa? Identificación del problema.

¿A qué se debe? Identificación de las posibles causas del problema.

¿Qué puedo hacer? Posibles alternativas para solucionar el problema
(PROMEBAZ, 2007, págs. 136-137)

Por ende, la reflexión constituye una fuente de ilustración para los profesionales, es decir los provee de destrezas y habilidades para enfrentar distintas situaciones que surgen en la práctica porque “la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica” (Latorre, 2007, pág. 13)

Sin embargo, la reflexión sobre la práctica docente no es algo que aparece de repente, de hecho, es un proceso que requiere de tiempo y constancia, debido a que las dificultades siempre estarán presentes en el aula y el docente debe saber cómo resolverlas. Por lo tanto, el docente que inserta en su práctica la reflexión no solo adquiere conocimiento, sino también experiencia que le será muy útil en su vida profesional y cotidiana.

Aquí cabe mencionar que algunos autores como Ángeles Domingo diferencian entre una reflexión simple y una reflexión crítica. La primera es innata al ser humano mientras que la segunda es “una actividad aprendida que requiere un



análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (2008, pág. 235).

Así mismo, la reflexión “permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa” (Domingo, 2008, pág. 195). Entonces, se ve que la reflexión sobre la práctica es una buena manera de contextualizar lo aprendido durante la formación profesional de tal modo que la práctica profesional sea realmente fructífera.

Es por esta serie de planteamientos que algunos expertos consideran a “la reflexión como la piedra angular para modificar la práctica porque los maestros reflexivos aceptan con frecuencia la realidad cotidiana y buscan alternativas para solucionar problemas” (Ortiz Flores & Alcazar Ayala, 2006, pág. 1), por ello se recalca la necesidad de reflexionar sobre la práctica, porque permite que el docente experimente nuevos cambios, para no hacer de la práctica una rutina. Dicho de otra manera, una práctica no reflexiva conlleva una práctica docente rutinaria, mientras que la reflexión permite innovar.

Los resultados que se pretende obtener mediante la práctica reflexiva del docente son experiencias y posibles soluciones de cómo enfrentar a las realidades que viven los estudiantes y docentes dentro y fuera de la escuela, pero también permite generar nuevas ideas y conocimientos a partir de la vinculación de la teoría con la práctica. Es así, como “los productos de la reflexión son nuevas certezas que han permitido ganar conexión con diversos procesos y ampliar la experiencia, hay apoderamiento de sentidos y ampliación de significados” (Serrano, 2007, pág. 11)



Niveles de una práctica reflexiva. Si se entiende a la práctica docente reflexiva como un proceso cuyo desarrollo requiere de una evolución, entonces se debe considerar los niveles por los cuales dicho proceso ha de pasar para llegar a su nivel máximo. A propósito de esto, algunos autores proponen tres niveles básicos de reflexión en la práctica docente, así como las preguntas frecuentes que los sujetos reflexivos se hacen en cada nivel.

Nivel superficial. Es el primer nivel de la reflexión. Aquí el docente empieza a tomar conciencia de las situaciones que ocurren en su aula y a plantearse sus primeras inquietudes, “se centran en las estrategias y en los métodos de enseñanza utilizados para alcanzar objetivos educativos predeterminados” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 152)

Este nivel se caracteriza porque “los docentes se preocupan más por lo que funciona en el salón de clases para mantener a los estudiantes tranquilos y conservar el orden que por cualquier consideración en cuanto al valor que tienen tales objetivos y fines en sí mismos” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 152)

Entonces una reflexión superficial implica la búsqueda de metodologías para llevar las clases, pero centrada únicamente en el bienestar del profesor y no importan las razones por las que los niños demuestren ciertas actitudes, lo importante es controlar esas actitudes para que el docente pueda laborar tranquilamente, es decir, no hay una preocupación por el bienestar y el involucramiento de los estudiantes.

Entre las preguntas típicas que el docente hace a nivel de la reflexión superficial están las siguientes: ¿Pasé mucho tiempo hoy en las actividades de grupo? ¿Cómo puedo hacer para mantener a los estudiantes enfocados en



las actividades? ¿Cómo puedo lograr que los estudiantes presten mayor atención? (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 152)

Nivel pedagógico. Podría considerarse como un nivel intermedio entre el anterior y el siguiente nivel. En este segundo nivel los docentes comienzan a buscar soluciones a las inquietudes anteriores, pero no cualquier solución, sino unas fundamentadas en teorías, es decir, se reflexiona “acerca de los objetivos educacionales, las teorías que subyacen a los diferentes enfoques de enseñanza y las conexiones que existen entre los principios teóricos y la práctica” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 152).

En este nivel ya hay una vinculación entre teoría y práctica por lo que seguramente se empieza a fijar en la situación de los niños, y si se recurre a los planteamientos teóricos de algunos autores, quizá se encuentren formulaciones que demuestren al docente que más de buscar soluciones a los problemas del aula, hay que tomar en cuenta las causas de estos problemas así como la realidad de sus estudiantes en la que normalmente se originan dichos problemas.

Las preguntas frecuentes en este nivel de práctica reflexiva son:

¿Cómo puedo mejorar al aprendizaje de mis estudiantes? ¿Sobre qué teoría puedo apoyarme para ofrecerles a mis estudiantes una mejor explicación acerca de las tareas basadas en un aprendizaje colaborativo? ¿Estoy yo ofreciendo a mis estudiantes oportunidades para desarrollar destrezas en la toma de decisiones? ¿Qué más puedo hacer para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones con su conocimiento previo? ¿Existe una mejor forma de lograr los objetivos que me he planteado? (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 153).



Nivel crítico. A diferencia de los anteriores niveles, en este nivel los docentes no solo realizan una reflexión desde la interacción entre teoría y práctica, sino desde todos los ámbitos de la profesión docente, es decir, para la resolución de los problemas que surgen se considera las condiciones sociales, políticas, económicas, históricas y más de todo el contexto en el que están dichos problemas.

En este nivel, al reconocer que “la escuela no puede separarse de las realidades políticas y sociales en un contexto determinado, los docentes reflexivos se esfuerzan de manera crítica por estar completamente conscientes del conjunto de consecuencias derivadas de sus acciones.” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 153)

Este nivel de práctica reflexiva, al ser más complejo, requiere de ciertas capacidades que ayudan a que la reflexión se desarrolle de mejor manera:

- Cuestionar la subjetividad y las creencias que el docente implementa de manera consciente o inconsciente en su práctica; esto implica el aceptar que cada uno lleva su ideología al aula de clase y estas influyen en la manera en la que se enseña a los estudiantes.
- Tomar conciencia de que la tarea de enseñar también implica el preocuparse por si los estudiantes están aprendiendo; esto es de cierta forma las implicaciones éticas de la profesión docente.
- Considerar que las estrategias y los contenidos tratados en las clases deben contribuir a la formación de la equidad social y al establecimiento de una sociedad justa desde el aula.
- Tomar conciencia de que la educación implica la formación de individuos capaces de pensar y cuestionar en vez de seguir órdenes únicamente y que su papel en la sociedad será la de aportar a la democracia y a acciones que tengan un impacto social. (Cabrera & Villalobos, 2009)



La práctica docente reflexiva en un nivel crítico es un proceso objetivo en el que se deben dejar de lado toda creencia y toda valoración subjetiva de la práctica docente. Las preguntas que típicamente se hacen es este nivel y que permiten diferenciarlo de otros niveles son:

¿Quién está siendo incluido y quién excluido en esta práctica de la clase?

¿Cómo podría afectar las oportunidades individuales de éxito de mis estudiantes en la forma en la que los grupos en las actividades de aula?

¿Promueve esta práctica de la clase la equidad? (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 153)

Según el equipo del PROMEBAZ (2007), la reflexión crítica implica ir más allá de un análisis, es también buscar nuevos horizontes para la propia práctica, mirarla desde otra perspectiva e innovar las formas de trabajo así como los métodos y las técnicas que se usan.

Inclusive se puede afirmar que una práctica reflexiva crítica implica una autorreflexión, porque aparte de reflexionar sobre la propia práctica también se reflexiona sobre la propia forma de reaccionar y de enfrentar las situaciones que surgen dentro del aula. Implica además un análisis cómo la personalidad del docente y problemas personales afecta el desarrollo de las clases y en el aprendizaje de los estudiantes. (Cabrera & Villalobos, 2009)

En el mismo sentido, Dewey plantea tres niveles de reflexión los cuales se resumen en el siguiente cuadro.

Niveles de reflexión según (Dewey: 1976:300) citado en (Domingo, 2008, pág. 258)



Nivel 1	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos.• La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none">• Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula.• Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc.• Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none">• Ejercicio de una reflexión crítica.• Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Un último nivel. Si bien es cierto que en nivel crítico es considerado por algunos autores como el superior, pero se puede considerar que el docente reflexivo habrá alcanzado la cima cuando sea capaz de metareflexionar [que ya se mencionó anteriormente], es decir, reflexionar sobre la propia reflexión así como sobre la metodología utilizada para hacerlo. Por ello, en este trabajo también se considera la metareflexión como un nivel de la práctica reflexiva.

Finalmente, si se analiza los niveles de reflexión se encuentra que se relacionan con los conceptos de educación, el nivel superficial encaja en una



pedagogía centrada en el profesor en la que solo importa la enseñanza y no del aprendizaje de los estudiantes; en cuanto al nivel crítico encaja en una pedagogía centrada en el estudiante porque se considera las situaciones contextuales en las que éste vive, obviamente esto no implica que se deje de considerar las condiciones del docente. El nivel pedagógico puede ser considerado un punto de transición entre estas pedagogías.

Planteamientos teóricos sobre la práctica docente reflexiva. Antes de hablar de las teorías mismas, se debe hacer un acercamiento a algunos autores y personajes como los filósofos griegos Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes de alguna manera en sus enseñanzas ya proponían la necesidad de reflexionar sobre la realidad. Para ello recurre al siguiente cuadro presentado por Gabriela Aguilar en su tesis sobre la reflexión en la formación docente.

Cuadro 2. Aportes a la Práctica Reflexiva

Auto	Aportaciones afines a la Práctica Reflexiva
Sócrates (Siglo IV a C.)	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo para fomentar la reflexión• Indagación para descubrir la verdad por uno mismo: la mayéutica.
Platón (Siglo IV-III AC)	<ul style="list-style-type: none">• Importancia del diálogo para la reflexión y el pensamiento crítico.
Aristóteles (Siglo III AC)	<ul style="list-style-type: none">• El aprendizaje se logra por medio de la acción• Reconocimiento del saber práctico.
J. J. Rousseau (1712-1778)	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje a través de la experiencia y la acción• Paidocentrismo y curiosidad natural del aprendiz.
Jhon Dewey (1859-1952)	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogía basada en la acción y la reflexión• El pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje• La acción docente ha de unir teoría y práctica• Inclusión de la emoción en el proceso de aprendizaje.



(Aguilar, 2014, pág. 25)

Así mismo existen otros autores que plantean varias teorías sobre la práctica reflexiva, como son:

La práctica reflexiva como acto social (Stephen Kemmis). Este autor expone varios postulados, entre ellos, que la reflexión, no es un acto puramente interior de cada sujeto ni individual, lo que implica que no es algo innato sino que se aprende, es por eso que un pensamiento reflexivo en torno a la práctica requiere tiempo (Kemmis, 1999).

Ante esta afirmación, se recuerda que en párrafos anteriores se especifica que para Ángeles Domingo, la reflexión en un nivel básico es algo innato y espontáneo pero que debe ser pulido, mejorado hasta llegar a un nivel crítico y enseñado para aplicarse en la práctica profesional.

Entonces cuando Kemmis afirma que la reflexión no es un acto únicamente interior de cada sujeto, se debe entender que el autor se refiere a la reflexión sobre la práctica y no al concepto general de reflexión.

La práctica reflexiva no es un acto individual, más bien “está orientada a la acción, es social y política. Su producto es la praxis, la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social” (Kemmis, 1999, pág. 97). Entonces, la práctica reflexiva dará mejores resultados si se efectúa en equipo, sobre todo si se considera las perspectivas y las ideas de los demás para mejorar la propia práctica.

Por otro lado, la reflexión puede presentarse de diferentes formas, según Kemmis [quien se fundamenta en las teorías de Aristóteles], una de ellas es la reflexión como medio para resolver problemas. “Se identifica un problema de carácter determinado y se concibe una solución para el problema” (Kemmis, 1999, pág. 98).



Según el autor, la mayor parte del proceso reflexivo es de esta forma, pues constantemente se busca soluciones a problemas, pero muchas veces se toma la primera idea que surge y se trata de aplicarla a la situación. Entonces esta forma de reflexionar está relacionada con el nivel superficial de reflexión antes ya descrito.

Luego se tiene la deliberación práctica, vinculada con la forma de actuar ante distintas situaciones. “En la deliberación práctica consideramos lo correcto y lo apropiado; lo consideramos [...] como si fuera una cuestión moral” (Kemmis, 1999, pág. 98). El objetivo de esta forma de reflexionar es tratar de tomar la decisión adecuada frente la situación a la que el sujeto reflexivo se enfrenta.

Una tercera forma de reflexión es el pensamiento especulativo que consiste en reflexionar sobre la propia manera de pensar. De cierta manera, se trata de una metareflexión y se relaciona de forma directa con los niveles planteados por algunos autores. Por ejemplo, esta forma de reflexionar estaría en el nivel de reflexión autocrítico que es el nivel más alto.

Kemmis plantea tres argumentos para defender su postura de que la reflexión es un acto social.

1. “A veces decimos que la reflexión es la conversación de la mente con sí mismo. Sino es de manera explícita como el lenguaje, al menos debemos admitir que esta conversación prefigura el lenguaje” (Kemmis, 1999, pág. 99).

Y como se sabe, el lenguaje es una construcción social, entonces la práctica reflexiva se convierte también en un acto social.

2. “Las ideas y comprensiones que dan forma y contenido la reflexión viene dada socialmente: vienen de un mundo socialmente construido de significados y sentidos” (Kemmis, 1999, pág. 99).



3. “Los frutos de la reflexión -la acción- tiene su significado en un mundo social, donde los demás nos comprenden a través de nuestras acciones ” (Kemmis, 1999, pág. 99).

Kemmis afirma que la reflexión y la práctica reflexiva están a disposición de la sociedad para analizar sus problemas y tratar de solucionarlos, también para cambiar ciertas situaciones, por ejemplo la emancipación de los individuos como especifica Freire; otro autor que se tratará más adelante.

De hecho lo social también influye en la reflexión de manera ideológica, porque es la propia ideología la que lleva a reflexionar sobre unos temas y sobre otros no, pasándolos por alto (Kemmis, 1999, pág. 97). Debido al tipo de la sociedad, incluso habrá temas tabúes sobre los cuales no se podrá nombrar, mucho menos reflexionar sobre ellos.

La práctica reflexiva como mejora de la práctica (Lawrence Stenhouse).

Más cercano a la educación y de manera breve, Stenhouse señala que “la enseñanza es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Apuesta decididamente por el desarrollo personal y profesional del docente mediante la investigación-acción” (Stenhouse, 1987, pág. 197). Por ende, la reflexión contribuye al mejoramiento del aprendizaje, porque un factor para su desarrollo es la capacidad del docente, la cual mejora con el proceso reflexivo.

Sin embargo, la práctica reflexiva no dará buenos resultados si el docente no se encuentra predispuesto a realizarla, por ello es necesario “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo...el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica” (Stenhouse, 1987, pág. 197). La falta de este interés puede deberse a varios factores como la resistencia al cambio,



desconocimiento del proceso reflexivo, entre otros que se detallarán más adelante, en el tercer capítulo, en la sección obstáculos para la reflexión.

La práctica reflexiva para resolver problemas (Donald Schon). Schon defiende la práctica reflexiva, y a manera de metáfora específica lo siguiente:

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico; mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor? (Schon, 1992, pág. 14)

Schon vuelve a plantear la idea de que la reflexión surge con la necesidad de solucionar problemas, pero cuando la situación no se puede resolver de manera automática o con lo que se sabe teóricamente, entonces se ve obligado a pensar cómo resolver tal situación o si alguien que estuvo en la misma ha logrado resolverla.

Del mismo modo, si se considera que los objetivos actuales de la educación es la formación de sujetos críticos, existe la necesidad de un docente reflexivo dentro



de un aula de clases para formar sujetos reflexivos, porque “se cree que los estudiantes dotados de talento pueden aprender por algún tipo de contagio, a través de la observación de sus maestros” (Schon, 1992, pág. 14)

Sin embargo, Schon indica que el desarrollo de una práctica reflexiva tiene ciertas falencias, como la desvinculación entre la teoría y la realidad; según él existe "una falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schon, 1992, pág. 8). Esta es una idea que se ha planteado en párrafos anteriores por Hoyos Gonzales y es lo que continuamente ocurre cuando se realizan las prácticas pre profesionales y muchas veces se encuentra con situaciones reales distintas a las que se imagina en la universidad.

La práctica reflexiva como nexo entre teoría y práctica (John Dewey).

Por otro lado “Dewey creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo, o aún mejor, de la actividad reflexiva. Apuesta por el entrelazamiento de acción y reflexión” (Domingo, 2008, pág. 245) Aquí se entiende que para enseñar a desarrollar el pensamiento reflexivo a los estudiantes, son los docentes quienes deben ser reflexivos y enseñar por medio del ejemplo.

“La enseñanza tradicional, según Dewey, ha dañado la conexión entre lo mental y lo práctico y para subsanarlo propone una perfecta identificación entre los elementos esenciales del aprendizaje y los elementos esenciales de la reflexión:

1. Una auténtica situación de experiencia.
2. Un verdadero problema en esa situación.
3. Información y observación de la situación.
4. Indicación de soluciones viables a cargo del aprendiz.



5. Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, y descubrir por sí mismo su validez (Domingo, 2008, pág. 247).

“El profesorado debe ser consumidor y generador de conocimientos” (Latorre, La investigación - acción, 2007, pág. 13). Entendido esto como una crítica a que los profesionales están acostumbrados que los libros o el internet les de todas las respuestas y ellos no se sienten capaces de crear conocimiento nuevo, conocimiento que surge de una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva como parte indispensable de la enseñanza (Philippe Perrenoud). Por su parte, Philippe Perrenoud plantea diez razones por las cuales es necesario reflexionar en la práctica docente.

1. *Compensar la superficialidad de la formación profesional.* “Hay que reconocer que muchas veces las competencias construidas durante la formación docente no es suficiente para desenvolverse dentro del aula de clase”. (Perrenoud, 2007, pág. 46) No porque se haya egresado de la universidad y se tenga un título significa que el profesional lo sepa todo, de hecho la mayor parte de su conocimiento se formará durante la práctica, obviamente mediante la reflexión.

2. *Favorece la acumulación de saberes y experiencias.* “A través de la reflexión, un profesor aprende por ejemplo a dar consignas claras para evitar malos entendidos, a controlar las conversaciones para evitar el desorden, o a evaluaciones de distinta manera. [...] Estos aprendizajes se traducen en conductas nuevas, acompañadas de un razonamiento más o menos explícito. Una vez solventado el problema, el docente puede volver a conectar el piloto automático” (Perrenoud, 2007, pág. 49).



De cierta manera, la reflexión ayuda a ganar independencia, puesto que se deja de depender únicamente de conocimientos de otros autores, inclusive, si se realiza una reflexión crítica bien estructurada se puede publicar los descubrimientos encontrados para ayudar a colegas.

3. *Acreditar una evolución hacia la profesionalización.* “La práctica reflexiva del docente también ayuda a desarrollar autonomía. A tomar decisiones sin la necesidad de consultar a autoridades o expertos porque se conoce muy bien el contexto de trabajo y se puede decidir lo más apropiado para cada situación” (Perrenoud, 2007, pág. 51).

Desde esta perspectiva, se puede decir que la práctica reflexiva provee al docente de las destrezas básicas de otras áreas relacionadas a la docencia como la Psicología y la Sociología, que le permiten entender las situaciones de los estudiantes desde estas categorías.

Sin embargo, esto no significa que práctica reflexiva lleva al docente a prescindir de los expertos en estas áreas, de hecho, más adelante se explica que la práctica reflexiva requiere y fortalece el trabajo en equipo. Pero se puede decir que la práctica reflexiva prepara al docente para enfrentar situaciones en las que haría falta un experto en estas áreas, pero que por algún motivo no se puede recurrir a ellos.

4. *Prepara para asumir una responsabilidad política y ética.* “Contrariamente a lo que se piensa, la reflexión no recae solamente sobre la acción, [...] también se reflexiona sobre cuestiones éticas como: ¿Es justo motivar a los niños ofreciéndoles golosinas? O ¿Es adecuado avisar a los padres que su hijo fuma?” (Perrenoud, 2007, pág. 53). Entonces, no solo entran en juego los conocimientos teóricos a la hora de reflexionar, sino también las ideologías y creencias del sujeto reflexivo.



5. *Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.* Por medio de la reflexión, un docente puede estar preparado para situaciones como:

- Las tecnologías se convierten en indispensables para la educación.
- Los estudiantes son cada vez más agitados.
- La evaluación se convierte en formativa.
- La necesidad de trabajar en equipo (Perrenoud, 2007, pág. 54).

6. *Ayuda a sobrevivir a un oficio arduo.* “Primeramente, permite lanzar una mirada lúcida al propio funcionamiento y distanciarse en relación con los fantasmas del fracaso como pedagogo” (Perrenoud, 2007, pág. 55). Pues la reflexión permite la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza que deben ser llamativas y activas tanto para los estudiantes como para los docentes de tal manera que las clases sean dinámicas y divertidas para todos sus actores.

7. *Proporciona medios para trabajar sobre sí mismo.* Se debe tener presente que los docentes son humanos y sus actos no están libres de errores, ni siquiera la práctica profesional, razón por la que un docente puede equivocarse durante el desarrollo de una clase, pero “la práctica reflexiva permite detectar errores en nuestra forma de actuar, así como un ingeniero detectaría la omisión de un parámetro que lo hizo calcular erróneamente” (Perrenoud, 2007, pág. 57). Es decir, la práctica reflexiva no perfecciona nuestra práctica pero la mejora.

8. *Ayuda en la lucha contra la alteridad del aprendiz.* “Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos la familia, la cultura, los gustos [...] así como los de los demás. Puesto que el docente siempre está en contacto con un grupo de personas diferentes a él, con distintos pensamientos, ideas y cultura” (Perrenoud, 2007, pág. 58).



9. *Favorece la cooperación entre compañeros.* “También es necesario reflexionar sobre las interacciones con los demás actores de la comunidad educativa y aprender a cooperar con el equipo para también aprender de esta interacción” (Perrenoud, 2007, pág. 58).

Como se vio anteriormente, la práctica reflexiva es más fructífera si se la ejecuta en equipo, porque todos aportan con ideas para el mejoramiento de la práctica propia y de los demás.

10. *Aumenta la capacidad de innovación.* “Uno docente de aula conoce las necesidades que tiene el grupo, basándose en la reflexión; por lo tanto está en la capacidad de implantar nuevas estrategias y nuevo material que darán mejores resultados que los sugeridos por terceros porque surgen de una reflexión sobre la realidad” (Perrenoud, 2007, págs. 60-61).

La práctica reflexiva como medio de emancipación (Paulo Freire). Uno de los autores más contemporáneos en replantear la necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa es Paulo Freire, quien en su pedagogía de la autonomía afirma que “la indagación, la búsqueda, la investigación, [la reflexión] forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador” (Freire, 2006, pág. 30)

En el mismo texto, Freire (2006) plantea la relación inseparable entre educación y reflexión, además habla de que la curiosidad es algo natural en el ser humano pero es necesario pulirla para llevarla al nivel de curiosidad crítica, es decir pasar de una simple curiosidad por saber algo a una reflexión crítica capaz de producir conocimientos que ayuden a mejorar la práctica educativa.



Freire afirma también que “la práctica crítica sobre se torna una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2006, pág. 24).

Así mismo, si se quiere formar individuos críticos en las aulas, se debe empezar por que el docente sea reflexivo y crítico. O como dice el autor, “la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” (Freire, 2006, pág. 28).

Freire además especifica que la práctica docente no es un hecho que ocurre al azar sino que “exige reflexión crítica sobre la práctica” e implica “un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2006, pág. 28).

Según Freire, la curiosidad innata del ser humano debe ser aprovechada en su quehacer, sobre todo en el educativo. Esta curiosidad muchas veces resulta ser ingenua, pues se centra en aspectos muy simples, “lo que hay que hacer es posibilitar que, a volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica” (Freire, 2006, pág. 4).

Diferencia entre una práctica docente reflexiva y una no reflexiva. Como se ha planteado con anterioridad, una práctica reflexiva permite al profesional responder de mejor manera ante las situaciones que pueden surgir en su quehacer profesional. Propicia además la generación de nuevos conocimientos sobre los temas, en vez de repetir lo aprendido en las aulas durante el proceso de formación profesional. En pocas palabras, una diferencia fundamental entre una práctica



reflexiva y una no reflexiva es que la primera busca cambiar y mejorar, mientras la segunda se queda en una rutina.

Y como dice Latorre (2007) hay dos maneras de desempeñar una práctica profesional: la primera, la del investigador y cuestionador, la segunda, la del profesional rutinario dedicado a ejecutar su quehacer siempre de la misma manera, sin cuestionarse lo que dice y hace. Es decir, o se hace una cosa u otra, no hay puntos intermedios.

En cuanto al ámbito educativo, una práctica sin reflexión conlleva a la ejecución de rutinas que estancan el proceso educativo, esto debido a que el docente se preocupa menos por conocer al grupo, evaluar su práctica y buscar nuevas estrategias, pues lo más importante para él es cumplir con la transmisión de conocimientos a sus estudiantes.

“La rutina incluye acciones que se ejecutan de manera automática o predeterminada” (Hoyos Gonzales, 2005), ya sea porque se cree que dan buenos resultados o porque los profesionales no tienen la disposición de buscar nuevas estrategias, en tanto que la práctica reflexiva es todo lo contrario, pues implica buscar nuevos horizontes por los cuales guiar la misma práctica.

No se dice que la rutina sea mala, de hecho, rutinas como horarios y asistencias a lugares como la escuela ponen orden en la vida, el problema está, según Cabrera y Villalobos (2009) cuando los sujetos se dejan dominar por esa rutina. Se acostumbran a dar respuestas únicas a las situaciones y cuando surgen situaciones desconocidas no tienen la capacidad de responder.

Otra diferencia radica en la manera de afrontar las situaciones emergentes en la práctica profesional, debido a "una falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas



competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schon, 1992, pág. 8), esto genera desconcierto y un profesional que no es reflexivo se estancará en su práctica.

“La práctica reflexiva promueve un aprendizaje profundo ya que articula el pensamiento y el ser de la persona, así como su acción” (Domingo, 2008, pág. 189), es decir, es una práctica más pensada y más sistemática que requiere de una planificación, contrario a una práctica no reflexiva que es más espontánea y poco planificada.

Una práctica reflexiva “propicia un aprendizaje crítico-reflexivo que le permite, en el presente y en el futuro, transformar la propia capacidad conceptual y la autoconciencia, logrando un conocimiento metacognitivo de sí mismo” (Domingo, 2008, pág. 189). En cambio, una práctica no reflexiva propicia únicamente la repetición de un conocimiento que puede o no puede ser cierto o adecuado al contexto, lo que puede desembocar el estancamiento antes mencionado.

En la educación, una práctica no reflexiva conlleva al maestro a la ejecución de su práctica de manera dogmática, sin apertura a otras perspectivas, mientras que una práctica reflexiva “permitirá al maestro responder con flexibilidad, plasticidad y espontaneidad a las situaciones del aula tras un proceso mental amplio -no secuencial, ni estrictamente racional- en el que están implicadas la intuición, la emoción y la pasión” (Domingo, 2008, pág. 189).

“La práctica reflexiva permite al profesional reestructurar su itinerario personal de formación universitaria cuando aún está en el periodo de la formación inicial, así como abordar objetivos formativos cuya necesidad no se había percibido hasta ese momento” (Domingo, 2008, pág. 189). Dicho de otra manera, una práctica docente



reflexiva permite contextualizar el conocimiento adquirido durante su formación en vez de quererlo aplicar tal cual lo aprendió.

Ejecutar una práctica docente reflexiva “supone romper la ‘privacidad’ que tradicionalmente se ha mantenido sobre la actividad que se realiza en el aula y abrirla a la observación de lo que ahí sucede, a la reflexión sobre lo que ahí se hace y a la indagación sobre el por qué se producen los procesos que allí suceden” (Domingo, 2008, pág. 190).

Una práctica sin reflexión implica que los profesionales sean meros consumidores y transmisores de conocimientos que han sido elaborados por otros, mientras que la reflexión en la práctica “propicia el aprendizaje transformacional que los hace protagonistas convencidos de sus procesos de mejora personal, didáctica, pedagógica, escolar, institucional y social” (Domingo, 2008, pág. 190)

Así mismo, “es recurrente en los egresados de las universidades el argumento sobre la dificultad que encuentran para aplicar lo que aprendieron en una carrera, y sobre la poca utilidad que esto les representa, debido en parte a la práctica repetitiva y a la falta de reflexión” (Hoyos Gonzales, 2005, pág. 26), entonces, una práctica reflexiva facilita la contextualización del conocimiento construido durante la formación profesional.

En una práctica no reflexiva los docentes se preocupan más de la manera de enseñar y de la manera en la que sus estudiantes aprenden. Además, una práctica reflexiva “implica la toma de conciencia del modo cómo opera la cotidianidad y de la influencia que tiene la historia de cada sujeto en su construcción” (Hoyos Gonzales, 2005, pág. 46). En otras palabras, la práctica docente reflexiva ayuda a generar una educación centrada en el estudiante y encaminada a la formación integral de estos, en vez de solo la transmisión de conocimientos.



Finalmente, una práctica reflexiva “hace del maestro o del alumno practicante un investigador en contexto real. Su profesionalidad se expresa en una decidida actitud investigadora e innovadora en el aula, siempre al servicio de la mejora educativa y orientada a la acción” (Domingo, 2008, pág. 190), contrario a una práctica no reflexiva que implica una repetición, una rutina y un estancamiento de la práctica misma porque no hay flexibilidad de ésta, ni el interés del profesional por mejorarla.



Capítulo II

El quehacer educativo



Concepto

El siguiente capítulo tiene como objetivo aclarar a qué se hace referencia al hablar de quehacer educativo, puesto que puede existir múltiples concepciones de este término, e inclusive se puede prestar a confusiones con otros términos, por ejemplo con la práctica docente.

Puede ser que práctica docente y quehacer educativo desde una perspectiva sean lo mismo, pero como plantean algunos autores, son dos cosas totalmente diferentes, de hecho García Cabrero & otros (2008) diferencian claramente estos dos conceptos, para ellos el quehacer educativo es todo lo que el profesor realiza en el aula justamente con fines educativos o de enseñanza, mientras que la práctica docente implica acciones que van más allá de lo anterior.

Lo anteriormente dicho implica que el quehacer educativo es un proceso que se limita al ámbito pedagógico de la profesión docente, como la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, mientras que la práctica docente engloba actividades más amplias que el docente debe realizar en su profesión, como las gestiones que puede realizar para solucionar algunos problemas, o las relaciones con padres de familia, autoridades o colegas, por poner algunos ejemplos.

Escenarios del quehacer educativo

En base al concepto de quehacer educativo como las actividades que el docente realiza para enseñar, hay que considerar que estas actividades se realizarán en un determinado tiempo y espacio que puede ser el aula de clase, el patio de la escuela o cualquier lugar que el docente considere adecuado para enseñar.



De aquí que en el presente trabajo se considera los escenarios de quehacer educativo, los mismos que para su estudio han sido clasificados en dos grupos generales, uno los escenarios internos al aula de clase y dos, los escenarios externos al aula, los cuales se detallan a continuación.

Quehacer educativo dentro del aula de clase. Se refiere a todo lo que el docente realiza con fines educativos, pero limitado por un espacio físico, de hecho, al decir dentro del aula, se refiere al aula física delimitada por sus paredes y techo.

Este escenario es el más común para desarrollar el quehacer educativo y por ello es un deber constitucional (del estado, en el caso de la educación pública; y de sus respectivas autoridades en el caso de las instituciones privadas) invertir parte de los ingresos capitales para construir espacios físicos como escuelas y colegios con sus respectivas aulas, inclusive existen reglamentos que regulan la disposición de estos espacios. En el caso de Ecuador se especifica que un aula de clase debe cumplir con lo siguiente:

- Cada aula debe tener un número máximo de 25 estudiantes y un mínimo de 15 estudiantes.
- Se debe contar con un aula utilizable, mínimo de 50 m².
- El aula debe tener luz y ventilación natural.
- Debe haber fácil acceso a la utilización de servicios higiénicos.

(Ministerio de Educación del Ecuador, 2011)

Todo esto con el objetivo de mejorar el proceso educativo y por ende el quehacer educativo del docente dentro del aula.

Aspectos a considerar dentro del aula de clases. Cuando el docente desarrolla su quehacer educativo dentro del espacio físico del aula debe considerar que para mejor desarrollo de este proceso hay condiciones que deben estar



presentes en el aula de clase, como los factores que propicien el bienestar y el involucramiento de los estudiantes.

El bienestar, según el equipo del PROMEBAZ (2007), es un estado especial en la vida interior, manifestado en satisfacción, de disfrute, de diversión, relajación y tranquilidad interna; una persona con bienestar adopta una actitud abierta y sensible hacia su entorno, manifiesta espontaneidad, tiene confianza en sí mismo y se desarrolla bien social y emocionalmente. El bienestar de una persona surge cuando una situación satisface las necesidades básicas.

El mismo equipo de investigación define al involucramiento como es una cualidad especial de la actividad humana manifestada en concentración y actividad persistente, constante y sin interrupciones, en el que la persona demuestra una actitud abierta y actividad mental intensa y muestra mucha energía y experimenta satisfacción (PROMEBAZ, 2007).

¿Por qué hay que considerar el bienestar y el involucramiento dentro del espacio físico del aula? Porque “la distribución del espacio físico juega un papel importante en el involucramiento y el bienestar de los estudiantes” (PROMEBAZ, 2007). Es decir, la disposición y la organización interna del aula determinan el nivel de bienestar y el involucramiento de los estudiantes, lo que a su vez dificulta o facilita el desarrollo del quehacer educativo del docente.

También se debe considerar que aunque el aula es un espacio importante para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, no se lo debe considerar como un único lugar para su desarrollo, puesto que el quehacer educativo se puede desarrollar en otros espacios, como los que se muestran a continuación.



Quehacer educativo fuera del aula de clase. Considerar cualquier espacio fuera del aula física como escenarios posibles para desarrollar el quehacer educativo no es nada nuevo si se piensa en cómo y dónde transmitían los conocimientos de una generación a otra las antiguas civilizaciones, antes de la existencia de las escuelas. En la actualidad también existen escuelas y docentes que optan por trabajar con sus estudiantes fuera del aula física, como el caso de la escuela Amauta en Loja – Ecuador, por poner un ejemplo.

Además, uno de los factores que contribuyen al bienestar y al involucramiento de los estudiantes es la cercanía a la realidad. “La *cercanía a la realidad* se refiere a la necesidad de que lo aprendido en la escuela tenga una relación con el mundo cercano de los estudiantes, con sus experiencias en la vida cotidiana” (PROMEBAZ, 2007, pág. 106). Y la mejor manera de acercar la realidad a los estudiantes es salir del espacio físico del aula y estudiar la realidad misma.

Hay autores como Molina Ruiz (2007) que plantean que lo que se pueda enseñar mejor dentro del aula, allí debe enseñarse y lo que se puede aprender mejor a través de la experiencia directa con materiales naturales y situaciones de vida fuera de la escuela, allí debe aprenderse. Es decir que hay situaciones que no se las deben forzar a salir del aula física, pues ahí se tendrán otros recursos como pizarras, proyectores y más.

Pero hay situaciones de aprendizaje que se desarrollan de mejor manera en espacios fuera del aula, por ejemplo, muchas destrezas de Ciencias Naturales se las pueden trabajar en parques o jardines y de Ciencias Sociales al visitar museos u organizaciones sociales.

De hecho muchos profesores afirman espacios como jardines, museos o parques se los puede “utilizar como soporte didáctico para facilitar el aprendizaje en



asignaturas como Lengua-Literatura, Tecnología, Educación Física, Educación Artística [...] Matemáticas e incluso se consideran un buen recurso para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas” (Molina Ruiz, 2007, pág. 12)

Pero la formación en conocimientos no es la única parte del quehacer docente que se beneficia del trabajo fuera del aula, de hecho “desde esta estrategia educativa es posible abordar diversas finalidades educativas ya que el medio natural permite y facilita el desarrollo de diversas competencias en las personas tendientes a su formación integral” (Coletto Rubio, 2010, pág. 12). Por ejemplo durante excursiones o visitas a museos o en trabajos en el patio de la escuela se puede fortalecer el trabajo cooperativo al organizar grupos y designar roles, así mismo se puede trabajar otros valores como el respeto, la responsabilidad y la vinculación con el contexto.

Aspectos a considerar fuera del aula de clases. Cuando el docente decide conjuntamente con sus estudiantes migrar el aula de clases fuera del espacio físico debe considerar algunos aspectos primordiales para que dichos espacios cumplan con los objetivos de su quehacer educativo y aprovecharlos al máximo. Algunos expertos recomiendan:

Explorar los escenarios de antemano, “cualquiera sea el escenario elegido es importante que los docentes los visiten previamente, una vez o dos, seleccionando aquello que conviene trabajar con los estudiantes” (Melgar & Donolo, 2011, pág. 331) Para lo cual, primero se debe planificar las actividades a realizar, al igual que dentro del aula física, para tener bien claros los objetivos.

Llevar más de una vez a los estudiantes a ese escenario, “permite que realmente la visita quede integrada a la propuesta curricular y que puedan relacionarse los diferentes elementos con distintos temas. Además la oportunidad



de visitar varias veces el mismo escenario supone que éste no es un hecho aislado” (Melgar & Donolo, 2011, pág. 331) Caso contrario, los estudiantes lo pueden ver como una pérdida de clases; además, es de pensarse si realmente los estudiantes han desarrollado las destrezas planteadas en una sola visita.

Así mismo, “las visitas se constituyen en oportunidades para observar cómo aprenden los estudiantes. Se puede conocer qué les interesa, qué los sorprende, cuáles son sus capacidades más destacadas, cómo se relacionan los alumnos en un nuevo espacio y con sus compañeros, entre otros aspectos” (Melgar & Donolo, 2011, pág. 331). Es decir, se puede utilizar la visita como espacio para observar a los estudiantes, sus intereses, sus relaciones sociales y más.

Por lo expuesto anteriormente se puede resumir que el aula de clases no tiene por qué limitarse a un espacio físico entre paredes, sino que se pueden utilizar otros espacios como escenarios para el desarrollo del quehacer educativo del docente. Sea cuál sea el escenario que elija el docente, se debe considerar algunos aspectos para el mejor desenvolvimiento de sus actores.

Así mismo, se puede decir que todos los escenarios posibles son importantes, pero al momento de elegir, el docente debe pensar si realmente se cumplirán los objetivos y no forzar el desarrollo de las destrezas solo porque hoy parece un buen día para salir al parque.

Fases del quehacer educativo

Si se entiende al quehacer educativo como un proceso cuyos objetivos son de enseñanza, se entiende también que es algo que lleva su tiempo en ser realizado, además, implica que puede desarrollarse en fases o niveles, como cualquier otro proceso. En este caso se habla de fases y son planificación, ejecución y evaluación.



La planificación del quehacer educativo. Gvirtz (2006) explica que la planificación es un conjunto de actividades científicamente bien organizado en torno a objetivos que se pretenden lograr. Esto aplica para cualquier planificación, ya sea una planificación del día a día de una persona, el itinerario de una celebridad, o en este caso, el quehacer educativo de un docente.

La planificación del quehacer educativo del docente está estrechamente relacionado con el nivel micro de la planificación curricular, inclusive se podría pensar que es lo mismo, sin embargo hay que diferenciar que la planificación curricular se plasma en un documento que sirve como guía al profesional, mientras que la planificación del quehacer no necesariamente se plasma en un papel, puesto que el docente al ver que una actividad no da resultado, puede pensar o planificar otra actividad para la siguiente hora de clase. Viéndolo de esta manera, la planificación microcurricular sería una parte de la planificación del quehacer educativo.

Consideraciones para planificar el quehacer educativo. Gvirtz (2006) explica que una planificación educativa no se la hace por hacer o surge de la nada, sino que se debe considerar ciertos aspectos que influirán en dicha planificación y en el proceso mismo del quehacer educativo. Es así que se tiene:

Condiciones socio – históricas. El proceso educativo es un hecho social y cultural, es decir que se desarrolla en un contexto lleno de relaciones sociales y culturales. Tomando en cuenta esto al momento de planificar el quehacer educativo, el docente debe situarse en ese contexto y considerar las condiciones sociales y culturales de su grupo de estudiantes de tal modo que su quehacer educativo de cobertura a la diversidad de estudiantes.



También, el quehacer educativo de un docente ocurre en un tiempo determinado, en una época determinada, no será lo mismo enseñar las mismas destrezas a los estudiantes este año que el próximo, aunque le toque trabajar con el mismo año de educación, pues simplemente se trata de un grupo nuevo; por ello, el docente debe adaptar y traducir los diseños elaborados a las necesidades del nuevo grupo (Gvirtz, 2006).

Situaciones de enseñanza aprendizaje. Otra consideración para planificar el quehacer educativo son las condiciones de enseñanza – aprendizaje. Aquí se deben considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, el nivel en el que se encuentran los mismos y de lo que el docente dispone para desarrollar sus clases.

Según Gvirtz (2006) existen muchas situaciones dentro del aula que condicionan el desarrollo del quehacer educativo, como la relación entre sus actores y los problemas que pueden surgir, por lo que planificar el quehacer educativo se vuelve una tarea artística, ética y política.

Objetivo que se pretenden lograr. Es quizá la condición base de una planificación, sea esta educativa o no, puesto que todas las actividades que se planteen deben estar encaminadas a lograr ciertos objetivos, o al menos a contribuir en su consecución. Es más, se puede decir que si no se tienen claros los objetivos, ni siquiera se puede empezar a desarrollar una buena planificación.

Gvirtz (2006) indica que para el quehacer educativo existen varios niveles de objetivos. Están los macroobjetivos, designados por las autoridades educativas a nivel nacional y responden al tipo de educación que la sociedad desea para sí misma; luego están los objetivos de la institución que responden a los ideales de la



escuela que consideran los macroobjetivos, finalmente están los objetivos del docente que responden a lo que el docente quiere lograr con sus estudiantes.

De todos estos objetivos, los más importantes son los objetivos del docente, porque es en base a éstos, que el docente planifica su quehacer educativo; obviamente él no se los inventa ni los genera de la nada, para formular objetivos para su quehacer educativo, el docente debe considerar los objetivos macro y los de la institución y acoplarlos a las necesidades de su propio grupo de clases.

La ejecución del quehacer educativo. Luego de la fase de planificación llega el tiempo de poner en práctica todo lo planteado en dicha planificación. Aquí se debe considerar que habrá situaciones imprevistas que condicionarán el desenvolvimiento del quehacer educativo, puede que algunas actividades no den resultado o al menos no como que se esperaba.

En esta fase del quehacer educativo no hay mucho que detallar puesto que se trata de hacer realidad las ideas planificadas y todo lo que ello implicó, sin embargo cabe señalar que nunca hay que perder de vista los objetivos para los cuales fueron planificadas las actividades, porque puede darse la situación de que durante el desarrollo se deba considerar si las actividades están o no están bien planteadas.

La evaluación del quehacer educativo. En el campo de la docencia, continuamente se trata sobre la evaluación, generalmente del docente hacia los estudiantes para verificar si los objetivos planteados se han cumplido y en qué medida. La evaluación también se la utiliza para identificar puntos débiles y fortalecerlos mediante acciones de mejora.

De hecho una de las actividades del quehacer educativo es la de evaluar el aprendizaje para “analizar y comprobar el grado de alcance de los objetivos [...], así



como observar que el alumno desarrolla alguna de las competencias que el profesor espera que alcancen con dicho proceso” (Poza Caballero, 2010, pág. 3).

Pero “los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza” (Gonzales Halcones & Pérez Gonzales, s/f, pág. 6). Es decir, el quehacer educativo del docente también puede y debe ser evaluado para su continua mejora; así como lo indica Poza Caballero (2010, pág. 5) “Se ha de tener en cuenta que no sólo se plantean dificultades de aprendizaje "por culpa" del alumno, sino que en muchos casos son los profesores los que con una mala selección de contenidos, de actividades o de espacios formativos vamos a condicionar negativamente el proceso de aprendizaje”.

“La evaluación [...] permite también detectar necesidades de recursos humanos y materiales, de formación, infraestructura, etc” (Gonzales Halcones & Pérez Gonzales, s/f, pág. 6) Esto con el objetivo de mejorar continuamente el quehacer educativo al buscar nuevas alternativas de estrategias y recursos.

Así como la evaluación del aprendizaje, la evaluación del quehacer educativo también se la puede realizar utilizando distintos métodos y modalidades. Por ejemplo:

Una autoevaluación, cuando el mismo docente evalúa su quehacer educativo utilizando herramientas como diarios de campo, libretas de notas y más. Una heteroevaluación, puede ser desde la observación de los directivos de la institución hasta la evaluación que los estudiantes pueden hacer sobre la labor del docente; o puede hacerse en forma de coevaluación, en grupos de docentes que se observen entre sí sus quehaceres identificar fortalezas y debilidades para conversar en grupos y tratar de mejorar.



Para lograr mejores resultados, la evaluación del quehacer educativo debe ser continua, permanente y tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado (Gonzales Halcones & Pérez Gonzales, s/f). Es poco productivo si solo se evalúa un proceso cuando este se encuentra en crisis, es mejor prevenir.

A continuación algunos aspectos a considerar durante la evaluación del quehacer educativo:

- * El diseño y desarrollo de la Unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos de alumnos concretos.
- * El ambiente del aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios y agrupamientos.
- * La actuación personal de atención a los alumnos.
- * La coordinación con otros maestros que intervienen en el mismo grupo de alumnos.
- * La comunicación con los padres. (Gonzales Halcones & Pérez Gonzales, s/f, pág. 7)

Durante la evaluación también hay que considerar la coherencia entre la planificación del quehacer educativo y su ejecución porque ahí se encontrarán algunas falencias que deben ser corregidas en estas fases.

Finalmente, considerar a la evaluación como punto de inicio y final de quehacer educativo, puestos que lo encontrado durante la evaluación debe servir como base para la siguiente planificación del quehacer, fortaleciendo debilidades y las fortalezas, aún más.



Componentes esenciales para el desarrollo del quehacer educativo

Cuando un docente planifica, ejecuta y/o evalúa su quehacer educativo, sea cual sea el escenario en el que se desarrolla, entran en juego algunos elementos o componentes que indican al profesional qué acción sería la más adecuada para lograr los objetivos planteados, o bajo qué criterios evaluar su quehacer.

Algunos autores definen estos componentes como conocimientos necesarios para desarrollar el quehacer educativo y se clasifica en dos categorías, 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. (García Cabrero & otros, 2008, pág. 5) [Aunque en la época actual conviene hablar de destrezas o competencias, que implica el saber qué hacer con ese conocimiento]. Es así que los elementos especiales del quehacer educativo son los siguientes:

Conocimientos sobre las asignaturas. Esto se refiere a todo el conocimiento científico de las áreas que el docente enseñe e su grupo de clase y el dominio de este conocimiento por parte del docente. También se lo define como “el conjunto de concepciones disciplinares, relativas al currículo o a las ciencias” (Demuth Mercado, 2011, pág. 34)

Es de considerarse que por lógica nadie podría enseñar algo que no sabe, por ejemplo cómo podría un docente enseñar sobre la teoría de la relatividad de Einstein, si no tiene idea de qué trata esta teoría.

Aquí cabe enfatizar que es necesario un dominio completo de este conocimiento, porque si un docente domina superficialmente un tema, lo más seguro es que genere aprendizajes superficiales en sus estudiantes.

Conocimientos pedagógicos. Se define como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para generar las condiciones para que el estudiante



construya su conocimiento científico (De Rivas & otros, 2003) Está relacionado con las capacidades metodológicas de enseñanza, entendimiento y manejo de las teorías del aprendizaje, saber cómo aprenden las personas, cómo motivarlas y cómo evaluarlas.

También implica la capacidad para manejar los factores de bienestar e involucramiento dentro del aula de clases, como las relaciones en el aula, cercanía a la realidad, adaptaciones a las necesidades y más factores que menciona el PROMEBAZ en sus publicaciones, todo esto con el fin de mejorar la calidad educativa.

Dentro de los conocimientos pedagógicos también es necesario el dominio de “las prácticas de enseñanza, las tecnologías de la información y comunicación y la atención a la diversidad personal, social, cultural” Montero Mesa (2006) citado en (Fundación Santillana, 2013), es decir, todo lo referente a saber cómo enseñar está dentro de los conocimientos pedagógicos.

De hecho, el Ministerio de Educación del Ecuador determina los estándares de calidad educativa y en lo que se refiere a las capacidades que los docentes deben poseer se puede resumir que es necesario “conocer el área de saber que enseña, saber cómo enseñar la asignatura, saber cómo enseñar en general y cómo aprenden las personas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Cabe recalcar que se han clasificado estos componentes con fines de estudio, pues en la práctica se requiere la interacción tanto de conocimientos sobre las asignaturas como de conocimientos pedagógicos para saber cómo enseñar y cómo actuar en el aula de clases, es decir un quehacer educativo se desarrolla mejor con la intervención de estos componentes al mismo tiempo.



Para concluir este capítulo, se puede resumir que el quehacer educativo es un proceso compuesto por un conjunto de actividades que el docente ejecuta con el objetivo de enseñar, sea dentro o fuera de un aula de clases. Dicho proceso comprende las fases de planificación, ejecución y evaluación del mismo.

Finalmente, el quehacer educativo requiere de componentes esenciales, relacionados al dominio de competencias sobre el conocimiento científico de las áreas de enseñanza y competencias pedagógicas que guían al docente en el actuar del día a día en su quehacer educativo.



Capítulo III

Implicaciones de una práctica reflexiva en el quehacer educativo



En este capítulo se tratará el concepto de práctica reflexiva en el quehacer educativo; cómo se vinculan estas dos categorías, la importancia y la necesidad de una práctica reflexiva, los obstáculos que dificultan el desarrollo de una práctica reflexiva, así como los potenciadores que la facilitan, es decir, algunas de las implicaciones que tiene una práctica reflexiva para el quehacer educativo.

Para ello se ha sistematizado la información obtenida en esta investigación en subtemas de este capítulo, como la importancia de la práctica reflexiva en el quehacer educativo, la necesidad de una práctica reflexiva en las fases del quehacer educativo, factores que potencian y factores que obstaculizan la práctica reflexiva en el quehacer educativo y análisis de casos concretos de docentes que ejecutan una práctica reflexiva en su quehacer educativo.

Importancia de la reflexión en la práctica educativa

El trabajo docente en el aula de clases puede presentar algunas situaciones de problema, las cuales en su mayoría son consideradas poco relevantes para la función del docente y centra su atención a otros ámbitos educativos; por ejemplo, el cómo avanzar rápidamente los contenidos, sin tener que detenerse con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, dejando de lado los aspectos humanos del estudiante.

La reflexión de la práctica educativa, es fundamental porque permite al docente conocer de cerca a sus estudiantes, las dificultades que tienen y buscar nuevas estrategias para resolver dichos problemas afectan su quehacer, además de una autoevaluación que indica los aspectos en las cuales se falla para corregirlos y mejorar como profesionales.

Muchas veces se ha escuchado este reconocido refrán “la práctica hace al maestro”, dentro del ámbito educativo se puede añadir la reflexión y decir que la



práctica reflexiva hace al maestro, pero un maestro comprometido con su quehacer educativo porque sin la reflexión, el quehacer educativo se queda en teoría y “la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo práctica” (Freire, 2006, pág. 24).

Perrenoud (2007) ya lo afirma en párrafos anteriores, la práctica reflexiva provee al docente de destrezas básicas de otras áreas relacionadas a la docencia que permiten al docente tomar decisiones sobre su quehacer educativo de manera autónoma, sin la necesidad de recurrir a expertos. Es decir, mediante una práctica reflexiva, el docente sabe cuáles son las dificultades presente en su aula y qué estrategias utilizar para poder sobrellevar estas dificultades.

Al referirse a la práctica reflexiva se debe alejar de la idea de creer que solo es pensar de manera superficial, sin analizar las ideas que surgen, guiándolo a tomar decisiones inapropiadas, lo que empeora la situación y provoca frustración en el quehacer educativo o hace pensar que la reflexión complica más las cosas. Pero la práctica reflexiva debe ser crítica, “implica ir más allá de un análisis, es desarrollar nuevas prácticas, experimentar con nuevas formas de trabajo, con nuevos métodos y técnicas didácticas” (PROMEBAZ, 2007, pág. 132).

Otro aspecto importante de la práctica reflexiva es que “los docentes conocemos ciertas cosas de nuestros estudiantes, las condiciones del aula y de la escuela, etc. Pero justamente por estar adentro podemos desarrollar cierta ceguera. Por eso es muy importante que los maestros examinen su práctica con cierta distancia crítica” (PROMEBAZ, 2007, pág. 132), es decir, es necesario que los docentes reaccionen y vean como son las cosas en la realidad, busquen razones por la cual estuvieron ciegos de la realidad y como evitar dicha ceguera.



La práctica reflexiva tiene varios aspectos importantes que influyen el quehacer educativo de un docente, por ejemplo, el reconocimiento del contexto social y cultural, tanto del mismo docente como de sus estudiantes; contexto en el cual existen diferencias con las que el docente debe estar relacionado para poder darles solución, o como dice Perrenoud (2007, pág. 58), una práctica reflexiva implica “reflexionar sobre la propia historia, los hábitos la familia, la cultura, los gustos [...] así como los de los demás. Puesto que el docente siempre está en contacto con un grupo de personas diferentes a él, con distintos pensamientos, ideas y cultura”

Ángeles Domingo plantea que la ejecución de una práctica reflexiva conlleva grandes beneficios para el quehacer educativo. A continuación se exponen estos beneficios:

- a)** La práctica reflexiva promueve un aprendizaje profundo ya que articula el pensamiento y el ser de la persona, así como su acción.
- b)** Propicia en el estudiante un aprendizaje crítico-reflexivo que le permite, en el presente y en el futuro, transformar la propia capacidad conceptual y la autoconciencia que logran un conocimiento metacognitivo de sí mismo.
- c)** Permite al docente actuar en el aula de forma deliberada e intencional y libera a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria.
- d)** Permitirá al maestro/a responder con flexibilidad, plasticidad y espontaneidad a las situaciones del aula tras un proceso mental amplio -no secuencial, ni estrictamente racional- en el que



están implicadas la intuición, la emoción y la pasión.

e) Permite al docente reestructurar su itinerario personal de formación universitaria cuando aún está en el periodo de la formación inicial, así como abordar objetivos formativos cuya necesidad no se había percibido hasta ese momento.

f) Supone romper la “privacidad” que tradicionalmente se ha mantenido sobre la actividad que se realiza en el aula y abrirla a la observación de lo que ahí sucede, a la reflexión sobre lo que ahí se hace y a la indagación sobre el porque se producen los procesos que allí suceden.

g) Por un lado aporta soluciones y mejoras contextualizadas y aplicadas al contexto real, y por otra, es capaz de garantizar la mejora práctica y real del maestro y de las situaciones del aula.

h) Propicia el aprendizaje transformacional que los hace protagonistas convencidos de sus procesos de mejora personal, didáctica, pedagógica, escolar, institucional y social.

i) Hace del maestro o del alumno practicante un investigador en contexto real. Su profesionalidad se expresa en una decidida actitud investigadora e innovadora en el aula, siempre al servicio de la mejora educativa y orientada a la acción (Domingo, 2008, págs. 289- 290).

Todos estos aspectos conllevan a mejorar el quehacer educativo del docente, porque él aprende de su realidad, de sus estudiantes, de sus compañeros de labores, de sus aciertos, errores y de sí mismo como persona. La práctica reflexiva



permite al docente entender su quehacer como algo en constante cambio que siempre requiere de investigación y actualización.

Un docente que reflexiona sobre su quehacer educativo busca un cambio para superarse a sí mismo, y aprender de sus errores, en comparación con alguien que no problematiza su labor y cree que todo va bien; o como dice Latorre (2007), el profesor reflexivo que investiga y cuestiona y no como un profesor rutinario preocupado solo de dar sus clases.

De la misma manera, “la práctica reflexiva por parte del docente implica una retrospectión y prospectiva, es decir la conexión entre el pasado, presente y futuro; se analizan las acciones pasadas, qué resultados dieron, se han logrado cumplir los objetivos de aprendizaje, se puede mejorar las actividades, de qué manera, entre muchas cosas” (Perrenoud, 2007, pág. 35).

Lo anterior implica que las acciones del pasado influyen en las del presente y estas a su vez en las del futuro; por eso el docente ha de ser cauteloso sobre las decisiones que tome en un salón de clase, donde los beneficiados o perjudicados serán los estudiantes. También es importante tomar en consideración que estas acciones están orientadas para demostrar que cumplen con ciertas metas establecidas, es decir, si los objetivos propuestos en el pasado, darán buenos resultados en el presente y si servirán para el futuro, esta acción en práctica sirve como base para próximas decisiones, en las cuales se esperaría tener óptimos resultados.

“Aun cuando no es posible prescribir un procedimiento paso a paso, existen acciones y prácticas fundamentales para desarrollarse como un practicante de la reflexión. Las siguientes tres prácticas son elementales: (1) Autorreflexión, (2)



Investigación continua y (3) Resolución constante de problemas” (Villalobos & de Cabrera, 2009, pág. 149)

Finalmente, al hablar de la importancia de una práctica reflexiva para el quehacer educativo, no se puede dejar de lado a Perrenoud y sus diez razones para reflexionar en la práctica docente, desarrolladas en el primer capítulo y que ameritan ser consideradas nuevamente.

1. Compensar la superficialidad de la formación profesional.
2. Favorece la acumulación de saberes y experiencias.
3. Acreditar una evolución hacia la profesionalización.
4. Prepara para asumir una responsabilidad política y ética.
5. Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.

Por medio de la reflexión, un docente puede estar preparado para situaciones como:

- Las tecnologías se convierten en indispensables para la educación.
- Los estudiantes son cada vez más agitados.
- La evaluación se convierte en formativa.
- La necesidad de trabajar en equipo.

6. Ayuda a sobrevivir a un oficio arduo.
7. Proporciona medios para trabajar sobre uno mismo
8. Ayuda en la lucha contra la alteridad del aprendiz.
9. Favorece la cooperación entre compañeros.
10. Aumenta la capacidad de innovación. (Perrenoud, 2007, pág. 54).

Estas razones por las cuales reflexionar influyen algunos aspectos del quehacer educativo, por ejemplo la ayuda en la lucha contra la alteridad del aprendiz, que implica al fortalecimiento de los elementos del quehacer educativo, es



decir, el conocimiento sobre las asignaturas y el conocimiento pedagógico los que también se fortalecen con la cooperación entre compañeros y la acumulación de saberes y experiencias.

El aumento de la capacidad de innovación permite planificar ejecutar y evaluar el quehacer educativo utilizando métodos, estrategias y recursos innovadores, actualizados y contextualizados. Esto compensa la superficialidad de la formación universitaria y potencia la evolución de la profesionalización.

Así mismo, la práctica reflexiva facilita el trabajo docente con los estudiantes y permite inventar e innovar recursos acordes a las edades y generaciones de dichos estudiantes, por ejemplo, recurrir a las tecnologías que más utilizan los chicos para llegar a ellos y facilitar el desarrollo del quehacer educativo.

Necesidad de reflexionar en las fases del quehacer educativo

Antes de empezar el tema de la necesidad de reflexionar, cabe marcar una diferencia entre necesidad e importancia con el fin de contrastar con lo tratado en el tema anterior de la importancia de la práctica reflexiva para el quehacer educativo; para ello hay que considerar el siguiente ejemplo: Un niño que debe asistir a una escuela para educarse formalmente. Se podría pensar ¿Qué importa más, asistir a una escuela o educarse?

Para responder a esta pregunta se puede hacer otras preguntas como: ¿Es indispensable que el niño asista a una escuela para educarse formalmente? ¿Puede el niño recibir el mismo tipo de educación en un lugar distinto a la escuela? ¿Qué perjudica más al niño la ausencia de escuela o la de la educación?

Obviamente las dos son importantes, pero una de ella es imprescindible, la educación. Entonces la educación es una necesidad. La existencia de la escuela es



importante porque posee la estructura, los espacios y los recursos que potencian la educación, pero no es indispensable porque un docente puede buscar otros escenarios para educar, como ya se vio en el capítulo II.

A lo que se quiere llegar es que al hablar de cosas necesarias se refiere lo indispensable, de esa parte sin la cual lo demás pierde sentido, por poner otro ejemplo, es importante mantenerse vivo pero para ello es necesario respirar oxígeno.

Por otro lado, en este apartado se tratará sobre la práctica reflexiva, específicamente en las fases del quehacer educativo.

Necesidad de una práctica reflexiva en la planificación. Perrenoud afirma que la práctica reflexiva no es propia únicamente de la ejecución de la práctica, sino que viene desde el momento que el docente se pregunta cómo motivar a sus estudiantes o qué de lo que pasa en la escuela con los niños deben saber sus padres. (Perrenoud, 2007) Es decir, una práctica docente reflexiva influye en el quehacer educativo desde que el docente se planifica dicho quehacer.

Así mismo, el docente ha de considerar qué estrategias, qué recursos utilizará en su quehacer educativo para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, pero sobre todo, la práctica reflexiva permite al docente pensar en cuales son los objetivos de su quehacer educativo y cómo alcanzar dichos objetivos.

La práctica reflexiva conlleva al continuo cuestionamiento de qué se hace en el aula de clases con los estudiantes para lograr los objetivos planteados, si todos los estudiantes están involucrados en los trabajos en clases, si se puede mejorar los recursos y estrategias que se usan entre otras cosas, esto implica que durante la planificación del quehacer, el docente debe escoger sus recursos y estrategias reflexionando críticamente sobre los aspectos mencionados.



La práctica reflexiva permite también considerar que cada grupo, cada curso es diferente como diferentes son sus actores, por tanto la planificación del quehacer educativo requiere una reflexión crítica sobre la práctica para elaborar nuevas estrategias desde el conocimiento del funcionamiento de cada grupo.

A propósito de esto, hay autores quienes afirman que existen docente pasivos y docentes activos. Para los educadores pasivos lo más importante es dominar los contenidos a transmitirse así como las estrategias planteadas por dicha teoría. Por otro lado el docente activo tiene una visión crítica de su práctica y busca un constante perfeccionamiento (Mora Donoso, 2006, pág. 72).

Esto implica que un docente pasivo planificará su quehacer educativo, únicamente en torno a la transmisión de conocimientos y deja de lado si los estudiantes captarán o no ese conocimiento; mientras que un docente activo cuya práctica es reflexiva, estará pendiente de todos los aspectos de su aula de clase así como de las diferencias de sus estudiantes para que ellos puedan construir su conocimiento.

Muchas veces se ha escuchado la experiencia de algunos docentes o quizá uno mismo ha vivido alguna experiencia de planificar para un año lectivo y el próximo año se quiere volver a ejecutar la misma planificación, quizá de resultado, quizá no, pero un docente que ejecuta una práctica reflexiva debe al menos considerar que en nuevo año tratará con nuevos estudiantes, con nuevas situaciones, con nuevos conflictos y dificultades que deben ser tomadas en cuenta el momento de planificar el quehacer educativo.

Ejecutar una práctica reflexiva durante la planificación del quehacer educativo implica también “dedicar algo de tiempo para considerar cuidadosamente nuestras acciones y el cuestionamiento crítico acerca del impacto de nuestro propio



comportamiento, nos mantiene, como docentes, alertas acerca de las consecuencias de nuestras acciones sobre los estudiantes.” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 150). Muchas veces las acciones del docente tienen impactos positivos o negativos en cada estudiante, por lo que es necesario que el docente esté pendiente de lo que dirá y lo que hará en el aula de clases, dependiendo del grupo con el que se trabaje.

En sí, la práctica docente reflexiva durante la planificación del quehacer educativo se vuelve necesaria porque sin reflexión, la planificación del quehacer educativo se vuelve rutina, descuida a los estudiantes como seres humanos y las diferencias que ello implica.

Además, la práctica reflexiva permite anticiparse a posibles situaciones que surgirán durante la ejecución de lo planificado. En breves palabras, la práctica reflexiva permite al docente elaborar una planificación de su quehacer educativo, más flexible, dinámica, creativa y productiva, tanto para el docente como para sus estudiantes debido a la anticipación mencionada.

Si se consideran los niveles de práctica reflexiva en la planificación, se podría decir que en esta fase se lleva a cabo una práctica reflexiva a nivel superficial y pedagógico, puesto que el docente se preocupa por buscar estrategias y métodos para su clases, también se prevén situaciones futuras y es posible que el docente recurra a teorías sobre enseñanza aprendizaje para su planificación.

Necesidad de una práctica reflexiva en la ejecución. La práctica reflexiva durante la ejecución del quehacer educativo es necesaria puesto que “la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica” (Latorre, 2007, pág. 13).



En la ejecución es donde puede surgir cualquier situación que beneficie o que perjudique lo planificado, entonces la reflexión se vuelve necesaria para identificar lo que pasa en ese momento y para tomar una decisión para solucionarlo.

Muchas veces el docente puede verse a un problema que parece difícil y no sabe cómo reaccionar, sin embargo la práctica reflexiva lo habrá dotado de destrezas para pensar en la solución adecuada para el problema para lo cual recurrirá a su propia experiencia así como al conocimiento teórico de otros autores, cómo ya se ha planteado anteriormente.

La práctica reflexiva durante la ejecución del quehacer educativo es necesaria porque “permite a los docentes confrontarse a sí mismos con sus propias concepciones escolares, siendo éstas en algunos casos diferentes y lejanas a las expectativas que generan sus propias creencias sobre los diversos objetos de estudio y de sí mismos” (Giraldo & Gutierrez, 2006, pág. 68).

Muchas veces lo que el docente planifica no encaja con lo que se ejecuta y quizá se deba a que inconscientemente aplica una concepción diferente de educación de lo que él mismo piensa. Por ejemplo, el docente plantea actividades constructivas en su planificación, sin embargo al momento de la ejecución opta por prácticas puramente conductistas, entonces se cree que la planificación no ha dado buenos resultados. Por ello, es necesaria una práctica reflexiva en esta fase del quehacer, para identificar estos errores y corregirlos.

Cabe recalcar que la práctica reflexiva y la ejecución del quehacer educativo no deben ser interrumpidos por priorizar a uno de ellos, sino que deben ser llevados a cabo al mismo tiempo, como si se tratara de un sistema, como cuando la luna gira alrededor de la Tierra y del sol, no deja de girar alrededor de la Tierra para seguir al sol ni viceversa, sino que lo hace al mismo tiempo.



De la misma manera, “el docente puede reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla. Una sorpresa en la dinámica del aula, una variación inesperada en la aplicación de una rutina, suscitaría un proceso de reflexión dentro de una acción-presente” (Lopez Vargas & Basto Torrado, 2010, pág. 281). Es decir cualquier situación que ocurra en el quehacer educativo debe llevar al docente a reflexionar.

Como dice Schon, “una profesora de matemáticas es capaz de detectar algún tipo de confusión y, en simultáneo, algún tipo de comprensión intuitiva por el simple hecho de escuchar la pregunta que le hace un alumno y para la que no dispone de una respuesta a mano” (Schon, 1992, pág. 2). Es decir, una práctica reflexiva es necesaria durante la ejecución del quehacer educativo porque permite entender dicho quehacer en todos sus aspectos y una vez que se conozcan esos aspectos se los puede modificar en busca de la perfección del quehacer educativo.

Una práctica reflexiva en la ejecución del quehacer educativo supone que la reflexión debe ser llevada a cabo en un nivel pedagógico y en un nivel crítico porque requiere el análisis de la práctica desde distintos puntos de vista, así como considerar las teorías de autores que hablan sobre las situaciones presentes en el aula. Se requiere de un nivel crítico de reflexión para contextualizar dichas teorías a la práctica.

Necesidad de una práctica reflexiva en la evaluación. Quizá la fase de evaluación del quehacer educativo es la que más se relaciona con la práctica reflexiva, puesto que de por sí misma, esta fase busca identificar debilidades y fortalezas del quehacer educativo para fortalecerlas y mejorar al mismo, y si se la acompaña de una práctica reflexiva, los resultados serán más enriquecedores.



La práctica reflexiva en la fase de evaluación implica también autoevaluación y una apertura a nuevas perspectivas (Mora Donoso, 2006). Al momento de evaluar el quehacer educativo, la práctica reflexiva permite una autoevaluación del docente y de sus actos; esto es necesario porque el docente también es parte de su quehacer educativo y quizá algún fallo del mismo puede deberse al docente como persona no solo como profesional. Para el caso, Utech (2006) recomienda utilizar diarios de campo, donde se tome nota de lo sucedido en clases para luego analizar y reflexionar sobre ello.

Tomado en cuenta las ideas de (Perrenoud, 2007), la práctica reflexiva permite una mayor capacidad de innovación, es decir la implantación de nuevos recursos y estrategias para el desarrollo del quehacer educativo, pero la decisión de implementar ciertos recursos o estrategias se debe considerar en base a una evaluación. Entonces la aplicación de la práctica reflexiva en la evaluación del quehacer educativo permitirá al docente innovar de la manera más crítica.

Al momento de evaluar el quehacer educativo “los profesores debemos tener capacidad creativa, reflexiva, innovadora, capacidad de gestión, en pos de mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas” (Mora Donoso, 2006, pág. 73).

Una práctica reflexiva en la evaluación del quehacer educativo “permite al profesor un suceso hasta hoy poco aceptado: pensar en sus propios desaciertos y modificarlos” (Lopez Vargas & Basto Torrado, 2010, pág. 282).

Durante la evaluación del quehacer educativo se evidencia errores y aciertos del mismo, pero mediante la práctica reflexiva, el docente es “capaz no solo de analizar su práctica sino de proponer y teorizar nuevas formas de pensar y de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, podría dar el giro que la educación requiere hace tiempo” (Lopez Vargas & Basto Torrado, 2010, pág. 282).



También es importante que la práctica reflexiva sea llevada a cabo en un nivel crítico y metareflexivo, porque es necesario también hacer una evaluación no solo del quehacer educativo, sino del mismo proceso reflexivo que ha llevado a cabo de tal forma que en cada ciclo del quehacer y de la práctica reflexiva, los dos recorran un camino hacia el perfeccionamiento.

Entonces se puede ver que una práctica reflexiva en cada fase del quehacer educativo es necesaria porque permite analizar dicho quehacer desde todas las perspectivas y de manera crítica, así mismo permite la constante innovación del quehacer educativo para el bienestar y un buen aprendizaje de los estudiantes y docente.

Cabe recalcar que la necesidad de reflexionar en las fases del quehacer educativo tiene mucha relación con el modelo reflexivo de Schon:

- I. Conocimiento en la acción, que tiene que ver con la planificación.
- II. Reflexión en y durante la acción, que es la práctica reflexiva en la ejecución
- III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, es decir la reflexión después de la práctica y la autoreflexión.

Obstáculos para desarrollar una práctica reflexiva en el quehacer educativo

El hecho de dar a conocer la importancia y la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente para mejorar el quehacer educativo implica que se considera que hay algunos docentes que no reflexionan o lo hacen superficialmente. Sin embargo, hay que pensar qué pasa con este profesorado y su práctica así como en las posibles causas que dificultan la ejecución de una práctica reflexiva.

Recordando que todo en este mundo tiene causas y efectos, no es de extrañarse que la falta o deficiencia de una práctica reflexiva también tenga sus causas, es decir los obstáculos que dificultan o imposibilitan una práctica docente



reflexiva. Para buscar estas causas se plantean las preguntas: ¿Qué está detrás de esta falta de reflexión? ¿Por qué si la práctica reflexiva es tan importante para el quehacer educativo, no se la lleva a cabo? O ¿Por qué se la lleva a cabo de manera deficiente?

Un primer obstáculo, es el simple hecho de dejarse llevar por las acciones de los demás, ¿Por qué yo tengo que reflexionar sobre mi práctica si los demás no lo hacen? O como dice Serrano (2007, pág. 12) “El primer destino desafortunado de la reflexión es la acción de los individuos, porque los otros piensan y actúan de un modo determinado”. Esto de cierta manera implica una falta de reflexión por comodidad de los individuos.

Este obstáculo no solo afecta a la práctica reflexiva, sino también a la autonomía y a la creatividad del profesorado, porque el seguir a otros supone que si la práctica profesional de los demás fracasa, lo mismo ocurrirá con la práctica de quien los sigue.

“El segundo obstáculo es dejarse llevar por las pasiones y no mantener una suspensión de las certezas ni de las emociones que afectan la visión de la realidad” (Serrano, 2007, pág. 12).

Ejemplos de este obstáculo puede ser el que un docente se guía por un método de enseñanza porque cree que es muy bonito, está de moda o su autor favorito lo propone, es decir hace una selección subjetiva de métodos, sin considerar siquiera si el método en cuestión realmente funcionará en su aula de clase y su contexto.

Este factor, está relacionado también con la vocación profesional del individuo, puesto que muchas veces las personas se ven obligadas a realizar un



trabajo que no les gusta, porque no tienen otra opción, entonces, pierden el interés y las ganas, y esas emociones se reflejan en su quehacer educativo.

Un tercer obstáculo se refiere al establecimiento de guetos¹, de grupos pequeños cerrados al punto de vista de los otros” (Serrano, 2007, pág. 12). Lo que conlleva a que el pensamiento se aisle de la influencia exterior y no reconozca otras perspectivas. Esto puede suceder no solo con grupos, sino a nivel individual.

Un docente o grupo de docentes puede cerrarse en un dogmatismo y ceguera ante lo que ocurre a su alrededor. Esto imposibilita una práctica reflexiva, porque la reflexión implica también, aceptar las ideas de los demás y considerar dichas ideas para mejorar la práctica, y un pensamiento dogmático no está acostumbrado a ello.

Un cuarto obstáculo que impide la práctica reflexiva es “el establecimiento de una actitud pasiva que lleva a la pérdida del deseo de saber” (Serrano, 2007, pág. 12). Bien sea por quedarse en la zona de confort o porque el docente ha realizado una y otra vez las mismas actividades y cree que le dan buenos resultados.

El llamado “quemeimportismo” entra en juego aquí. El profesional ejecuta su práctica sólo porque así tiene que hacerlo y lo único que le interesa es cumplir con su tarea. En el caso del docente, esto implica, mientras él cumpla con dar sus clases, lo demás no importa, ni siquiera cómo lo hace.

Así mismo, otros autores aseguran que la reflexión es vista por los profesionales como una carga que se le adiciona a su profesión (Rodrigues, 2013), así que, como es algo extra, y si no se hace, no tendrá repercusiones, entonces no se reflexiona. Desde luego, esto no podría alejarse más de la realidad; si no se reflexiona sobre la práctica, ¿Cómo se sabe si lo que se hace está bien o mal?

¹ Un gueto era una ciudad donde los judíos eran obligados a vivir de manera aislada durante el régimen nazi.



La rutina es lo contrario a una actitud reflexiva, mientras la primera está conforme con lo que se hace y se niega al cambio, la segunda busca nuevas opciones, nuevos métodos, no está conforme con hacer constantemente lo mismo y espera cambiar porque siempre hay algo que mejorar. La actitud rutinaria es cómoda, la actitud reflexiva es arriesgada.

Un quinto obstáculo es “la curiosidad sólo bajo el provecho personal” (Serrano, 2007, pág. 12). Es decir, buscar información o nuevas perspectivas solo cuando se puede sacar provecho de ello o cuando su puesto de trabajo se encuentre en riesgo porque se le pidió que cambie. Este caso es un obstáculo, porque el docente, busca cambiar por obligación más no porque lo desee y quizá no se encuentre preparado para ese cambio.

El sexto obstáculo tiene que ver con la manera de trabajar de los docentes y su formación, es decir la formación de los docentes no se ha encaminado a desarrollar la capacidad reflexiva, así como al trabajo en equipo (Villalobos Fuentes, 2011). Pues, como ya se ha dicho antes, el trabajo equipo ayuda a ver la práctica docente desde otra perspectiva.

Si un docente no está acostumbrado a trabajar en grupo y a aceptar puntos de vista de los demás o no tiene los argumentos suficientes para emitir juicios críticos, difícilmente podrá desarrollar una práctica reflexiva. Esto se siente cuando el educador no comparte su experiencia con la colectividad. Si no se desarrolla este “compartir”, la práctica reflexiva se comprometerá en serio (Gomes Lima, 2000).

Un séptimo obstáculo es la falta de algunas cualidades como el pensamiento lógico, la cautela y la capacidad de observar a su propio alrededor también pone en peligro la práctica reflexiva, porque para reflexionar son necesarias estas capacidades de modo que el profesional no ande por ahí a ciegas (Serrano, 2007).



Entonces, mientras a un docente le falten más de estas características, más difícil le será llevar una práctica reflexiva en su quehacer.

Lo que hace falta en estos casos es la formación de profesionales cuyo perfil incluya las características anteriores, más aún si se considera que “la actitud reflexiva no se forma espontáneamente en las personas” (Perrenoud, 2007, pág. 43). Entonces mientras más temprano se enseñe a reflexionar a los futuros profesionales, con mejores capacidades llegarán a su práctica.

El tiempo es otro factor que juega como obstáculo para la reflexión, “se necesita tiempo y oportunidad para fomentar la reflexión efectiva, lo que no siempre se consigue con facilidad” (Gomes Lima, 2000, pág. 121). La reflexión es un proceso largo y no es espontáneo, requiere de bastante tiempo, por lo que la falta de este, uno de los más grandes obstáculos con los que un docente reflexivo se puede encontrar. Pero si el docente realmente quiere efectuar una práctica reflexiva, no se dejará vencer e invertirá todo el tiempo que sea necesario.

De hecho, con las nuevas exigencias que plantean los actuales sistemas educativos, a los docentes se les dificulta realizar un montón de tareas en poco tiempo, pero existen algunas estrategias para contrarrestar este obstáculo (Utech, 2006), por ejemplo, sugiere llevar una especie de diario, donde se escribirá lo más llamativo de su propia clase, para luego, durante algún tiempo libre, reflexionar y buscar deficiencias.

Muchas veces el profesor quiere construir una relación de diálogo con sus alumnos y se propone incluso crear espacios alternativos que lo hagan reflejar su práctica, modificándola, porque el nivel de satisfacción profesional que ella produce no es significativo; sin embargo, tales esfuerzos son obstaculizados por la inseguridad en la aplicación y la coexistencia con lo “nuevo” (porque lo



nuevo causa “impactos” y los impactos implican reflexión crítica y movilización en el sentido de transformación o superación de paradigmas anteriores), con lo cual la práctica técnica se centra algunas veces en modelos teóricos, otras en “la experiencia de éxito” de colegas y aun en los informes de experiencias difundidas por la literatura científica. (Gomes Lima, 2000, pág. 121)

“La respuesta estereotipada basada en la rutina, característica del sentido común, sin una reflexión a fondo, limita las oportunidades creativas en la resolución de problemas” (Gomes Lima, 2000, pág. 122). Esto está estrechamente relacionado con el quedarse en la zona de confort. Durante las prácticas pre profesionales en las escuelas, se observa, por ejemplo, que algunos docentes solo acatan lo que viene en el texto o en la reforma y no buscan nuevas estrategias por ellos mismos.

Lo mismo ocurre cuando a algún estudiante no le va bien en las asignaturas y el docente no busca nuevas estrategias para enseñar o indagar sobre la manera propia de enseñar del docente, al parecer la culpa es siempre de los niños y no se les ocurre pensar ¿Qué estoy haciendo yo para mejorar su aprendizaje?

Así mismo, la comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo, puede convertirse en un obstáculo para desarrollar una práctica reflexiva. Muchas veces se piensa que la práctica reflexiva es una técnica que el educador puede tomar de un libro y aplicarla en su acción o simplemente como un beneficio para ser adaptado y aplicado a una realidad dada. (Gomes Lima, 2000). Y si algo se entiende erróneamente, también se aplica de manera errónea. Esto también es concordado por Serrano, en párrafos anteriores.

Del mismo modo actúa la convicción de un docente que cree que él no podrá desarrollar una práctica reflexiva, ya sea porque no se siente preparado o por experiencias anteriores. O simplemente por lo que Serrano llama rasgos sociales



ineludibles como el chismorreo” (Serrano, 2007, pág. 12). Es decir, cuando alguien más llena de miedos al docente que quiere ser reflexivo, al comentar que la reflexión es un proceso complicado y difícil.

Todos estos factores detallados aquí, juegan el papel de obstáculos para llevar una práctica docente reflexiva en el quehacer educativo, sin embargo, ello no significa que no se puedan superar. Una de las maneras de superarlos es la capacitación, así como el proceso mismo de formación docente, dotar a los docentes en formación de “instrumentos como el manejo del pensamiento abstracto, observaciones metódicas, formulación de hipótesis, análisis, control de la subjetividad y el debate para reflexionar sobre su práctica” (Perrenoud, 2007, pág. 47).

Como conclusión, se puede evidenciar que la práctica docente reflexiva se enfrenta con grandes obstáculos; algunos, como el tiempo y las exigencias dificultan su desarrollo, otros, como el dogmatismo, la imposibilitan completamente, sin embargo, se tratan de obstáculos que se pueden superar con las herramientas adecuadas como la capacitación y el desarrollo de habilidades de los docentes en su fase de formación.

Obviamente, unos serán más fáciles de superar que otros, pero hay que recordar que la misma práctica reflexiva se desarrolla poco a poco. Por ello, no se puede esperar saltar todos los obstáculos de un solo golpe, sino como lo hacen los atletas en la pista de entrenamiento, de uno en uno y con mucha práctica.

Factores que potencian una práctica reflexiva en el quehacer educativo

Así como hay situaciones que dificultan la ejecución de una práctica docente reflexiva, también hay situaciones contrarias, es decir que facilitan o que propician la



práctica reflexiva. Para su respectivo estudio, dichos factores se han clasificado en factores externos al docente como la presencia de escenarios o situaciones que necesitan de una práctica reflexiva; y factores internos al docente que están relacionados a la preparación y a la actitud misma del docente.

Pero, la presencia de uno solo no garantiza la potenciación de la práctica reflexiva, sino que dependerá de varios de ellos. Por ejemplo por más que haya una situación difícil de superar con los conocimientos que posee el docente, pero si él no tiene la suficiente preparación ni la voluntad de reflexionar sobre dicha situación, simplemente no se propicia una práctica reflexiva. Es decir, los factores internos y externos se complementan para facilitar y propiciar la práctica reflexiva.

Factores externos al docente. Los factores que potencian la práctica reflexiva en el quehacer educativo y son externos al docente son todas aquellas situaciones que llevan al docente a pensar y reflexionar sobre su práctica. Las situaciones que llevan a pensar al docente son generalmente las que generan un desequilibrio en su quehacer educativo, es por ello que solo se ha hecho una sola subclasificación.

Presencia de problemas. “En clase pueden surgir distintas situaciones como impuntualidad, constantes ausencias de los estudiantes, falta de atención, entre otros” (Perrenoud, 2007, pág. 33). Esto puede llevar al docente a preguntarse qué pasa, por qué se dan estas situaciones y sobre todo si se podrían solucionar, otros casos pueden ser indisciplina de los estudiantes o fracaso de los mismos. Entonces estas situaciones pueden hacer que el docente se ponga a cuestionar y si continúa con esta práctica, pronto efectuará una práctica reflexiva.

Quienes están acostumbrados a enfrentar o resolver problemas saben que siempre surgirán situaciones en las que no se tendrán respuestas, razón por la cual



constantemente se busca información (Villalobos Fuentes, 2011). De cierto modo, esto implica tomar a los problemas como la oportunidad de superarse a sí mismo en vez de obstáculos; se trata entonces del optimismo de los profesionales.

Factores internos al docente.

Actitudes del docente. En el aula pueden surgir un sin número de situaciones que ameriten una práctica docente reflexiva, pero será la actitud del docente la que lo haga querer reflexionar sobre aquello o simplemente pasar todo por alto. La actitud del docente frente a estas situaciones juega un papel indispensable para ejecutar una práctica reflexiva. A continuación se detallan algunas actitudes del docente que favorecen a este tipo de práctica.

Tener una mente abierta. Parte del proceso reflexivo es estar conscientes de que la práctica tiene falencia que deben ser fortalecidas y que el mismo profesional no es perfecto, es por esto que se debe “tener deseo activo de escuchar puntos de vista prestar atención a las alternativas, acepta los puntos fuertes y limitaciones, [...] escuchar y aceptar las fortalezas y debilidades de las propias perspectivas” (Ortiz Flores & Alcazar Ayala, 2006, pág. 2). Caso contrario, se corre el riesgo de encerrarse en la propias creencias y de caer en una ceguera, que es uno de los factores que dificultan una práctica docente reflexiva.

Responsabilidad. Implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, la responsabilidad de la reflexión requiere que se examine

- a) personales: los efectos de la enseñanza sobre el auto conceptos de los estudiantes.
- b) académicas: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante.



c) Sociales y políticas: los efectos proyectados de sus enseñanzas en las oportunidades para varios alumnos (Ortiz Flores & Alcazar Ayala, 2006, pág. 2).

Significa entonces que la práctica reflexiva debe ser tomada muy en serio, sobre todo porque ésta influenciará en la manera de trabajar con sus estudiantes, quienes también se benefician o se perjudican, dependiendo de la manera de desarrollar las clases por parte del docente.

Honestidad. Porque lo que se quiere con la práctica reflexiva es obtener resultados objetivos, cosa que es difícil si quien reflexiona se oculta a sí mismo o no quiere ver lo que pasa con su práctica.

La honestidad también implica ser capaces de encontrar errores en la propia persona y como profesionales, porque siempre hay algo para mejorar. Implica aceptar las críticas de los demás para mejorar la propia práctica y desde luego hacer observaciones objetivas y constructivas a la práctica de los demás, de eso se trata la práctica reflexiva en equipo.

Entusiasmo. Esto tiene que ver directamente con las ganas de reflexionar por parte del docente, pues un docente que no tiene el entusiasmo para reflexionar, simplemente no lo hace “Los docentes que asumen una actitud de entusiasmo abordan todas las situaciones con la convicción de que pueden aprender algo nuevo” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 149). A criterio personal, el entusiasmo y las ganas de realizar una práctica reflexiva son el motor de arranque para reflexionar, porque todo empieza con las ganas de hacerlo y la reflexión no es la excepción.

A esto se puede agregar la curiosidad por saber el porqué de las situaciones así como sus soluciones. Esa curiosidad innata de cada ser humano que debe ser



pulida para convertirse en curiosidad indagadora y crítica, capaz de buscar soluciones hasta a las situaciones más complejas.

Sistematicidad. Significa dedicar algo de tiempo para ordenar y organizar detenidamente los pasos del accionar profesional de tal modo no se pase por alto ningún detalle (Cabrera & Villalobos, 2009). Esta actitud permite llevar de manera bien organizada la información observada para su posterior análisis y reflexión. La sistematicidad facilita y acelera el proceso reflexivo de la práctica por lo dicho en las primeras líneas.

La capacidad para tomar decisiones. Esta capacidad se refiere buscar la mejor solución posible a los distintos problemas que pueden surgir, pero estas soluciones no han de ser elegidas al azar, sino que se han de pensar y analizar las posibles consecuencias y los posibles escenarios que pueden generar el optar por una u otra solución. En palabras de Domingo (2008), los profesionales “han de ser capaces de justificar un plan de acción lo que significa proporcionar buenas razones para actuar de ese modo”.

Preparación del docente. Como ya se ha mencionado anteriormente, la práctica docente reflexiva no es un proceso sencillo que se puede desarrollar de la noche a la mañana, más bien requiere de una constante preparación del docente, porque dicho proceso involucra el manejo de algunas destrezas específicas como las siguientes.

Manejo de métodos. La práctica reflexiva implica el manejo de distintos métodos de obtención y análisis de información; según Ortiz Flores y Alcazar Ayala



(2006), los métodos más usuales para realizar la práctica reflexiva son los métodos cualitativos porque se estudia acciones.

Sin embargo, habrá ciertas situaciones como considerar el tiempo en que toma realizar algunas estrategias, el porcentaje de los logros alcanzados con los estudiantes y más, en los cuales se debe hacer un análisis cuantitativo. Entonces un profesional reflexivo debe manejar ambos métodos.

Asimismo uno de los principales instrumentos para efectuar una práctica reflexiva efectiva es la observación, es decir considerar todos los hechos que suceden en el aula para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza y el clima del aula” (Ortiz Flores & Alcazar Ayala, 2006, pág. 3). Hay que recordar además que la observación se refiere a tomar nota de lo que ocurre sin emitir juicios, lo segundo se hará más adelante durante el análisis.

“El tipo de observación debe ser objetiva y sistemática, (Ortiz Flores & Alcazar Ayala, 2006), es decir sin omitir ningún aspecto que pueda parecer no importante y de manera ordenada, de tal forma que permita su posterior análisis sin ningún contratiempo, es por eso que esta capacidad necesita de otra descrita anteriormente, la sistematicidad.

La indagación continua. Estrechamente relacionada con la actitud de curiosidad, “esta práctica implica el cuestionamiento constante acerca del estado actual de lo que ocurre a nuestro alrededor y la sabiduría convencional a partir de la búsqueda de nuestra propia verdad” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 150). Este aspecto beneficia a la práctica reflexiva porque estimula a buscar nuevos conocimientos y solución a algunas dudas.

A todas estas actitudes y destrezas que facilitan el desarrollo de una práctica docente reflexiva se le pueden agregar algunos elementos que no recaen en ninguna



categoría específica, sino que son una especie de plus a lo anterior. Si las actitudes y destrezas anteriores son potenciadoras de una práctica reflexiva, los elementos siguientes ayudan a mejorar esta potencia.

a) *Elemento cognitivo*: “Este elemento del pensamiento reflexivo es el aspecto que aporta en el proceso los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula” (Domingo, 2008, pág. 261).

b) *Elemento crítico*: este elemento del pensamiento reflexivo hace relación a “los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social” (Sparks-Langer y Colton 1991:39). Es decir que este elemento obliga al docente a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula. (Domingo, 2008, pág. 261).

c) *Elemento narrativo*: “este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones del docente” (Domingo, 2008, pág. 261). Este elemento es importante para la reflexión porque durante la observación es necesario narrar los acontecimientos; después de la reflexión se pueden publicar los resultado y mientras mejor se narre la observación, facilita su análisis y una mejor narración de conclusiones facilita su entendimiento.

En conclusión, así como obstáculos, también hay potenciadores de la práctica docente reflexiva. Estos factores pueden ser externos o internos al docente, sin embargo, los factores internos como la preparación y la actitud influyen de manera más fuerte, esto debido a su propia naturaleza de nacer del individuo mismo y no depender de lo externo totalmente. A más de esto, dichos potenciadores se fortalecen con ciertos elementos como la criticidad,

Desde una perspectiva personal, los mayores potenciadores de una práctica reflexiva son los internos al docente, porque por más oportunidades que se



presenten para desarrollar una práctica reflexiva, si el docente no está dispuesto a hacerlo, simplemente no lo hace.

Casos concretos sobre la práctica reflexiva en el quehacer educativo

Hasta el momento se ha teorizado sobre las implicaciones de la práctica docente reflexiva en el quehacer educativo en base a argumentos de varios especialistas, pero es necesario también exponer algunos casos reales de cómo una práctica reflexiva influye en la forma de desarrollar un quehacer educativo.

El caso de Mélanie. El primer caso es de la Dra. Mélanie Utech, quien en una de sus publicaciones cuenta la historia de sus estudiantes, a quienes les fue mal en un test que estaba en inglés, excepto a una niña. Después de indagar un poco el porqué de esta situación, comprobó que la niña era buena para comprender inglés porque ella era la traductora de la familia. A partir de ello, la docente formuló nuevas estrategias para sus estudiantes en las que se enseñaba mediante situaciones de la realidad (Utech, 2006).

Si bien la autora en su publicación indica la necesidad de investigar, pero si la docente no se hubiese puesto a pensar en lo que pasaba en su aula de clase quizá no hubiese visto la necesidad de investigar, es decir, en este caso, la docente reflexionó sobre su práctica, buscó soluciones mediante la investigación y concluyó con la implementación de nuevos métodos de enseñanza para mejorar su quehacer educativo.

El caso de Pepe. Otro caso que se puede considerar es el de Pepe Nuñez León a quien la autora Analía Leite entrevistó para realizar su tesis doctoral sobre las vivencias de los docentes en Educación General Básica. De manera resumida, el docente cuenta que durante su trabajo, especialmente en fechas cercanas a



evaluaciones, los estudiantes y docente se perturban y a Pepe muchas veces le cuesta mantener el control de su aula (Leite Mendez, 2011).

Cuenta que ha intentado de todo, canciones, juegos, clases lúdicas, pero ninguna ha dado resultados alentadores. Hasta la entrevista, que es donde Pepe realmente se ha puesto a pensar y reflexionar sobre su vida como docente, él afirma que el reflexionar sobre su quehacer educativo lo ha beneficiado tanto a sus estudiantes como a él mismo, puesto que ha encontrado algunas fallas en su práctica, por ejemplo que a sus estudiantes no les llamaba la atención algunas actividades porque eran repetitivas, entonces el docente ha tenido que buscar nuevas estrategias y nuevas actividades para llamar la atención de los chicos.

En este caso se ve que el activador de la reflexión fue la necesidad de solucionar problemas, pues el docente había intentado resolverlos de otras maneras, pero también la petición de reflexionar por parte de otra persona, el entrevistador. Pero lo interesante aquí son los resultados que se logró con esta reflexión, puesto que el docente logra lo que siempre quiso, mejorar el ambiente del aula de clase, y lo hizo desde la reflexión sobre su quehacer educativo.

El caso de Ana. En el mismo texto de la autora Analía Leite, se encuentra el caso de la profesora Ana María Delgado a quien también la autora del texto la entrevistó para su tesis. Ana no expone ejemplos concretos, pero afirma que cuando se puso a reflexionar sobre su labor como docente creía que no encontraría nada que contar, sin embargo al finalizar dicha reflexión terminó dándose cuenta de su personalidad e identidad como docente (Leite Mendez, 2011). Dicho de otra manera, la reflexión sobre su quehacer educativo la ayudó a entender su identidad docente, es decir qué clase de docente era ella.



Ahora bien, ¿Cómo influye que un docente conozca su identidad en el quehacer educativo? Pues porque los estudiantes aprenden con el ejemplo, y si se quiere formar cierto tipo de personas, es primero el docente quien debe estar consciente del tipo de persona que él es. Como ya se indicó en párrafos anteriores, para formar personas críticas hacen falta docentes críticos.

En base a lo anterior, la profesora Ana Indica que la reflexión ayuda a construir una identidad docente, viéndose cómo se es ahora y proyectándose a lo que se quiere ser (Leite Mendez, 2011). Entonces, la práctica reflexiva del docente le permite conocer y construir su identidad docente, lo que a su vez mejora su quehacer educativo.

El caso de Natalia. En una de las publicaciones del equipo del PROMEBAZ consta la historia de una profesora de nombre Natalia, quien en una de sus clases trata de desarrollar el tema de las medidas, utilizando artefactos cotidianos como flexómetros y con objetos de la realidad como la canchas de la escuela, ventanas y puertas de las aulas entre otras cosas. (PROMEBAZ, 2007)

El caso es que durante sus clases, Natalia nota que no todos sus estudiantes desarrollan las destrezas planteadas, por lo cual la docente plantea lo siguiente.

Tengo varios estudiantes 'difíciles'. El problema es que esos estudiantes no tienen interés por la escuela y son indisciplinados. Para mejorar la situación, trato de motivarles explicando por qué son tan importantes las materias. También he introducido un sistema de premios y castigos, pero parece que no ayuda. ¿Qué hago? (PROMEBAZ, 2007, pág. 127).

Esto a su vez lleva a Natalia a plantearse los problemas del aula desde tres preguntas, ¿Qué pasa? ¿A qué se debe? y ¿Qué puedo hacer? Al responder estas preguntas, la docente se da cuenta de que el nivel de involucramiento de algunos



estudiantes está bajo y se debe a que Natalia no estaba había considerado la diversidad de los estudiantes, es decir que no a todos les gustaba las mismas cosas.

Finalmente, la docente opta por acciones como:

- Dar tareas extra para los estudiantes más rápidos.
- Controlar al inicio si las tareas son claras para todos.
- Acompañar a los niños/as más débiles mientras que los otros trabajan en forma autónoma (PROMEBAZ, 2007, pág. 131).

Natalia también está consciente de que estas acciones deben ser evaluadas para ver si dan buenos resultados o si tiene que cambiarlas por otras.

El punto es que Natalia reflexiona sobre su práctica desde la observación. Durante el proceso reflexivo, Natalia encuentra puntos débiles en su quehacer educativo a los cuales los fortalece con acciones de mejora. Es decir, el quehacer educativo de Natalia mejoró gracias a que ella ejecutó una práctica docente reflexiva.

Todos estos casos han sido narrados de manera breve y sintética, con el fin de demostrar los beneficios que trae la ejecución de una práctica reflexiva para el quehacer educativo de un docente; pero no pueden quedar de lado las experiencias personales de los autores de esta monografía.

A continuación se presentan las experiencias personales de los dos autores con la práctica reflexiva y la influencia en su quehacer educativo de cada uno. Estos casos rompen con la estructura del texto manejada hasta ahora puesto que se han redactado en primera persona.

El caso de Sonia. Durante mi formación docente, las asignaturas de Actividad Pedagógica en la Escuela (APE) y las prácticas pre-profesionales, me



proporcionaron conocimiento del quehacer educativo, los cuales eran analizados desde las experiencias y los contenidos teóricos.

Es importante mencionar que para llegar a una reflexión autocrítica se necesita de tiempo, ser innovador, curioso, tener una mente abierta a varias ideas y problematizar las cosas porque de lo contrario nuestra reflexión se mantendría en nivel superficial y no evolucionaría hacia los niveles superiores.

Mientras analizaba mi formación universitaria desde sus inicios, especialmente en la asignatura APE, me di cuenta que mi nivel de reflexión era superficial porque pensaba que lo esencial era aprender estrategias para enseñar y mantener callados a los estudiantes, por lo tanto me centraba en mis problemas y dejaba de lado sus necesidades y dificultades que tienen los estudiantes y les impiden aprender.

Además, en las socializaciones con los tutores y compañeros comprendí que la práctica educativa no está aislada de la teoría sino que las dos van juntas, porque un quehacer educativo centrado solo en la práctica deja de lado diferentes teorías educativas que son necesarias para un mejor desempeño docente.

Estas experiencias compartidas en clase me invitaban a reflexionar sobre algunas situaciones que dificultaban mi práctica educativa, tales como: la disciplina y la falta de involucramiento de los estudiantes en las clases. Estas situaciones me generaban una serie de dudas, invitándome a cuestionar, sobre ¿Qué puedo hacer para que mis estudiantes aprendan? ¿Qué teorías me pueden ayudar en estas situaciones? En este caso considero que mi reflexión ya no era un tanto superficial sino pedagógica porque empezaba a buscar soluciones a las dificultades que surgían en el aprendizaje de los estudiantes, y lo hacía basándome en fundamentos



teóricos, al considerar las ideas de varios autores sobre la práctica docente y aprendizaje significativo.

Mientras continuaba con mis prácticas en las escuelas, sentía que lo que hacía no era suficiente, porque en algunas ocasiones veía que mis estudiantes no se involucraban en las clases y sabía que algo fallaba, pero no eran precisamente los estudiantes sino yo, y no tenía claro en qué.

Llegué a pensar que para obtener las respuestas adecuadas debía empezar por plantearme preguntas claras, por ejemplo ¿Estoy considerando las diferentes capacidades de los niños? ¿Considero sus necesidades e intereses? ¿Las estrategias que planteo son las adecuadas para los estudiantes? Por lo tanto, mientras más pensaba en mi práctica educativa y en los resultados obtenidos, las dudas y preguntas crecían.

Empezaba a considerar que lo esencial de la reflexión, no es solo hacerme conocedora de mis errores, sino también ser consciente de que todas mis acciones en el aula no siempre van a ser los favorables para los estudiantes o los más adecuados para conseguir los objetivos planteados. También que es importante tener presente que de nada serviría una reflexión sobre una práctica educativa deficiente que no lleve a un cambio de actitud y de acciones, manteniendo las mismas prácticas educativas.

Estas ideas me hacen reflexionar sobre cómo mi práctica docente ha evolucionado y al nivel al cual considero que he llegado es a una reflexión crítica, porque ahora estoy más consciente que las situaciones personales de los estudiantes son parte de mi quehacer educativo, forman parte de su realidad e influyen en su educación. Además trato de analizar y ver si las soluciones



encontradas son las más óptimas para el aprendizaje de los estudiantes, sí no, buscar otras que me lleven a conseguir los objetivos propuestos.

Por lo tanto, cada día trato de mejorar y aprender de mis aciertos, errores y de mis reflexiones llevándolas a un nivel crítico y con miras a un nivel metreflexivo.

El caso de Carlos. En mi caso, cuando inicié mi formación profesional como docente, tenía algunas expectativas sobre esta carrera, entre ellas las de aprender técnicas para transmitir el conocimiento de mejor manera, así como fortalecer mis conocimientos en las distintas áreas para luego ir a las escuelas a repetir dicho conocimiento, como lo hacían muchos de mis profesores, con la esperanza de que mis estudiantes puedan captar lo que yo les explique.

Ahora, al terminar mi formación y al trabajar sobre la práctica reflexiva del docente veo que esas expectativas eran muy limitadas y fueron superadas por mucho, puesto que cambió en mí el concepto de docente y la manera de enseñar. Entendí que “el docente no sólo transmite conocimientos, sino que cumple además una importante función socializadora y disciplinadora, tareas que por lo general escapan a la lógica racionalizadora y científica” (Vezub, 2005).

Sin duda, lo que me ha ayudado a entender el proceso educativo como medio de construcción de conocimiento ha sido la reflexión y la práctica reflexiva, especialmente en las asignaturas de Actividad Pedagógica en la Escuela y en las prácticas pre-profesionales, donde he desarrollado el proceso reflexivo.

Fue en esas asignaturas donde realmente me puse a pensar en lo que hacía y en lo que podría hacer en un aula de clase, empecé a fijarme en los detalles contextuales de los estudiantes y a comprender que cada grupo y cada individuo es diferente en su forma de aprender, por lo cual constantemente tenía que mirar mi práctica para ver si estoy considerando dichas diferencias.



Otro aspecto en el que me ha ayudado la práctica reflexiva es en identificar los errores que cometo en mi quehacer educativo, con el fin de corregir dichos errores para mejorar mi quehacer. También me ha permitido identificar mis debilidades y fortalezas como docente para fortalecerlas y perfeccionar mi práctica.

Así mismo, desde la una práctica reflexiva he podido identificar los problemas que tienen los estudiantes con su aprendizaje y he sido capaz de implementar nuevas estrategias y nuevos recursos para cada grupo de estudiantes con los que me ha tocado las prácticas; a pesar de que algunas veces me ha tocado los mismos años y los mismos temas, cada grupo es diferente.

De hecho, ahora que termino mi formación en la Universidad, estoy seguro que con la ejecución de una práctica reflexiva continuaré con mi formación docente porque ésta no termina al egresar de la Universidad. La práctica reflexiva me permitirá innovar y actualizar constantemente todo lo que he aprendido en mi formación universitaria.

Pero el desarrollo de una práctica reflexiva ha tomado su tiempo, desde los inicios de mi formación, cuando empecé a diferenciar lo observado de lo comentado. En las prácticas pedagógicas empecé a observar situaciones y dificultades que un docente enfrenta en su quehacer; esto sería un nivel superficial de la práctica reflexiva.

Con el paso del tiempo, buscaba causas, consecuencias y alternativas por las cuales se podría superar las dificultades mencionadas, para aplicarlas en mi quehacer educativo; esta búsqueda la realizaba en textos y teorías de distintos autores, es decir me encontraba en un nivel pedagógico de la práctica reflexiva.



Al finalizar mi formación universitaria, creo estar en un nivel de reflexión crítica, porque entiendo que toda la teoría debe ser contextualizada, además trato de mirar mi práctica desde distintos puntos de vista, porque de este modo las alternativas de mejora también serán variadas. Estoy consciente que mi práctica reflexiva está en desarrollo y espero llegar a un nivel metareflexivo que sería lo ideal. Vale destacar que el hecho de mirar mi proceso de desarrollo de la reflexión para escribir estos párrafos ya es un inicio hacia la metareflexión.



Conclusiones

Considerando lo trabajado en esta monografía, no se podría hablar de una conclusión propiamente dicha, sino más bien de una interrupción como lo señala Miguel Duhalde (2008), puesto que una conclusión implica que algo ha terminado, mientras que una interrupción es una pausa en la investigación y este trabajo no ha culminado sino que deja abierta la posibilidad a cualquier persona interesada para seguir una nueva investigación y ampliar o profundizar algunos aspectos tratados.

Sin embargo, se puede decir que en base a todos los aspectos de la práctica reflexiva, el quehacer educativo y las implicaciones de la primera categoría en la segunda, que fueron tratados en esta investigación bibliográfica, se han formulado algunas afirmaciones generales que se detallan a continuación.

Una de las afirmaciones a las que se ha llegado es que la práctica docente reflexiva consiste en volver sobre la misma práctica para observar y analizar los aspectos de la misma con una mirada crítica para identificar y corregir debilidades y fortalezas con el objetivo de mejorar la práctica docente.

También se ve que una práctica reflexiva se diferencia de una no reflexiva porque la primera es más flexible, dinámica y permite al docente mirar su práctica desde diferentes perspectivas y vincular lo aprendido en su formación con la realidad y el contexto en el que desarrolla su práctica; además, convierte al docente en consumidor y generador de conocimiento; mientras que una práctica no reflexiva se caracteriza por ser rutinaria y dogmática que se desarrolla sin considerar el contexto ni a los actores de la misma, donde el docente es solo consumidor de conocimiento.

La práctica reflexiva no surge de manera espontánea, sino que es un proceso que se desarrolla por niveles, desde el nivel superficial de observación y recepción de información, pasa por un nivel pedagógico en el que se vincula la teoría con la



práctica, hasta los niveles crítico y autocrítico donde el docente analiza su práctica desde diferentes perspectivas y con criterios objetivos, así como analiza su propio actuar como docente dentro del aula de clases.

En cuanto al quehacer educativo, éste se define como todas las acciones que el docente ejecuta con el objetivo de enseñar. Dicho quehacer debe ser planificado, ejecutado y evaluado y se puede desarrollar en escenarios tanto fuera como dentro de un aula de clase; para todo ello el docente debe poseer conocimientos sobre los temas a enseñarse así como de métodos, estrategias y recursos para desarrollar las destrezas planteadas.

Muchos autores como Schon, Dewey, Perrenoud, Freire, Latorre y Stenhouse, defienden la idea de ejecutar una práctica reflexiva por parte de los docentes, porque este tipo de práctica permite una continua mejora y una constante formación y reformatión profesional.

Dentro del quehacer educativo, una práctica reflexiva es importante y necesaria porque flexibiliza el trabajo del docente, facilita y propicia el trabajo en equipo, el docente considera el contexto en el que se desarrolla su quehacer, también lo capacita y lo dota de herramientas para enfrentar los problemas que surgen en su quehacer. Así mismo, la práctica reflexiva rompe con la rutina y ayuda al desarrollo de la autonomía y creatividad del docente. Pero lo más importante, una práctica reflexiva considera al docente y sus estudiantes como personas que se equivocan pero que pueden aprender de sus errores.

El desarrollo de una práctica reflexiva en el quehacer educativo precisa de algunos factores que propician o ayudan a dicho desarrollo, como la actitud y mente abierta del docente que le permite considerar distintos puntos de vista sobre su práctica. También es necesaria la preparación del docente en métodos que le



faciliten la reflexión y la indagación continua sobre su práctica. Del mismo modo, son imprescindibles valores como la honestidad y el entusiasmo del docente para desarrollar una práctica reflexiva de manera objetiva y dinámica.

Por otro lado, también existen factores que en vez de potenciar, obstaculizan o retrasan el desarrollo de una práctica reflexiva, como la falta de preparación y desarrollo del pensamiento lógico, el conformismo por seguir rutinas propias o establecidas por otros o el dogmatismo que lleva al docente a encerrarse en sus propias convicciones y no aceptar otros puntos de vista. La pasividad del docente y el entendimiento de la reflexión como algo difícil también dificulta el desarrollo de una práctica reflexiva; a más de esto se debe considerar que el factor tiempo también juega un papel muy importante, puesto que una práctica reflexiva tarda en desarrollarse.

Finalmente, los casos concretos de docentes que desarrollaron una práctica reflexiva y que fueron estudiados en esta monografía permiten corroborar todo lo anteriormente mencionado. Aquí, los exponentes explican cómo la práctica reflexiva les ha ayudado a mejorar su quehacer educativo en muchos aspectos, por lo cual es sumamente importante para el desarrollo correcto de un quehacer educativo.

Entre los casos mencionados se encuentran los de los autores de este trabajo investigativo, quienes exponen la necesidad de llevar a cabo una práctica reflexiva para en continuo mejoramiento del quehacer educativo y del docente como profesional, también se explica el proceso que toma el desarrollo de una práctica docente reflexiva.



Referencias

- Aguilar, G. (2014). *Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Cabrera, C., & Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 139 - 166.
- Cole, A., & Knowles, J. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflective inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coletto Rubio, C. (2010). Educación fuera del aula: Educación ambiental. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 1-11.
- Cruickshank, D., & Applegate, J. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 553-554.
- De Rivas, t., & otros. (2003). Conocimientos que intevienen el la práctica docente. *Praxis educativa*, 27-34.
- Demuth Mercado, P. B. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del instituto de investigaciones en educación*, 1-18.
- Domingo, Á. (2008). Capítulo 4. El aprendizaje experiencial. En Á. Domingo, *La práctica reflexiva en formación de maestros. Evaluación de un modelo*. (págs. 183 - 228). Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En G. Moacir, & al, *Contribuciones para la pedagogía* (págs. 201-213). Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. S.A: siglo veintiuno.



- Fundación Santillana. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- García Cabrero, B., & otros. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-15.
- Giraldo, J. J., & Gutierrez, M. F. (2006). *Docencia: Investigación, liderazgo e incertidumbre*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Gomes Lima, P. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios*, 116-127.
- Gonzales Halcones, M. Á., & Pérez Gonzales, N. (s/f). La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje: fundamentos básicos. *Universidad de Castilla*, 1-16.
- Gvirtz, S. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hoyos Gonzales, A. J. (2005). *Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva*. Medellín: Sello editorial.
- Kemmis, S. (1999). La investigación – acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, & e. al, *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (págs. 95 - 118). Madrid: Akal.
- Lasley, T. (1992). Inquiry and reflection: Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development*, 24-29.
- Latorre, A. (2007). *La investigación - acción*. Barcelona: Graó.
- Leite Mendez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: La interminable construcción de identidades*. Magala: Universidad de Magala.
- Lopez Vargas, I., & Basto Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Scielo*, 275-291.



- Melgar, M. F., & Donolo, D. S. (2011). Salir del aula...Aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka*, 1-11.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estándares de calidad educativa*. Quito: Ministerio de Educación.
- Molina Ruiz, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 1-12.
- Mora Donoso, M. (2006). El Educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Edicacionales Volumen 10*, 71 - 76. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993206>.
- Ortiz Flores, S., & Alcazar Ayala, C. (2006). *La práctica reflexiva*. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Jalisco: s.e. Obtenido de - <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacioeducativa/files/pdf/Pr%C3%A1ctica%20Reflexiva%20FLORES%20Y%20ALCARAZ.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Poza Caballero, L. (2010). Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- PROMEBAZ. (2007). *Con nuevos lentes, módulo 1*. Cuenca - Ecuador: AH/Editorial.
- PROMEBAZ. (2007). Una estrategia para innovar: investigación en acción. En PROMEBAZ, *Con nuevos lentes*. (págs. 120-140). Cuenca: AH/Editorial.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un*



programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Barcelona: Univesitat de Barcelona.

Schon, D. (1992). Capítulo 1. La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En D. Schon, *La formación de profesionales reflexivos* (págs. 1 - 15). Barcelona: Paidós.

Serrano, J. A. (2007). Fases de la docencia reflexiva. *Eutopía Flacso*, 10-13.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Utech, M. (2006). ¿Qué es la investigación acción y qué es un maestro investigador? *XXI revista de educación de la Universidad de Huelva*, 139 - 150. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2019/b15168037.pdf?sequence=1>

Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, 1-6.

Villalobos Fuentes, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-7.

Villalobos, J., & de Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 139 - 166.