



ISSN: 2448 - 6574

La práctica reflexiva de las estudiantes de la LEP a partir del trayecto formativo de práctica profesional.

Carlos Ramírez Silván
carlos.ramirezsilvan@gmail.com

Carlos Jiménez Rosales

Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Área temática: Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar.

Resumen.

Este trabajo describe las características de los procesos de la práctica reflexiva que se lleva a cabo en la formación de Licenciadas en Educación Preescolar, en la Escuela Normal de Villahermosa Tabasco. En él se busca indagar de qué manera los formadores de docentes seleccionan estrategias y las desarrollan para propiciar en los futuros docentes los saberes que requieren para enfrentar la incertidumbre, la sorpresa, la inestabilidad, el carácter único, la complejidad y los conflictos de valores de los problemas que se encuentran en la práctica profesional y cómo la formación que se les brinda en relación con la búsqueda de soluciones a las situaciones adversas en las que llevan a cabo la práctica profesional, contribuye en la mejora e innovación de la práctica docente. El enfoque cualitativo que se ha empleado ayudará a comprender cómo se propicia, el análisis reflexivo de los distintos componentes disciplinarios, teóricos, conceptuales, los métodos, procedimientos y técnicas en la preparación profesional de las estudiantes. Sin embargo, los resultados preliminares que se tienen, permiten señalar que los procesos de análisis reflexivos no se dan de manera explícita ni intencional, por parte de los formadores de docentes.

Palabras clave: Proceso de formación, formación docente, práctica reflexiva, práctica docente, profesional reflexivo.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

Planteamiento del problema.

Recientemente, se han ido publicando documentos que pretenden nuevos diseños en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, considerando como eje de construcción a la formación reflexiva. En el caso de la educación normal, este proceso tuvo como punto de partida el Plan de Estudios 1984, ya que de acuerdo con Navarrete-Cazales (2015), el análisis de la práctica reflexiva se convirtió en una de las tendencias predominantes en la formación de profesores a partir de que los estudios de educación normal fueron elevados al nivel de licenciatura y el modelo reflexivo fue adoptado en la formación de profesores.

Ahora bien, en la reforma de 1999, el modelo reflexivo se convertiría en uno de los ejes que articulaba el plan de estudios estableciendo la figura del docente reflexivo, agrupándose las competencias, para el caso de la licenciatura en educación preescolar, en el rasgo de Habilidades Intelectuales Específicas (SEP, 1999). Sin embargo, a partir de que los educadores comenzaron a considerar el concepto de Schön (1998), del profesional reflexivo, hay poca evidencia de que el potencial de su idea de la formación de este tipo de profesional se haya desarrollado en las escuelas y programas de formación pedagógica. A partir de estas consideraciones es que surge el problema de esta investigación considerando el curso de práctica profesional de octavo semestre del mismo trayecto.

El trayecto de práctica profesional tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para dar respuesta a las situaciones ambiguas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional y parte de la idea de que para dar cumplimiento a lo expresado anteriormente, el conjunto de profesores que atiende los cursos, al menos los del trayecto de práctica profesional, tendrían que articular las acciones desde los trabajos de la academia, vinculando los contenidos de cada curso en un proyecto de academia o en algún otro instrumento, que les permita planear, organizar y sistematizar el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir



ISSN: 2448 - 6574

logrando las competencias profesionales que se proponen a fin de convertirse en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. (SEP, 2012).

En relación con la idea expresada en el párrafo anterior, se percibe que esta articulación o vinculación que se señala parece no estar presente en el desarrollo de los cursos del plan de estudios 2012. Los profesores llevan a cabo sus actividades docentes de una manera desarticulada y en solitario, asimismo se nota que los espacios de reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia son muy pocos o no existen con la rigurosidad y sistematicidad que requiere la formación de maestros de educación preescolar, por lo que los estudiantes no tienen la oportunidad de profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos. De igual modo, se observa que el análisis de contextos, situaciones socioeducativas que permitan apreciar la relación de las escuelas de educación preescolar con la comunidad y aspectos teóricos, disciplinares, pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica no se dan de manera intencional ni sistemática.

Por lo tanto, esta investigación se propone dar respuesta a la siguiente interrogante ¿Cómo se propicia, desde los cursos de la malla curricular, el análisis reflexivo de los distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de las estudiantes?, en relación con la formación del docente reflexivo en la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen de Tabasco.

Justificación

Es conveniente llevar a cabo esta investigación porque actualmente se demandan profesores altamente preparados que respondan a los diversos y complejos cambios de la sociedad, con una actitud ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental y aprovechar estos cambios como una oportunidad para mejorar su intervención educativa,



ISSN: 2448 - 6574

creando ambientes de aprendizaje, atendiendo a los fines y propósitos de la educación normal y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, de acuerdo a las leyes y principios establecidos. De igual modo, debido a que la educación normal, como objeto de conocimiento, se torna cada día más complejo, conlleva a señalar que es necesario establecer procesos que conduzcan al futuro maestro a reflexionar de manera profunda sobre la forma en la que se interpreta, comprende y explica la realidad, de tal modo que se logre una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que conduzca a los estudiantes de educación normal a reflexionar, investigar, y resolver problemas de manera oportuna, de tal manera que la formación profesional de los licenciados en educación preescolar posibilite los espacios pertinentes para llevar a cabo el análisis y la comprensión que implica formar a los estudiantes de educación básica. (SEP, 2012).

Fundamentación teórica

El modelo reflexivo en la formación tiene como referentes a Dewey (2007), Schön (1998) y Perrenoud (2004), el primero define el pensamiento reflexivo como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende, el que una vez puesto en marcha incluye un esfuerzo voluntario y consciente que permite establecer la creencia sobre una base firme de evidencia empírica y de racionalidad. Asimismo, Dewey establece que el pensamiento reflexivo involucra en primer lugar una incertidumbre, una indecisión, una duda, un conflicto mental, en el que se origina el pensamiento y en segundo lugar, incluye también un acto de búsqueda, de seguimiento, de exploración, que permita la localización de algún material que esclarezca la perplejidad, que despeje la dificultad. En este sentido, Dewey afirma que cuando el examen y la prueba se convierten en investigación, es entonces cuando aparece el pensamiento reflexivo.

Por otra parte, Dewey (2007), también enfatiza la importancia de cultivar las actitudes que resulten favorables para el uso de los mejores métodos de investigación y comprobación que contribuyan a la práctica reflexiva, tales como una mentalidad abierta, el entusiasmo o absorción del interés, la responsabilidad ante las consecuencias; otras actitudes que se



ISSN: 2448 - 6574

pueden señalar también son rasgos del carácter, actitudes morales o atributos del carácter personal que han de cultivarse.

Ahora bien, estas ideas son retomadas por Schön (1998) quien acuñó el vocablo de práctica reflexiva. Definió el “conocimiento en la acción”, la “reflexión en la acción” y la “reflexión desde la acción”. En lo referente al conocimiento en la acción, señaló que éste no se expresa o no se dice pero se supone o se deduce. A menudo no se puede decir qué es lo que se sabe o se hacen descripciones que son inapropiadas. Está incluido en los patrones de acción y en la sensación respecto a las cosas con las que se está tratando. Es en este sentido, que de igual modo, la vida diaria del profesional dependerá de este tipo de conocimiento en la acción. El profesional competente podrá identificar fenómenos de los que no será capaz de proporcionar una descripción razonable, precisa o total. El profesional que reúna estas características hará en su práctica diaria innumerables juicios de calidad para los que no podrá establecer unos criterios adecuados, y exhibirá habilidades de las que no logrará describir claramente las reglas y procedimientos, incluso cuando haga referencias consciente de teorías basadas en la investigación y de las técnicas, dependerá de reconocimientos, juicios y hábiles actuaciones que estarán implícitas.

En lo referente a la reflexión en la acción, Schön (1998) afirma que cuando un profesional lleva a cabo este tipo de proceso, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la acción que él les aporta. Puede reflexionar sobre el sentir respecto a una situación que le ha llevado a seleccionar una estrategia particular para actuar, también sobre la forma con la que se ha enfrentado a una problemática o cómo la ha definido para tratar de resolverla, igualmente puede reflexionar sobre la actuación que ha desarrollado para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio. La reflexión se lleva a cabo mientras se realiza la acción, sobre la marcha, mientras se actúa, en el momento en que se efectúa la práctica.

El profesional reflexivo debe estar preparado para darse cuenta que en el análisis de la acción algo cae fuera del repertorio de expectativas ordinarias. Se da cuenta o tiene la sensación de que algo anda mal, pero en un inicio no puede decir claramente lo que es.



ISSN: 2448 - 6574

El profesional, en cada situación que se le presenta, experimenta la sorpresa, la perplejidad o la confusión en un escenario que encuentra dudoso o único. Este autor enfatiza que cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, porque no depende de las categorías, de la teoría, ni de las técnicas constituidas, sino que por el contrario, construye una nueva teoría de un caso único, no se limita a las deliberaciones preestablecidas. Utiliza los medios y los fines de manera interactiva para enmarcar la situación problemática, mantiene unido el pensamiento y el hacer, creando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Por lo tanto, como la experimentación es un tipo de acción, la puesta en marcha está construida dentro de su investigación, permitiendo que de este modo, la reflexión desde la acción pueda seguir adelante, a pesar de situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por los marcos de la teoría y la práctica.

Schön (1992) ofrece una secuencia de los diferentes pasos en el proceso de reflexión en la acción. Ellos son:

- a) Se detecta algún tipo de confusión al que intuitivamente se busca comprender.
- b) Las respuestas rutinarias no aplican por lo que experimenta sorpresa e inquietud.
- c) El profesional se da cuenta que el problema que ha causado la confusión queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existentes, porque el caso no encaja en ninguna de las situaciones conocidas con anterioridad.
- d) El factor sorpresa llama la atención al profesional y provoca una reflexión en la acción.
- e) El práctico busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción.

Finalmente se llega a la última fase que Schön (1992) denomina reflexión sobre la acción, en ésta se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción pudo haber contribuido a un resultado inesperado. Este proceso de reflexión puede hacerse, ya con calma, una vez que el hecho se ha producido o se puede realizar una pausa en medio de la acción o hacer lo que se denomina un detenerse a pensar. En este sentido, alternativamente se puede reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. Esta acción de pensar contribuye para reorganizar lo



ISSN: 2448 - 6574

que se está haciendo mientras se lleva a cabo la ejecución, es decir, se está reflexionando en la acción.

Schön (1998) lleva a comprender la importancia de nombrar los problemas cuidadosamente antes de intentar resolverlos. Al igual que es importante mantener una conversación reflexiva con las situaciones en la sala de clases. Asimismo, señala que en los últimos años hay más conciencia de la importancia para la verdadera práctica de fenómenos como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, el carácter único y los conflictos de valores, que no se vinculan con la racionalidad técnica. En ese sentido, desde la racionalidad técnica la práctica profesional es un proceso de resolución de problemas, en la que éstos son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos. Sin embargo, cuando el énfasis está puesto sobre la resolución de problemas, se ignora el encuadre del problema, es decir, el proceso por el cual se define la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos. No obstante, en la práctica del mundo real, siguiendo a Schön; los problemas no se presentan con total claridad para el profesional, sino que deben ser contruidos a partir de los elementos de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas.

En ese mismo orden de ideas, se puede afirmar que los procesos reflexivos están alineados con el concepto de educación el cual desde la perspectiva de Parcerisa, Giné, Llena, París y Quinquer (2012) se entiende como un proceso mediante el cual la persona que se educa adquiere mayor autonomía, independencia y competencia para conducir el propio proceso vital, y en particular para dirigir el propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, Educarse es adquirir la capacidad de ser cada vez más autónomo, coincidiendo con Perrenoud (2004) que hace referencia a la autonomía, independencia y especialmente a la competencia de un profesional y establece categóricamente que éste reúne las competencias del creador y del ejecutor, debido a que un profesional aísla el problema, lo planea, concibe y diseña una solución, y asegura su ejecución. El profesional, señala Perrenoud, no posee una comprensión preestablecida de la solución a los problemas que encontrará en su práctica cotidiana por lo que cada vez que surja uno tendrá que construir una solución sobre la jornada, estas propuestas de solución a veces tendrán que darse



ISSN: 2448 - 6574

bajo presión y sin tener al alcance de la mano toda la información para tomar decisiones equilibradas.

Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo general, analizar las competencias profesionales que las estudiantes han desarrollado con relación a la autonomía e independencia de un profesional reflexivo en el diseño de soluciones a las problemáticas con las que se enfrentan en la práctica. Los objetivos específicos que se han planteado son: Indagar la manera en que se propicia la práctica reflexiva en la formación de licenciadas en educación preescolar. Investigar cómo se conduce el análisis reflexivo desde los cursos. Distinguir los momentos o espacios que se dedican a la reflexión después de la elaboración de los productos o evidencias de las actividades. Describir las fases que integran el análisis reflexivo que los profesores generan en las estudiantes.

Metodología

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa de tipo descriptiva, debido a que se considera el registro, el análisis y la interpretación de un fenómeno actual, mediante la cual se busca explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales. El enfoque de este trabajo es constructivista, interpretativo o cualitativo (Díaz Ordaz, Lara, 2012 y Alvarez-Gayou, 2013), ya que su objetivo primordial es interpretar y reconstruir el proceso de aprendizaje de la práctica reflexiva por parte de las alumnas de octavo semestre del curso de práctica profesional.

La técnica de investigación que se utilizó con las estudiantes fue la reconstrucción por escrito de su práctica a partir de los siguientes niveles de reflexión; Pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica propuestos por Van Manen citados en de la Torre, Delgadillo y Navarro (2014) y en Del Pilar, Michel, y Torres (2018), los cuales tienen congruencia con lo señalado por Donald Schön, John Dewey y Philippe Perrenoud. También se empleó la entrevista en profundidad y el grupo focal. Participaron 70 alumnas de octavo semestre. Asimismo, se utilizará la entrevista en profundidad con



ISSN: 2448 - 6574

6 profesoras que han impartido los cursos del trayecto de práctica profesional. En este informe preliminar, se presentan avances del análisis de la información obtenida por medio de los diferentes instrumentos de recolección de datos de las estudiantes. Las entrevistas con los profesores se llevarán a cabo al inicio del mes de junio.

Ahora bien, el análisis de los resultados parciales que aquí se presentan es de acuerdo a las categorías que se construyeron para llevar a cabo la investigación. Las categorías construidas fueron: La práctica profesional, la práctica reflexiva, el profesional reflexivo, los momentos o espacios para la reflexión, características de la práctica reflexiva en la formación, las fases del análisis reflexivo que los profesores generan en las estudiantes, el análisis reflexivo de los distintos componentes: disciplinarios, teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas y diseño de soluciones a las problemáticas con las que se enfrentan en la práctica.

Para llevar a cabo el análisis también se ha iniciado la triangulación de la información con el marco teórico con el propósito de contrastar los referentes teóricos con las categorías planteadas en el desarrollo de la investigación como lo señalan Cisterna (2005), Díaz Ordaz, Lara, (2012), Álvarez-Gayou (2013) y Taylor y Bogdan (2013).

Resultados y conclusiones

La indagación y análisis de la información obtenida que se ha hecho hasta ahora y que se presenta en este avance de investigación, apunta a que los procesos de análisis reflexivos no se dan de manera explícita ni intencional desde los cursos de la malla curricular, por parte de los formadores de docentes. Las alumnas de octavo semestre que se ubicaron en los niveles de pre-reflexión y reflexión superficial dejaron ver que no tienen clara la diferencia entre las competencias genéricas y profesionales cuando se les preguntó, por ejemplo, acerca de las contribuciones del trayecto de práctica al logro de los perfiles de egreso de la licenciatura. También, tienen dificultades para diferenciar entre los conocimientos pedagógicos y los disciplinares. Se halló que se les dificulta establecer las relaciones entre los principios, conceptos disciplinares y las actividades que llevan a cabo con los alumnos. Cuando se entrevistó a las alumnas en relación con las estrategias de la



ISSN: 2448 - 6574

práctica reflexiva que llevan a cabo sus profesores cuando ellas regresan de las jornadas de práctica; señalaron que son actividades en las que únicamente describen lo que ocurrió durante la estancia en las escuelas de educación básica, explicando en qué consistió la actividad, cómo se desarrolló y cómo la evaluó. Manifestaron no tener claridad sobre los modelos propuestos en el marco teórico de este trabajo y cuando se les preguntó sobre algún material bibliográfico en relación con los modelos de la práctica reflexiva, no lo recordaron.

Los resultados parciales que se presentan dan indicios de que la formación de profesionales reflexivos en esta Escuela Normal de Educación Preescolar, se está llevando a cabo de manera superficial; con poco rigor teórico, metodológico y sistemático por lo que es de suma importancia buscar y establecer las mejores estrategias, a fin de que los futuros profesores que se forman en sus aulas se apropien de los aprendizajes que requiere un docente reflexivo.

Referencias bibliográficas.

Alvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. SEP 2012. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

Cisterna Cabrera, F; (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14() 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Del Pilar Ocampo Pizano, María. Michel López, Patricia y Torres Hernández, María José. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 7, No. 16, Enero-Junio 2018, publicación semestral*, editada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/71/49>



ISSN: 2448 - 6574

Dewey, John (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona.

De la Torre Frías, Arturo. Delgadillo Mejía, Verónica Araceli y Navarro Robles, Javier. (2014) *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Escuela Normal Superior de Jalisco.

Díaz Ordaz, E., y Lara, F. (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Chiapas México: CeCol.

Giné, N. Parcerisa, A. Llena, A. París, E. y Quinquer, (2012) D. *Planificación y Análisis de la Práctica Educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Graó/Colofón. México D.F

Navarrete-Cazales, Z. (2015). *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. Barcelona.

Schön A, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.

Schön A, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona

Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. SEP México D.F.

<http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepre/plan.pdf>

Taylor, S.J. y Bogdan R. (2013) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.