



ISSN: 2448-6574

Investigación diagnóstica para identificar los niveles de reflexividad en docentes en servicio.

Fernando Flores Vázquez
fernandofloresdirector@gmail.com

Graciela Gutiérrez Aguilar
naturalezaviva_7@hotmail.com

Fernando Hernández López
herloz64@hotmail.com

RESUMEN

La investigación tuvo el propósito de revisar los aspectos conceptuales que rodean a la práctica profesional; para lo cual se rescataron reportes e investigaciones generales que se han desarrollado desde un enfoque de la experiencia docente y la reflexividad; es decir ofrece elementos que permiten entender cómo es la práctica docente reflexiva; también ofrece una descripción de experiencias observadas en el aula que conllevan al análisis de la práctica docente profesional; además presenta una extensión de la problemática de la irreflexibilidad de los docentes, hasta hacer de ese tema una problematización con aspectos interesantes a conocer.

PALABRAS CLAVES

Práctica reflexiva, reflexividad, práctica docente, práctica profesional, docencia reflexiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En razón del tema de la práctica reflexiva y la reflexividad, se han desarrollado varias teorías, sistemas y modelos acerca del pensamiento reflexivo; en el campo de la docencia se encuentran teóricos como Jackson, John Dewey, Donald Schön, Kennet y Escudero, siendo Dewey el máximo referente entre muchos; al hacer una revisión de literatura se encontró que existen investigaciones que abordan la problemática de la escasa reflexión de los maestros sobre su enseñanza; John Dewey lo llamó trabajo rutinario irreflexivo y hace una distinción significativa sobre la acción rutinaria de los maestros; quienes la manifiestan a través de la inercia, la tradición y la autoridad.

Los maestros al paso del tiempo, se convierten en irreflexivos, de ahí que es posible afirmar que la rutina, la improvisación y los malos resultados provocan una cierta frustración en su trabajo; situación que la reflejan de manera irresponsable al no inmiscuirse en las dificultades que surgen en su salón de clase y menos en la escuela, donde dejan a la deriva que el director resuelva los problemas como si fueran solo de él; ante esta problematización, se redactó la siguiente pregunta de investigación que fue el eje de un estudio diagnóstico desarrollado en una escuela de educación superior:



ISSN: 2448-6574

¿Qué características destacan los maestros durante el desarrollo de sus clases con respecto a una docencia reflexiva?

A la vez se plantearon otras interrogantes no de menor importancia; más bien derivadas de la primera con el propósito de profundizar en el tema de investigación:

¿Qué aspectos metodológicos configuran el proceso de la práctica profesional y su acercamiento a una docencia reflexiva?

¿qué atributos académicos definen a los docentes reflexivos, según los teóricos del enfoque de la reflexividad?

¿Mediante qué instrumentos se pueden identificar las características del pensamiento reflexivo en los docentes?

JUSTIFICACIÓN

La razón de haber elegido este objeto de estudio se debe a diferentes circunstancias; en primer término se considera un tema que si bien ha sido revisado en diferentes contextos; en muy pocos casos existe una claridad de los resultados de su metodología propuesta, la mayor parte de ellos hacen una descripción de una propuesta teórica interesante, pero no definen el proceso y el encuentro dialéctico de la teoría sobre la docencia reflexiva y la puesta en práctica de la misma; de esta forma describen historias, revisiones de literatura, algunas altamente teóricas, descripciones breves, relatos, opiniones, instrumentos utilizados; pero se vislumbra una escasez de objetividad en la información procesada de los estudios revisados.

La pertinencia de esta investigación se respalda en la relevancia social que tiene el tema de evaluación en la actualidad; la sociedad tiene puesta su atención en la evaluación del desempeño profesional de los maestros, la sociedad tiene la expectativa de que se mejore la calidad de la educación a través de esta reforma educativa que tiene como eje central la definición a los profesionales de la educación.

Por otro lado la actualización, la superación profesional, así como la demostración de competencias profesionales en los docentes, reflejan un reto y una necesidad de ser más sensibles, responsables, éticos ante su entorno y ante ellos mismos a través de la mejora del trabajo de los maestros para enfrentar con responsabilidad y seriedad los procesos de evaluación del desempeño profesional.

Esta situación se considera un proceso institucional ineludible que debe ser revisada en todos sus aspectos para poder hacer una evaluación del sujeto sobre su quehacer o trabajo profesional; es imposible evaluar al sujeto maestro si no se revisa su actividad esencial que es la práctica profesional; cabe aclarar que este proceso, si se desarrolla con sentido ético debe estar respaldado desde un enfoque reflexivo para poder asegurar aún más la objetividad sobre los resultados de las actividades del docente; solo a través de ver qué hace y qué piensa, o en el colectivo cómo trabajan los docentes, cómo planean, cómo se comportan, cómo se relacionan y



ISSN: 2448-6574

cómo piensan; es de esta forma que se puede conocer lo que hace bien el maestro o ha dejado de hacer.

Por otra parte se tendría una buena cantidad de información que revisar y analizar sobre quiénes son los maestros y qué hacen al interior de sus aulas cuando dan sus clases; es importante asegurarse de que ellos mismos han creado sus propios conocimientos y han procesado su información para recrearla con los alumnos.

Si los maestros se documentan sobre su enseñanza, es imposible que estén enseñando solo dosis de subjetividad, porque lo que hablan lo respaldan en lo que han leído, en lo que han interpretado y lo que han procesado como parte de ellos; además si lo hacen con honestidad y responsabilidad, entonces le habrán agregado un valor a sus clases, el valor de la verdad y la sinceridad de sus palabras, no serán solo frases sin sustento, estarán llenas de objetividad y de una interpretación real de sus pensamientos filtrados a la luz de la información documentada en sus referentes teóricos y contextuales de su enseñanza.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La práctica reflexiva tiene como elemento fundamental la reflexión pero a la vez el diálogo, sin diálogo no hay reflexión; entonces su primeros supuestos fueron tomados de la dialéctica definida como movimiento de las cosas, el principio es que “todo se mueve”; también se define a la dialéctica como el arte de discutir, los diálogos de Platón son un ejemplo de dialéctica.

El campo de las teorías del aprendizaje se sitúa a finales de la década de los sesentas, donde surge una nueva perspectiva que asegura que el aprendizaje no sólo es el resultado de procesos externos; en esta nueva interpretación, los procesos internos también participan activamente, que aunque no son observables, llegan a controlar y dirigir la conducta; esto es, la acción del sujeto está determinada por sus representaciones: el ser humano es un procesador de la información que recibe.

Esta corriente que surge es el Cognoscitvismo, que le da cabida a una nueva corriente de interpretación de las formas de aprender y que empieza a divorciarse cada vez más del Conductismo ya que con las nuevas aportaciones del Cognoscitvismo se han dado las bases para la definición de las teorías psicopedagógicas actuales; de esta forma en esta perspectiva según Vázquez (2007) el aprendizaje es un proceso de modificación interna que se produce como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Tiene absolutamente un carácter de internalización por parte del sujeto.

Jean Piaget es uno de los investigadores de inspiración cognitivista ya que sus trabajos, especialmente su Teoría Psicogenética, establece que una conducta, sea motora, perceptiva, memorística o propiamente inteligente, es un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior, con lo cual rescata como conclusión toda la interpretación epistemológica.

En los Modelos didácticos se encuentra a Galindo (2005) que lo define como Modelo Constructivista y le asigna una descripción de los conceptos Piagetianos en todo un apartado; además contempla el Modelo Cognoscitivista; cuando refiere que es la que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo educativo.



ISSN: 2448-6574

Esta posición teórica se presenta también definida en Flores (2005) cuando en su escrito acerca los Modelos pedagógicos y especialmente en la descripción que hace de la perspectiva pedagógica cognitiva la define como constructivista, y asienta que la meta educativa al interior de este enfoque es establecer que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual; y para ello le asigna un papel al maestro quien debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior; entre los fundadores se puede ver al inspirador de la práctica reflexiva John Dewey y a otros como Piaget y Kolhberg.

Galindo (2005) dice que la construcción del conocimiento debe ser complementado por los marcos conceptuales radicados en las estructuras mentales (experiencias y conocimiento previo); este es uno de los elementos considerados, para iniciar un análisis de clases desde la práctica reflexiva; al respecto este autor asienta “que orientan el proceso de adquisición de los conocimientos, estructuras que son construidas por el propio sujeto al interactuar con los objetos físicos o situaciones sociales. Por tanto, concluye el alumno se le considera el “constructor de sus propios conocimientos”. (Galindo, 2005:26)

En esta propuesta se observa que el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Su papel consiste en promover una atmosfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza en el niño o en el adolescente; el maestro debe reducir su nivel de autoridad, para que el alumno pueda desarrollar su autonomía en el aprendizaje y así evitar la dependencia moral e intelectual.

En este sentido, los errores de los estudiantes deben ser orientados hacia el descubrimiento de las causas que los originaron; es necesario evitar el uso de la recompensa material, del castigo; en cambio, se requiere de la promoción de los valores morales; estos principios coinciden totalmente cuando revisamos las tareas del docente desde el enfoque de la práctica reflexiva o de los niveles de reflexividad.

Un investigador notable llamado Bruner trabajó con cuestiones relacionadas sobre el aprendizaje por descubrimiento y el currículo para pensar, es un autor que ha aportado elementos para la reflexión de la práctica y la enseñanza; al respecto Flores (2005) describe que “en este enfoque optimista según Bruner pretende asegurar que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña bien y se les traduce a su lenguaje, facilitando que los niños entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar de cada ciencia, como en un aprendizaje por descubrimiento”. (Flores, 2005:47)

Otro autor que no se puede dejar de mencionar por sus valiosos aportes sobre el concepto de aprendizaje significativo o de asimilación es David P. Ausubel que al igual que el anterior es muy nombrado en artículos de investigación educativa; así como buscado por los maestros como alternativa para mejorar la práctica docente; en sus escritos se encuentran apartados donde resalta que los aprendizajes en la perspectiva cognitiva deben ser significativos y requieren de la reflexión, comprensión y construcción de sentido; elementos importantes que ha retomado la práctica reflexiva cuando se llevan a cabo análisis de enseñanza.

Estas corrientes de aprendizaje inspiran a la práctica reflexiva en cuanto al papel del maestro que propone se convierta en una persona capaz de idear, programar y organizar



ISSN: 2448-6574

permanentemente múltiples experiencias de aprendizaje que resulten significativas para los alumnos, utilizando estrategias que por descubrimiento vayan enriqueciendo las vivencias estudiantiles, para aprender a pensar y aprender a aprender; de ahí que el profesor debe permitir a los estudiantes pensar, explorar, experimentar, solucionar problemas, reflexionar, y ha de proporcionarles continuamente retroalimentación.

Por otra parte en los supuestos de la práctica reflexiva se encuentra una interrelación didáctico-curricular entre la Didáctica Crítica y el Modelo Contextual curricular, respectivamente, ya que en la corriente Didáctica Crítica defensora de un enfoque epistemológico constructivista asienta que el profesor y el alumno comparten intereses comunes y son capaces de construir el conocimiento juntos, en una concepción más abierta y flexible; y precisamente el Modelo Contextual curricular es el que toma en cuenta las finalidades y posibilita que el docente aplicando los principios pedagógicos y didácticos realice los ajustes de acuerdo con la realidad social e individual del alumno, como lo proponen los autores cuando definen los niveles de reflexividad, específicamente en los niveles de mayor grado.

El modelo contextual curricular además reconoce la responsabilidad del docente como orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí el modelo aporta desde el papel del maestro en el movimiento de la práctica reflexiva ya que el docente es capaz de aprender durante la práctica; el docente “aprende” conjuntamente con el alumno; no porque desconozca el contenido, sino que él mismo debe ser autocrítico de su enseñanza y a su vez, el contenido debe ser recreado críticamente por el docente; docente y alumno interactúan de modo creador en una realidad psicosocial donde interactúan con un grupo, en un momento histórico social determinado; en este modelo contextual se introduce un met mensaje el alumno debe “aprender a aprender”.

Se puede concluir diciendo que precisamente en estas circunstancias es posible apreciar la increíble relación entre la propuesta de la práctica reflexiva y los supuestos de la corriente crítica alternativa, donde se propone al docente centrar su atención en el aprendizaje, incluso la tendencia, arrincona al profesor en una perspectiva de meta-aprendizaje donde es capaz de revisar su propio aprendizaje y aprender cómo enseñar a partir de la revisión de sus aciertos y errores; además debe advertir cuándo y cómo aprenden mejor sus alumnos, bajo qué condiciones y en qué circunstancias, esto es aprender a enseñar y aprender a aprender desde la práctica, ya la didáctica crítica se encarga de explicar esto como un modelo didáctico alternativo de la mejora de la práctica docente.

OBJETIVOS

Al revisar la pregunta central y las preguntas alternas, se han definido algunos objetivos que tienen un orden de importancia y que pretenden responder a toda la problematización que se ha redactado anteriormente.

Objetivo general:

Describir las características de una docencia reflexiva que destacan dos docentes del Centro de Posgrado BINE durante el desarrollo de sus clases.

Objetivos específicos:

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

Observar las clases de dos maestros para identificar y describir los aspectos metodológicos que configuran la práctica profesional y su acercamiento a una docencia reflexiva.

Diseñar instrumentos de acuerdo a los niveles de reflexividad que permitan obtener un diagnóstico de la ubicación y los atributos académicos, que presentan dos maestros durante el desarrollo de sus clases.

METODOLOGÍA

De acuerdo a los objetivos de la investigación que conllevan a conocer los niveles de reflexividad de dos maestros, se requirió del diseño de instrumentos que permitieran realizar un diagnóstico de las cualidades, de esos maestros durante el desarrollo de sus clases; por lo que se eligieron los marcos conceptuales de Larrive y el de Van Manen para el análisis del discurso oral y el de Moon para el análisis de la escritura; la estrategia elegida para la investigación fue de tipo cualitativo, esto significa que se le dio una importancia especial al análisis del objeto de estudio; es decir a la descripción, explicación e interpretación de los datos, en la interacción del maestro con los alumnos durante la práctica profesional; además el desempeño y comportamiento de los docentes durante el desarrollo de sus clases, a la luz de la reflexividad; más allá de medir o destacar procedimientos estadísticos u otros tipos de cuantificación.

El método seleccionado fue el estudio de casos; elegido como el más adecuado para esta investigación, que tiene como muestra precisamente a dos maestros que son los casos observados en el desarrollo de su trabajo docente; el método seleccionado de forma específica para la investigación fue el Estudio Instrumental de Casos, donde el caso o los dos casos particulares (dos docentes en servicio) en este estudio, se analizan para obtener mayor comprensión sobre una temática, la práctica profesional en la investigación como objeto de estudio, junto a la categoría de la reflexividad, que es la parte sustantiva del objeto de estudio; el caso en si juega un papel secundario.

La investigación se realizó con un diseño transversal, debido a que solo se recolectaron datos en un tiempo determinado, específicamente durante cinco semanas se observaron y registraron los elementos necesarios delimitados en guiones de observación, guías de entrevista y registros de información; el propósito de utilizar este diseño respondió a la necesidad de describir las categorías e indicadores del objeto de estudio y analizar su incidencia, contrastes, encuentros y desencuentros de información; así como la interrelación en un momento dado.

El universo de la investigación se determinó por el número total de docentes que integran la planta académica del Centro de Posgrado del BINE, siendo once en total, la población elegida fueron los cuatro maestros que trabajan en el segundo semestre de la Maestría en Gestión Educativa con enfoque en Direcciones y a la Gestión Escolar; de esta población, de forma intencional se seleccionaron a dos maestros que responden a las características de los sujetos similares a la de la población objetivo; entonces, se consideraron modelos de análisis para diagnosticar y definir el nivel de reflexividad de los maestros y a partir de estos modelos se desarrollaron indicadores, que dieron origen a tres instrumentos sobre los niveles de reflexividad y las características de los maestros que se acercan una docencia reflexiva.



ISSN: 2448-6574

RESULTADOS

En relación a los datos arrojados se puede concluir que los docentes se distinguen por tener una forma de trabajo similar basada en el acercamiento a una comunidad de cuestionamiento; se ha podido establecer que no consideran las consecuencias de su práctica y que no promueven el trabajo colegiado; adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes; que además toman en cuenta el contexto escolar; por otra parte sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza no son generalizadas, rescatan constantemente la experiencia de los alumnos y sus acciones no van unidas a compromisos de valor particular; regularmente los docentes se apoyan en las pruebas de la experiencia y la investigación, recurriendo a autores; en si lo docentes rebasan satisfactoriamente estos niveles inferiores de pre reflexión, racionalidad técnica y escritura descriptiva.

También se pudo constatar que los docentes desarrollan una metodología similar y con el apoyo de estrategias como la interrogación constante; los dos docentes recurren frecuentemente a su experiencia, situación que los ubica acertadamente en un camino correcto; en sus explicaciones hacen el rescate de referentes teóricos de los temas y contenidos que desarrollan; también hacen uso de sus creencias que finalmente son experiencias vividas.

En relación a la utilización de teorías pedagógicas se aprecia que las conocen y las mencionan, pero la realidad es que difícilmente hacen uso de ellas; una fortaleza encontrada es que conocen muy bien a sus alumnos y sus estilos de aprendizaje, por lo que saben cuál es el contexto pedagógico; además saben de la obligación de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y consideran su participación, aun con sus diferentes características laborales; en conclusión se puede establecer que rebasan los niveles de reflexión superficial, práctico y el de escritura reflexiva con alguna reflexión.

Por otro lado en el tercer nivel, se pudo apreciar el inicio de una gran dificultad para los docentes en cuanto a las exigencias de los indicadores; los dos docentes no hacen un análisis de las metas educativas o de las teorías que subyacen en los enfoques pedagógicos; se aprecia un trabajo de los docentes encaminado a la reflexión de los alumnos y una preparación completa de las clases, existe congruencia entre los que los docentes explican y lo que hacen, es decir hay articulación entre su teoría y práctica.

Los docentes observados si consideran el impacto de sus prácticas de enseñanza, ya que son cuidadosos de su trabajo, es común que se preocupen por el aprendizaje y el trayecto escolar de los alumnos; en resumen se puede decir que los docentes si bien tienen elementos de este nivel; también se encuentran aspectos que no cumplen en su totalidad; se deduce que están en esa transición hacia el alcance de este nivel que es complejo y de mayor exigencia.

Es necesario resaltar que se requiere de una alta preparación técnica y considerar que esta es una propuesta alternativa, no aquella que define en general al mejor docente; si al docente altamente reflexivo; en el análisis de respuestas, se encontró información cercana a los indicadores pero a través de supuestos, de suposiciones o de probables acercamientos condicionados.

En síntesis sobre las respuestas en el cuarto nivel; se ofrecieron pocos elementos de análisis por la escasa información relevante, incluso los mismos docentes no aportaron sobre estos



ISSN: 2448-6574

indicadores, en el desarrollo de su registro; de los cuatro indicadores no se pudo obtener información altamente relevante; ninguno de los docentes observados presentó las características de este nivel tanto en su oralidad, su discurso, sus acciones y por consecuencia en su escritura, por lo que se concluye que los docentes observados no alcanzan o presentan características de los indicadores de este nivel crítico, crítico dos y escritura reflexiva dos.

Las últimas conclusiones son coincidentes con el diagnóstico que se hizo utilizando los registros de escritura de los docentes, donde se ubicaron en el nivel de escritura descriptiva con alguna reflexión; la propuesta es que a partir de estos resultados se diseñe un sistema de análisis de la práctica reflexiva y se promueva, tomando en cuenta el diagnóstico emanado de las respuestas sobre los instrumentos aplicados con el enfoque de la reflexividad y que ese sistema también considere los elementos más importantes de los sistemas revisados durante la investigación; este puede convertirse en una propuesta alternativa para la mejora de la práctica profesional e incluso como un excelente referente para ser considerado en la formación inicial de los docentes.

CONCLUSIONES

En las conclusiones se recuperan los aspectos importantes encontrados en las reflexiones a partir de los resultados y las expectativas del estudio para nuevas investigaciones; la investigación concluye que no se puede hacer práctica reflexiva si no se diagnostica el nivel de reflexividad de los maestros y partir de allí, para formular un sistema basado en los indicadores obtenidos a partir del diagnóstico de la reflexividad; por otra parte no se puede hacer diagnóstico de reflexividad si no se conocen los postulados de la práctica reflexiva que son bastante considerables y que tienen todo un bagaje de experiencias nacionales e internacionales sobre las cuales se puede sostener un marco de referencia muy completo de los resultados, metodologías, y aportes realizados hasta la fecha.

La problemática detectada en sí, entonces fue la irreflexividad de los maestros, por su falta de preparación, desconocimiento de sistemas de análisis de la práctica docente, falta de procesos de reflexión y un último indicador muy importante, falta de trabajo colegiado; el estudio, se enfocó en el análisis de clases para diagnosticar los acercamientos a una práctica reflexiva; la investigación dio un giro de 160 grados cuando en el estado del arte aparecen dos enfoques de esta línea, por un lado la práctica reflexiva y por otro la reflexividad; en la primera, se encuentran sistemas de análisis de enseñanza, mientras que en el otro se presentan modelos de diagnóstico de la reflexividad; debido a esto se elige como línea de investigación la reflexividad, siendo que es la fase inicial para la promoción de la práctica reflexiva desde un proceso lógico de análisis de la enseñanza.

Dentro del manejo de la información revisada y existente se relaciona directamente a la práctica reflexiva con la formación docente inicial incluso como propuesta de formación docente en algunos países; además existen un sinnúmero de investigaciones realizadas en este campo, la mayor parte de ellas con docentes en formación, en el caso de esta investigación se homologó el concepto y se clarificó ya que los alumnos normalistas realizan sus prácticas docentes y los docentes en servicio también hacen práctica docente pero en este último se decidió llamarle práctica profesional para hacer una distinción entre docentes en formación y docentes en servicio y para hacer una distinción entre una y otra denominamos en este nivel a la práctica reflexiva como sinónimo de docencia reflexiva; sin embargo no es algo establecido ni validado, en la misma



ISSN: 2448-6574

investigación utilizamos en ocasiones práctica reflexiva de manera inconsciente y por la exigencia de todo un marco conceptual existente sobre el sistema con el uso del término.

En el estado del arte se encontraron a tres teóricos como las figuras más destacadas en este tema; y después a cientos de seguidores que han ido conformando sus propios sistemas de análisis de la enseñanza; pero es imposible al hacer una revisión de teoría, no mencionar a John Dewey como el gran iniciador de los estudios sobre procesos de reflexión, de hecho toda la teoría de la reflexión se encuentra desarrollada en dos de sus libros exclusivamente dedicados a este tema; también es el primero en hablar de los docentes reflexivos e irreflexivos; los primeros como aquellos que trabajan con responsabilidad, honestidad y mente abierta y los segundos aquellos que se dejan llevar por la autoridad, la inercia y la tradición.

Por otra parte se encuentra a Phillip Jackson como aquel estudioso de la práctica docente, de la vida en el aula, de la vida de los maestros y es quien da la pauta para configurar un primer sistema de análisis de la enseñanza y propone las fases de su configuración: la fase preactiva, la fase interactiva y la fase posactiva, de donde se desprenderían muchos diseños y sistemas pero rescatando estas tres fases importantes; finalmente se menciona a Donald Schön que retoma las fases y configura tres momentos de los profesionales reflexivos, por ello determina el conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Otro aspecto interesante encontrado en el estado del arte es la definición por una parte de los sistemas de análisis de enseñanza donde se encuentra el sistema de Smyth, que es muy similar al de Jackson este último el más completo, se presenta una definición muy completa de su estructura y contenido; por otro lado se encontraron los modelos de análisis de la enseñanza, aquí se retomó el modelo de Larrive, el modelo de Van Manen y el de Moon; incluso de donde se revisaron sus marcos conceptuales para la elaboración de instrumentos que serían aplicados y posteriormente llegar al análisis de los datos.

Es importante aclarar que para diferenciar las propuestas de análisis de la práctica, se decidió establecer a unos como sistemas y a otros como modelos; la diferencia estriba en que los sistemas de análisis promueven el desarrollo de la práctica reflexiva y los modelos diagnostican los niveles de reflexividad de los sujetos, situación que puede aportar un proceso iniciando con el diagnóstico de la reflexividad para pasar a la promoción de la práctica reflexiva a partir de los referentes contextuales obtenidos en el diagnóstico.

Con el propósito de contestar las preguntas de investigación, relacionadas a las características de los docentes durante sus clases, los atributos académicos que presentan y los aspectos metodológicos que configuran su práctica profesional, se trabajó por espacio de más de un mes en la observación de clases, situación que resultó una experiencia extraordinaria, ya que los maestros mostraron mucha disposición e interés por el proyecto.



ISSN: 2448-6574

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, Rebeca.** (2007). Formación de docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. Argentina. Enseñanzas.
- Barreto Londoño, J.** (2011) La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza. Colombia. Textos educativos.
- Boubée, Carolina.** (2009) Planificación, acción y reflexión en la práctica docente de los alumnos del profesorado de Matemáticas: Primeras narrativas. Argentina. Jornadas sobre la Formación ... del Profesorado.
- Contreras Pérez, Gloria** y et al. (2008) Evaluación de la Docencia como práctica reflexiva. Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Dewey, J.** (1989). Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y pensamiento educativo en *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano..* How we think, Lexington Health . and Company 1933. España. Paidós.
- Escudero, J.M.** y Et al. (1997) Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria. Del currículum como plan a la práctica del aula. España. Editorial Horsori.
- Erazo-Jiménez** (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. Colombia. Educación y Educadores.
- Flores Samaniego, Angel Homero** y et al (2013) El diario reflexivo como instrumento de evaluación de la práctica docente en la enseñanza de la Matemática. Congreso "Práctica profesional del . profesorado de Matemáticas".
- Flores Vázquez F.** (2010). La práctica reflexiva: un marco conceptual para el análisis de la práctica docente. México. Errante.
- Freire, Paulo.** (2004). Pedagogía del oprimido. México. Editorial Siglo XXI
- Guzman Ibarra, Isabel** y et al. (2012) Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. México. Revista Latinoamericana de Educación.
- Jackson, Phillip.** (1968) La vida en las aulas. España. Editorial Morata.
- Kenneth M.** y et al. (2005). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. Ciudad de México. Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para las Escuelas Normales DEGESPE.
- Larrive, Bárbara** (2000) Developing the practice of critical reflection.
- Messina, G.** (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Ediciones Iberoamericana.
- Moon, J.** (1999) Reflection in Learning and Professional Development. London: Kogan Page.
- Muñoz, J.F.** y et al (2002) Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Colombia. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Pansza, Margarita y Morán Oviedo, P.** (1985) . Sociedad, Educación y Didáctica. La instrumentación didáctica. México. UPN
- Perrenoud, Phillippe** (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. De la reflexión en acción a una práctica reflexiva. España. Editorial Grao.



ISSN: 2448-6574

- Ponce Grima, Víctor Manuel.** (2002) “Los niveles de reflexividad de la práctica educativa, construcción y complejidad. En Avances de investigación. Guadalajara México. Coloquio del Doctorado en Educación Programa Interinstitucional.
- Rodríguez Cortes, Karina.** (2010). Competencias docentes: de la práctica reflexiva al cambio del habitus académico. México. Educar-Educación.
- Rodríguez, Renata.** (2013). Desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital. Nicaragua. Textos educativos.
- Saint Onge, Michael.** (2000) Yo explico pero ELLOS...¿aprenden?. La competencia de los profesores. México. Ediciones Mensajero.
- Serrano Castañeda, J.A.** (2005) Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva.
- Shön, Donald.** (1983) El profesional reflexivo. Temas de educación. Barcelona España. Editorial Paidós
- Tallaferro, Dilia.** (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes.* Venezuela. Educcere.
- Van Manen, Max.** (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España. Editorial Paidós Educador.
- Villar, L.** (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular.* España. Ediciones Mensajero
- Zabala Vidiella, Antoni** (2002) La práctica educativa. cómo enseñar. España. Editorial Grao.