



La práctica curricular en la formación docente reflexiva y crítica ante la crisis deshumanizante

Flor de María Barlandas Rendón

Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez"

gro04.fbarlandasr@normales.mx

Delfino Hermilo Villalba Carrillo

Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez"

gro04.dvillalbac@normales.mx

Norma Lilia Díaz Ávila

Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez"

gro04.ndiaza@normales.mx

Área temática: e) Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

Reporte parciales de investigación con referente empírico

Resumen

Este estudio se centra en examinar e interpretar rasgos cualitativos de la formación docente a partir de las experiencias curriculares que viven los futuros docentes en el ejercicio del propio microcosmos de la práctica curricular, vinculado con el macrocosmos del currículo nacional que no siempre logran interiorizar en su cotidianidad docente. Analiza los retos y alcances que se plantean para desarrollar las cualidades necesarias de una práctica docente reflexiva y crítica en un ámbito de libertad, autonomía, creatividad, lucidez, ingenio e innovación importantes en el plano pedagógico, didáctico y ético.

El resultado de este estudio es una serie de estrategias de intervención diseñadas para cualificar la formación de un ser histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional-complejo que a través de la reflexión metacognitiva de la triada, pensamiento-acción-experiencia práctica; se observa a sí mismo y dialoga consigo mismo, con otros y para otros, construyendo su ser integral para enfrentar y proponer soluciones ante la crisis civilizatoria deshumanizante actual.

Palabras clave: práctica reflexiva, práctica curricular, humanismo, multidimensionalidad.



La práctica curricular en la formación docente reflexiva y crítica ante la crisis deshumanizante

Introducción

Ante la **crisis deshumanizante que enfrenta esta civilización producto de la IV Revolución Industrial**, el análisis crítico del currículo vigente permite proponer la necesidad de resignificar **la formación de docentes para una real transformación social**.

Asumir el reto de la construcción de una sociedad más justa, significa para los docentes promover valores éticos, sociales como la libertad, justicia, equidad, fraternidad, honestidad, democracia, lealtad, así como capacidades de colaboración, empatía, compromiso, además, de los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo integral. Implica entonces, la formación de docentes reflexivos críticos que comprendan plenamente el importante papel que tienen en la transformación social y participen conscientemente por el bien común, desde el ejercicio de una práctica pedagógica cimentada en la reflexión sobre su acción, su pensamiento y su ser docente.

Esta investigación profundiza en la formación de docentes concebidos como seres integrales reflexivos críticos desde una perspectiva epistémica histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional; que comprendan plenamente el importante papel que tienen al implementar un currículo escolar acorde las necesidades específicas del estudiantado para contribuir en la transformación social.

Ante la tendencia de una práctica pedagógica de carácter sumamente tecnicista es necesario pensar cómo reorientar la construcción de una nueva pedagogía mexicana que oriente y resignifique y de un nuevo sentido al currículo y a la formación docente crítica y reflexiva, en acuerdo con la propuesta de Mejía (2021) en pensar en una **geopedagogías** para la resistencia-reexistencia (p. 249).

Los hallazgos de esta investigación surgen como una posibilidad que trasciende la nebulosa curricular al decodificar los múltiples sentidos internos (micro) y factores externos (macro) que se han integrado desde una política neoliberal globalista, misma que requiere una comprensión para transformar y resignificar una nueva realidad socioeducativa nacionalista y geopedagógica del siglo XXI que vislumbre nuevos horizontes educativos.

El análisis de esta problemática coloca al **currículo escolar** como un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales, los valores y los aprendizajes fundamentales necesarios para que las nuevas generaciones estén



efectivamente preparadas para vivir en la sociedad que se aspira a construir. (Amadio, Operti y Tedesco, 2014).

En este estudio se concibe al currículum desde una noción dinámica, flexible y moldeable, en constante transformación en función de la interacción de los actores sociales y las fuerzas de poder (político, económico, tecnológico y educativo) que participan en un tiempo marcado por la inseguridad, incertidumbre, tensiones y cambios acelerados ante una sociedad líquida, en grave crisis latente, por su transcurrir efímero y evanescente.

El desarrollo del currículum escolar se conecta intrínsecamente con la experiencia práctica, donde el docente planea, observa, analiza, evalúa su desempeño y es capaz de reorientar sus acciones en función del currículo. Si el docente reflexiona auto críticamente su actuación práctica, comprende mejor el currículum y lo aplica de forma más eficiente. La práctica reflexiva es entonces un aspecto clave para la mejora educativa, en el contexto social actual, es una condición indispensable para que el Modelo Pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se despliegue en los hechos, durante las próximas décadas.

En este complejo contexto, la práctica reflexiva es una oportunidad formativa indispensable para el desarrollo integral y armónica del despliegue de capacidades, destrezas, saberes, talentos, sensibilidades que cada ser docente diverso, multidimensional, complejo aspira a consolidar para participar en la transformación hacia una sociedad más justa.

El logro de una formación crítica reflexiva comprensiva, no es una tarea fácil, dado que es un acto voluntario de autoconciencia, que cada docente debe construir, al observarse a sí mismo, al participar en un proceso dialógico crítico que le permita interrogarse metacognitivamente, para alcanzar las dimensiones del pensamiento superior que se objetivizan en acciones educativas innovadoras donde el binomio pensamiento y acción orbitan como parte de un sistema complejo en constante construcción, perfectible y transformadora.

Justificación

El mundo vive actualmente un caos, se encuentra a la deriva, sin rumbo, ha perdido el sentido, se debate en una crisis permanente en todos los órdenes, a pesar de los progresos técnicos científicos, la esencia del ser del hombre y la civilización está en riesgo. (Piñon-Gaytan, 2019).

Lo nuevo son las profundas y rápidas transformaciones que están afectando a nuestras sociedades, y los dilemas y las tensiones que se han acumulado en la búsqueda de un acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar para responder eficazmente a las



expectativas y demandas de los jóvenes y de los diversos sectores sociales en un siglo caracterizado por las incertidumbres y la celeridad de los cambios. Amadio, Operti y Tedesco (2014).

En este contexto complejo y caótico, la formación docente enfrenta grandes desafíos en el ámbito del desarrollo del currículo escolar, que a nivel nacional se implementa en condiciones adversas derivadas de la crisis civilizatoria deshumanizante que genera un sigma en los valores, violencia, desigualdad social, banalización de la tecnología, y sobre el predominio de una visión instrumentalista y tecnicista del proceso educativo.

La observación de la práctica curricular en la formación de futuros docentes, permite afirmar que es necesario replantear una nueva significación del currículo escolar, lo que implica la revisión desde el propio concepto en su desarrollo epistemológico, hasta su entorno histórico social, político, es decir, arribar a una hermenéutica de currículum desde un status ético humano.

Considerando este parámetro analítico e interpretativo, es necesario comprender el currículum desde su complejidad, ya que conlleva un sentido epistemológico que se hace necesario descubrir, reconocerse y declararse la práctica curricular como objeto de estudio para su análisis e interpretación teórica; asumiéndolo como un fenómeno educativo, social, político y económico, que repercute en la reproducción de las relaciones sociales y de poder.

Considerando esta perspectiva la pregunta científica se centra en ¿Cómo abordar el currículo escolar para construir una práctica docente reflexiva y crítica en el ser docente histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional-complejo para que sea capaz de alcanzar la comprensión significativa de su papel ante la la banalización tecnológica y la crisis civilizatoria deshumanizante contemporánea?

Aunado a lo anterior, el estudio propone la siguiente **hipótesis de acción**: La práctica del docente en formación se encuentra en una producción de relaciones sociales educativas en la cual debe considerar al currículum escolar como una interpretación en el orden político, pedagógico, didáctico y ético, que le permita construir un ser docente histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional a partir de una práctica docente reflexiva que alcance un nivel crítico para mejorar su comprensión del ejercicio docente desde la complejidad profesional.

Objetivo general: Comprender la práctica curricular escolar desde las relaciones de la complejidad a través del análisis hermenéutico que permita la construcción de un ser docente histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional desde una práctica reflexiva crítica que fortalezca el despliegue de capacidades del profesional de la educación que requiere el modelo educativo nacional.



Objetivos específicos

- Identificar nuevas dimensiones del proceso educativo en la práctica curricular escolar para explorar nuevas posibilidades en la intervención didáctica reflexiva y crítica: docente-alumno, currículo-sociedad, currículo-metodología, currículo-tecnologías digitales, currículo-ética.
- Organizar y sistematizar la experiencia empírica obtenida a través de estudios de caso claves para dilucidar el proceso de construcción del ser docente histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional desde la complejidad del proceso reflexivo crítico que ejercen durante la práctica profesional futuros docentes que cursan el último grado de su proceso formativo a través de la observación participante, entrevistas y encuestas.

Enfoque conceptual

La fundamentación teórica de este estudio, analiza la necesidad de educar y aprender con un sentido más humanista. El antecedente más notorio, se perdió un poco a partir de la escuela moderna o progresista de finales del siglo pasado, tornando la profesión docente en un sentido utilitarista, que ha dejado de funcionar para la sociedad actual, ha perdido su valor y la esencia del sentido de la vida. En síntesis Savater (2005) refiere de una manera concreta, una invitación para ejercer y guiar nuestra vida cotidiana como profesional: “A ese saber vivir, o *arte de vivir* si prefieres, es a lo que llaman *ética*”.

La **ética de la profesión docente** refiere el conjunto de normas que rigen la conducta de los profesores para el desempeño integral y mejoramiento de la práctica docente. Abordar la práctica docente multidimensional de los tiempos actuales, es poder desarrollar una formación humanística con una perspectiva integral de la persona, a través de humanizar y desarrollar la conciencia ético-crítica, la reflexión permanente de actitudes y valores que incida en la autorrealización del estudiantado.

Es imprescindible trascender hacia el desarrollo de una reflexión crítica de la práctica **docente que ilumine como una primavera al ser histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional**, para desarrollar una docencia humanista ante un escenario de crisis, descomposición social y de transformaciones subyugantes que han generado desequilibrios y modelos carentes de valores interiores. “El respeto se forma por la atribución de valores personales y morales. La decadencia general de los valores erosiona la cultura del respeto.” (Han, 2019, p. 18)



Ante esta crisis deshumanizante, el análisis del currículo vigente para la formación de docentes, permite proponer la necesidad de resignificar el sentido epistémico de conceptos como la igualdad de género; cuya concepción debe ser revisado profundamente desde un marco contextualizado, multidimensional y complejo, puesto que el sentido actual, no explica adecuadamente la esencia de las nuevas realidades sociales que requieren más del ejercicio de un principio de equidad que de igualdad. En el mismo sentido, la interculturalidad crítica no responde suficientemente a la connotación que se le quiere dar en los programas de estudio de educación básica, dado que ninguna cultura es superior a la otra, la riqueza está en la diversidad, todas se complementan, para tener una mejor comprensión de la realidad educativa.

Por otra parte, los cambios educativos en el marco de la Cuarta Revolución Industrial, con matices ampliamente tecnologizados, digitalizados y deshumanizantes en sectores productivos, económicos y de mercado. Es por ello, que se adopta la propuesta del pedagogo colombiano Mejía (2021) cuando ofrece una ruta distinta en la formación docente, incorporando el concepto de **capacidades** que apuesta a “desarrollar habilidades en donde, tanto contexto como cultura, actúan como los soportes de las competencias, para hacernos humanos, donde lo productivo es solo un aspecto...para construir seres humanos integrales, no sólo en función del capitalismo cognitivo”. (p.236)

Ante la prevalecencia de la tendencia tecnicista de la práctica pedagógica, es necesario pensar cómo reorientar la construcción de una nueva pedagogía mexicana que oriente, resignifique y de un nuevo sentido al currículo escolar y a la formación docente reflexivo y crítica, en acuerdo con la propuesta de Mejía (2021) en pensar en una “**geopedagogías** para la resistencia-reexistencia” (p. 249).

Por otra parte, es importante considerar la teoría de sistemas, como una alternativa que brinde respuesta a esta limitante pedagógica. Como paradigma surge en el siglo XX en el seno de la biología por los trabajos de L. V. Bertalanffy (1989), evolucionó aplicándose a las ciencias sociales, la cibernética y la información. De acuerdo con esta perspectiva, los rasgos principales de los sistemas son: poseer un carácter dinámico en constante cambio (nada en los sistemas sociales es estático), multidisciplinario y multidimensional.

En este sentido, un sistema se define como “un conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno” (Traveset, 2007). Un sistema es abierto cuando se relaciona permanentemente con el medio ambiente, es cerrado si su interacción es mínima. (Bertalanffy, 1989)



Seguendo a Bertalanffy (1989), un sistema es una totalidad espacial y temporal, que forma parte de un sistema sociocultural causal-lógico-significativo (p. 205), donde el modelo de hombre se entiende como “sistema activo de personalidad” (p.202), y el universo cultural es ante todo un universo simbólico (lenguaje, leyes, ciencia, estatus social, moral, arte, religión etc). (p. 206)

La categoría práctica docente presenta un isomorfismo, de acuerdo a la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1989) parte de un mismo punto, pero en el campo de acción hay factores como la diversidad y la heterogeneidad, que los van alejando y todos estos puntos los podemos ubicar en diferentes planos, desde el sistema complejo hace que se refracte pero la diferencia está en cada quien, en la forma de ejecución, según sus propias habilidades, que orbitan sobre el propio concepto de práctica docente.

Para el desarrollo de la práctica docente es indispensable adoptar principios curriculares respondan al “desarrollo efectivo de competencias ligadas de valores ético-sociales que orientan la construcción de sociedades más justas” Amadio, Opertti y Tedesco (2014, p.3). Es decir, requiere de la integración de las capacidades necesarias para el despliegue de un currículo más integral que responda a las problemáticas educativas de nuestro tiempo.

Se aprecia una importante característica en el campo de acción, cuando el docente es consciente de la relevancia de formarse como profesional de la educación bajo la perspectiva de la **práctica curricular**, implica una postura ética-socio-crítica con respecto a las demandas reales del alcance formativo y la promoción de prácticas educativas situadas, genuinas, e innovadoras entre lo que se expresa en el currículo formal y el currículo real, cercano a intervenciones pedagógicas (lo deseable-resistencia docente) en correspondencia con el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. De ahí que, tal como lo revela Díaz Barriga (2021) la **práctica curricular** es concebida como una tarea docente que se apropia del proyecto curricular para paulatinamente aplicarlo en su aula.

Sin duda, un referente explicativo al cual arriba Díaz Barriga es cuando ubica los principales componentes conceptuales que determina a la práctica curricular:

La globalización del sistema económico ha ido avanzando y traído consigo un proceso similar en el ámbito de la educación; con ello se ha perdido de vista la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas. Esto obedece, en buena medida, a la abrupta incorporación de la tradición estadounidense de este siglo de los sistemas educativos de varios países. (Díaz, 2007.p. 18)

En esta misma línea de pensamiento, Díaz Barriga (1984) considera que:



La formación **pedagógica** de los docentes del nivel superior, debe proporcionar los elementos teórico-técnico que permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleve a propiciar en sus estudiantes aprendizajes de acuerdo con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor. (Díaz Barriga, 1984, p. 89).

Este autor destaca la pertinencia de asumir una **didáctica reflexiva y crítica** en donde cobre sentido la educación en los albores del siglo XXI:

La necesidad de reflexionar sobre el sentido de la didáctica en la formación docente guarda estrecha relación con dos cuestiones: a) ¿Cuál es la orientación de las políticas educativas en lo que podríamos denominar “generación de la reforma global”? b) ¿Cuál es el sentido de la educación escolar? Esto implica dar respuesta a un antiguo interrogante, que forma parte del entramado pedagógico: ¿Para qué se educa? (Díaz Barriga, 2009, p.18)

Al respecto, Malagón Plata (2005), aporta una reflexión desde una posición crítica que permite construir un espacio epistemológico favorable para las definiciones conceptuales y, al mismo tiempo, aprecia diferentes “objetos” de estudio en la investigación del currículum:

En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un “vehículo” que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículo, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y, las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela. De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza.

Por otra parte, la **práctica docente** se concibe como una práctica social compleja apoyada en perspectivas diversas que tienen que ver con los usos, valores, cultura y tradiciones dominantes en un sistema educativo determinado (Sacristán, 2007). Por tanto, los docentes deben reflexionar constantemente sobre su práctica y trabajo docente como sostiene Shön, D. (1997).

La práctica docente se desarrolla sobre todo en la escuela, en tanto que, la práctica educativa se puede realizar desde diversos planos: aula, institución y sociedad, trasciende el aula de clases porque intervienen no sólo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades



educativas, y la comunidad en general. (Fierro, 1999) La perspectiva de la NEM plantea que el docente debe ir más allá del aula para influir en la comunidad; por tanto, los docentes deben ejercer una práctica educativa.

La categoría **práctica docente** presenta un isomorfismo, de acuerdo a la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1989) parte de un mismo punto, pero en el campo de acción hay factores como la diversidad y la heterogeneidad, que los van alejando y todos estos puntos los podemos ubicar en diferentes planos, desde el sistema complejo hace que se refracte pero la diferencia está en cada quien, en la forma de ejecución, según sus propias habilidades, que orbitan sobre el propio concepto de práctica docente.

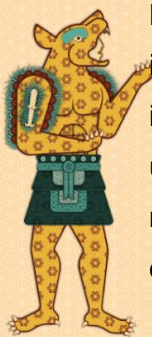
Según Schön (1997) la **práctica docente** es una actividad compleja, de incertidumbre, de inestabilidad, de singularidad, llena de conflictos valorales. Es importante que se haga la distinción epistemológica entre formación docente, práctica docente, evaluación formativa y socioformativa en las Escuelas Normales para que el proceso formativo que se está guiando provoque mejores resultados, ya que cada una tiene un momento dentro del microsistema del sujeto activo. Esta distinción no se debe quedar en lo conceptual, sino que debe avanzar hacia una introspección psique-cognitiva dialéctica consciente que permita al estudiantado normalista visualizar un proceso multidimensional y complejo.

Vista como **praxis social**, se asume que la práctica docente es compleja y multidimensional, es decir, que abarca muchas dimensiones de conocimiento y experiencia, lo cual refleja la complejidad del ser humano. Se realiza en distintas dimensiones y recibe la influencia de factores sociales, políticos, económicos, culturales, históricos,

En esta perspectiva, la práctica docente se torna multidimensional, por tanto su valoración debe realizarse con perspectiva socioformativa compleja y metacognitiva o “la toma de conciencia de la eficacia de los propios procedimientos” (Burón, 2002, p. 132) que implican una confrontación consciente, reflexiva, crítica consigo mismo, para lograrlo...”exige una continua autoobservación de los procesos implicados en el aprendizaje y un estado de conciencia que multiplica el esfuerzo y el ejercicio de habilidades en aquellos sujetos que más carecen de ellos”. (Burón, 1996, p. 18).

De acuerdo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), el **análisis de la práctica docente** se puede abordar desde seis dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. En este estudio se propone analizar la práctica educativa desde una mirada sistémica que incluye las dimensiones educativas: transgeneracional, intergeneracional, intrageneracional e intrapsíquica (Traveset, 2007).

Otro elemento que se concatena con la actividad reflexiva, citando a Domingo Roget, la



Práctica Reflexiva (PR) “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” (2013, pág. 139). En resumen, Domingo Roget plantea que la Práctica Reflexiva es una metodología de formación y su aplicabilidad es multidimensional, siendo una ruta para mejorar o transformar la práctica docente. Inclusive, es un modelo para la acción y la evaluación de los resultados formativos. (Op cit, p. 169)

Estrategia metodológica

Es una investigación de tipo cualitativo con enfoque de Investigación-Acción participante, desde una perspectiva teórica-metodológica, en primer lugar, se retomó la comprensión de la **complejidad** del tejido socioeducativo que permite una mirada **hermenéutica** del macro y microcosmos que arrije a la **práctica curricular** (estudios de caso) en un sentido reflexivo y crítico; visto como un fenómeno educativo centrado en examinar la práctica curricular desde las relaciones de la complejidad a través de la hermenéutica que permita la concreción de una práctica docente reflexiva y crítica para fortalecer el perfil docente de los alumnos.

Bajo esta perspectiva metodológica se analizan cuatro Estudios de Caso, seleccionados de manera intencional por la previa observación empírica de su desempeño docente y de la revisión analítica de la construcción de su pensamiento reflexivo crítico objetivizado en el documento recepcional. En este proceso tres docentes fueron participantes activos como asesores de titulación e intervinientes en el proceso formativo de los futuros docentes.

Esta investigación complementa su proceso epistemológico con la apreciación del enfoque cualitativo a través de los estudios de caso, que se consideran pertinentes como fundamento empírico en el plano micro-socioeducativo (derivado de la Investigación-Acción). Al mismo tiempo, se recurrió a la entrevista abierta como soporte del análisis de la práctica curricular durante la implementación de las propuestas de intervención docente, analizando la interacción entre pensamiento, acción y ser docente en el contexto del aula-escuela-comunidad.

Se logra la validez de los resultados a través de la revisión analítica interpretativa del discurso pedagógico contenido en los documentos recepcionales que reportan el desarrollo del pensamiento analítico, creativo, reflexivo y crítico e innovador en un alto nivel.

Desarrollo

El enfoque de sistemas básicamente implica abordar una situación educativa, bajo las reglas de un sistema para determinar los elementos que la componen y sus relaciones,



reflexionando y tomando decisiones sobre la acción práctica. En este estudio se utilizó las teorías de sistemas de la complejidad para tener una comprensión más completa del currículo escolar, es decir, del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en el aula de clases, como sistemas que se retroalimentan y autoorganizan. Así entendido, se concibe que el aula de clases es un sistema vivo, dinámico, singular, interconectado con el contexto social. La escuela y el aula de clases en particular, son sistemas y el escenario dinámico, vivo y procesual es la práctica docente, es decir, la acción reflexiva, multidimensional, multidisciplinaria y dialéctica que realiza el profesor.

Para abordar el objeto de estudio se delinearon fases acordes al enfoque de investigación acción: a) planificación del proyecto de investigación, b) implementación de técnicas e instrumentos de investigación, b) observación de la intervención docente de los Casos de Estudio, c) análisis de los documentos recepcionales, d) interpretación de resultados y e) redacción del informe de investigación.

El análisis de los resultados de este proceso metodológico permitió comprender que una **práctica docente reflexiva crítica**, es la acción propia de un docente que analiza reflexivamente su actuar pedagógico, que relaciona actividad y pensamiento. Desde los modelos propios del enfoque crítico, se identifica la idea del profesional reflexivo visto desde distintos enfoques como Donald Shön que destaca la reflexión, Stenhouse y Jhon Elliot proponen la investigación, y Gimeno Sacristan la dimensión crítica, todos desde una mirada humanista coinciden en centrarse en el proceso formativo de la persona (Domingo y Gómez, 2014). Es decir, la reflexión es una característica de la persona que ha desarrollado su pensamiento en un nivel superior.

En la perspectiva crítica-reflexiva, la realidad educativa se entiende como compleja, dinámica, y en constante transformación, significa para el docente crítico reflexivo fuertes dilemas, tensiones y procesos de deliberación que se generan en su microespacio, ya que es un docente que no mecaniza ni estandariza, al contrario, codiseña y contextualiza, es un agente activo que innova y está en transformación constante porque su pensamiento va ligado a la acción y al desarrollo de su ser docente. En términos de Giroux (1990) es un docente que aprendió a combinar la reflexión con la práctica educativa.

En el proceso educativo descrito, la reflexión no sólo refiere la relación teoría y práctica, va más allá, implica la investigación de la acción docente, el pensar sobre su acción que le permite innovar y transformar la práctica cotidiana, dado que "El proceso reflexivo posibilita la concienciación de las propias acciones y la diversidad de condicionantes que las determinan". (Domingo y Gómez, 2014, p. 44); es pensar sobre lo que se sabe de los propios procesos de



conocimiento, significa abordar la reflexión metacognitiva de la acción como fuente de desarrollo integral continuo de mejora profesional.

Resultados y Conclusiones

A luz de la investigación presentada, se destaca que la práctica curricular requirió una exhaustiva revisión epistemológica, desde una metodología complejidad-hermenéutica que permitió examinar y constatar cómo se modificó la pedagogía y la didáctica para construir una práctica docente reflexiva crítica y que alcanzó un nivel crítico para mejorar su comprensión del ejercicio docente en la complejidad profesional.

Los datos empíricos de este estudio permiten afirmar que la formación docente que se está construyendo, sólo en algunos de los estudiantes, se puede identificar las dimensiones de una práctica docente reflexiva crítica que describe el currículo oficial como el ideal del ser docente mexicano.

En muchos casos de los profesores titulares en servicio con quienes acompañaron sus prácticas profesionales, predomina una cultura tecnicista que los lleva a utilizar banalmente los medios digitales para cumplir con el requerimiento de planear una intervención docente que debería ser un proceso arduo de análisis sistemático, teóricamente sustentado y contextualizado a las necesidades específicas de los alumnos de las escuelas de práctica.

Regresando a los casos de estudio examinados, se identificó que lograron vincular el pensamiento y la acción durante la fase de planificación docente, objetivizado en los informes de práctica profesional que manifiestan un narrativa pedagógica impregnada de experiencias donde interpreta, comprende y es capaz de explicar analíticamente los fenómenos educativos que afrontaron; además, proponen nuevas formas de actuación para reorientar su acción trascendiendo hacia construcciones de pensamiento reflexivo más complejas para la innovación pedagógica.

El análisis reflexivo de las intervenciones didácticas de los docentes en formación en conjunto con las experiencias, detonaron nuevos saberes pedagógicos, que orbitan en un sistema complejo multidimensional, donde las dimensiones ética, valoral didáctica, psicológica, política, social, cultural, desde la vía de la reflexión crítica permiten llegar a la comprensión pedagógica, siendo un proceso sistémico en constante transformación y con sentido dinámico ante las circunstancias del contexto escuela-aula-comunidad.

La práctica curricular es una práctica pedagógica donde el docente es más consciente y crítico porque le permite una mirada a la investigación que apunta a las necesidad de mejora de



la docencia; por tanto, es un reposicionamiento de las necesidades formativas del docente para su actuar mediante procesos de enseñanza y aprendizaje en busca de solución desde la crítica para comprender la inserción socioformativa enfocada en un sentido social integrador lo que permite al docente en formación mejorar su intervención dándose cuenta de su propia posición ética, lo cual le ayuda a transformar a la realidad educativa en la que se encuentra.

La reflexión metacognitiva de la experiencia práctica permitió a los futuros docentes darse cuenta de su propia necesidad de revisar en trascender consciente hacia su resignificación en una práctica más reflexiva y ética superando la práctica tecnocrática por una posición reflexiva crítica de la práctica que le permite reconocer la trascendencia reflexiva analítica crítica, creativa e innovadora de esta nueva práctica docente en su nueva praxis pedagógica que lo convierte en un nuevo ser histórico-ético-bio-psico-social-multidimensional.

El ser docente que comprende reflexivamente la complejidad de este proceso se convierte en un ser más humanizado comprometido éticamente con la educación, es capaz de vencer incertidumbres, obstáculos, retos y de autoformarse, convirtiéndose en una naciente estrella que comprende y sabe utilizar profundamente todas las dimensiones que orbitan a su alrededor.

Referencias

- Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].
- Bertalanfy, von L. (1986). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Fondo de Cultura.
- Beyer, L. E., y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. AKAL
- De Alba, A. (coord.) (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad de Guadalajara.
- De Alba, A. (coord.) (1993). *El currículum: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología en la educación*. (pp. 57-68) en *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad de Guadalajara.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. Nuevomar.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, 1-24. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Domingo Roget, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. Capítulo 4. La Práctica Reflexiva. pp. [139-179] Publicia. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>



Domingo Roget, A., Gómez Serés, M. V. (2014). La Práctica Reflexiva Bases, Modelos e Instrumentos. NARCEA.

[https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)

Han, B. C. (2018). La sociedad del cansancio. Herder. España.

Han, B. C. (2019). En el enjambre. Herder. España.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós Mexico.

Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. Paidós Ibérica.

Malagón Plata, L. A., (2005). EL CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA. Sophia, (1),83-102.[fecha de Consulta 30 de Abril de 2023]. ISSN: 1794-8932. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740777007>

Mejía J., M. A. (2021). Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América Tomo III. Fe y Alegría Ecuador.

Morin, Edgar. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa.

Ortega Cabrera, O. (2017). Del currículum a la acción docente en el aula. CEIDE.

Piñon-Gaytan, F. (2019). Ética y modernidad en la era de la tecnociencia. ORFILA.

Posner, G. J. (2001). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill Interamericana.

Sacristán, J. G (2007) El curriculum, una reflexión sobre la práctica. Co. Pedagogía: Morata

Savater, F. (2005). Ética para Amador. Ariel. España.

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

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan: Temas de educación. Barcelona: Editorial Paidós

SEP (2018). Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Anexo 1. Plan de estudios 2018, Licenciatura en Educación Primaria.

Recuperado de

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

Traveset, M. (2007). La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica. Barcelona: Graó.