

**La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de
enseñanza**

Jazmine Barreto Londoño

Camilo Mateus Molina

Catalina Muñoz Hoyos

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

**Línea de investigación de prácticas educativas y procesos de formación en educación
superior**

**Tesis presentada a la PUJ como requisito parcial para la obtención del título de Magister
en educación**

La práctica reflexiva

**La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de
enseñanza**

Jazmine Barreto Londoño

Camilo Mateus Molina

Catalina Muñoz Hoyos

Tutora

Juliana Jaramillo Pabón

Psicóloga

Magister en educación

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

**Línea de investigación de prácticas educativas y procesos de formación en educación
superior**

Bogotá

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Dedicatoria

A mis hijos, especialmente a Daniela, por el apoyo, la comprensión y amor incondicional en este proceso tan importante de mi vida y por su voz de aliento en los momentos difíciles. Gracias. A bigotes por sus constantes demostraciones de amor.

Jazmine Barreto Londoño

Dedico esta tesis a mi familia mi padre, mi madre y mis hermanos por creer en la educación como un buen camino para desarrollarme profesionalmente, a pesar de todas las adversidades que como familia hemos venido superando. A Diana y a mis amigos por aportar con su comprensión y apoyo en todos los altibajos que se presentan durante un proceso tan extenso como lo fue el transcurrir por la maestría. Por último siempre viviré agradecido con mis profesores, que sembraron en mi el interés por ir avanzando siempre en mi cualificación académica. Este es un logro muy importante para mi y para todos ellos.

Camilo Andrés Mateus Molina

A Sergio, mi esposo por estar siempre presente y ser una guía en mi camino, a mis padres por su maravilloso ejemplo y a mis perritos por concederme el tiempo, y por su compañía durante este proceso de crecimiento personal.

Catalina Muñoz Hoyos

Agradecimientos

Agradecemos a todas las personas que participaron directa o indirectamente en la elaboración de esta tesis, en especial a la línea de investigación de prácticas educativas y procesos de formación en educación superior que nos acogió en un momento difícil de nuestro proceso académico, al Doctor Carlos Gaitán quien brindó los espacios de diálogo, comprensión y apoyo durante todo nuestro proceso académico. En especial un gran agradecimiento a la Doctora Juliana Jaramillo Pabón, tutora de nuestra tesis y directora de la línea, quien creyó en todo momento en nuestra investigación y que gracias a sus conocimientos, exigencia y rigurosidad permitió que avanzáramos permanentemente en cada una de las etapas de la elaboración de la tesis. Por último es muy importante agradecer a la Pontificia Universidad Javeriana por brindar herramientas tan importantes para la elaboración de un trabajo académico de calidad, como la Biblioteca Central con el apoyo logístico, documental y de servicios que brindan incondicionalmente sus funcionarios.

Contenido

Introducción

Antecedentes	14
--------------------	----

Problema	22
----------------	----

Justificación	25
---------------------	----

Objetivos

Objetivos Específicos	31
-----------------------------	----

Revisión de la literatura

Referencia histórica

Acerca de la comprensión histórica sobre el concepto de las prácticas reflexivas	32
--	----

Prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza en los siglos XIX y XX ..	34
--	----

Aproximaciones conceptuales y enfoques teóricos	40
---	----

Práctica	41
----------------	----

Práctica Docente	43
------------------------	----

Prácticas de enseñanza	46
------------------------------	----

Prácticas reflexivas	54
----------------------------	----

La práctica reflexiva	7
Clasificaciones y tipos de reflexión	62
Prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza	71
Docencia Universitaria y educación superior	74
Método	
Descripción del Contexto	88
Tipo de investigación	89
Población y muestra	
Participante Unidad de Análisis	94
Procedimiento	97
Categorías de análisis para la elaboración de la autobiografía	99
Discusión y resultados	105
Análisis de la prueba piloto	107
Análisis de resultados	110
Gráficas balance general	122
Gráficas por aplicación	125
Gráficas por categorías de resultado	130

La práctica reflexiva

Aprendizajes derivados de la investigación	144
---	------------

Instrumento para la generación de procesos reflexivos	148
--	------------

Referencias Bibliográficas	152
---	------------

Anexos

Prueba Piloto: Guía. <i>Textos Autobiográficos</i>	162
---	------------

Análisis de Prueba Piloto	164
--	------------

Categorías de análisis.....	171
------------------------------------	------------

Resultados textuales de la investigación	174
---	------------

Tabla estadística	205
--------------------------------	------------

Resumen

La presente investigación se desarrollo bajo el cuestionamiento de cómo reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza a partir de las prácticas reflexivas, con lo cual se indagaron los procesos de reflexión en 6 docentes de educación superior de la ciudad de Bogotá. Para este estudio el proceso de investigación utilizado fue de orden cualitativo, con el uso de una herramienta autobiográfica, como mecanismo narrativo. Se elaboraron unas categorías guías desde los postulados de los teóricos más importantes de las prácticas reflexivas en las práctica de enseñanza; los resultados se analizaron con la ayuda del software Atlas Ti. Como aportes importantes se resaltan: Fomentar el interés del estudiante y el compromiso social del docente. El producto de dicho análisis aportó las pautas concluyentes en el desarrollo de un instrumento que servirá para estimular la reflexión docente con respecto a su quehacer, como contribución al mejoramiento de su labor académica.

Palabras claves:

Prácticas, prácticas reflexivas, prácticas de enseñanza, educación, educación superior, investigación cualitativa, habitus reflexivo, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, docencia, docencia universitaria, narratividad, investigación autobiográfica.

Lista de Tablas

Tabla 1	p. 62-66
Tabla 2	p. 88
Tabla 3	p. 89
Tabla 4	p. 102
Tabla 5	p. 103-104
Tabla 6	p. 110-121
Tabla 7	p. 145-146
Tabla 8	p. 148-149
Tabla 9	p. 149-151
Tabla 10	p. 164-170

Lista de Figuras

Figura 1.	.....	p. 57
Figura 2.	.....	p. 60
Figura 3.	.....	p. 61
Figura 4.	.....	p. 67
Figura 5.	.....	p. 68
Figura 6.	.....	p. 69
Figura 7.	.....	p. 71
Figura 8.	.....	p. 73
Figura 9.	.....	p. 73
Figura 10.	.....	p. 78
Figura 11.	.....	p. 82

Lista de Gráficas

Gráfica 1.	p. 108
Gráfica 2.	p. 109
Gráfica 3.	p. 122
Gráfica 4.	p. 123
Gráfica 5.	p. 124
Gráfica 6.	p. 125
Gráfica 7.	p. 126
Gráfica 8.	p. 127
Gráfica 9.	p. 128
Gráfica 10.	p. 129
Gráfica 11.	p. 128
Gráfica 12.	p. 130
Gráfica 13.	p. 131
Gráfica 14.	p. 132
Gráfica 15.	p. 133
Gráfica 16.	p. 134

Gráfica 17.	p. 134
Gráfica 18.	p. 135
Gráfica 19.	p. 136
Gráfica 20.	p. 137
Gráfica 21.	p. 138
Gráfica 22.	p. 138
Gráfica 23.	p. 139
Gráfica 24.	p. 140
Gráfica 25.	p. 140
Gráfica 26.	p. 141
Gráfica 27.	p. 142
Gráfica 28.	p. 142

Introducción

Antecedentes

El ser humano a lo largo de la historia de la humanidad ha permanecido en una constante búsqueda por el mejoramiento de las condiciones de vida, la sobrevivencia y la convivencia, para lo cual ha recurrido a su modo de pensar, a aprovechar sus procesos cognoscitivos de tal manera que pueda generar soluciones, aportar métodos y diversas posibilidades de actuar. Y es la enseñanza una de estas alternativas de mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, como lo manifiesta Comenius (2006), ya que en la medida que las disposiciones y los procesos de enseñanza mejoren, los pueblos podrían tener mejores horizontes.

Tanto filósofos, como educadores, psicólogos, biólogos y diversos académicos han persistido en desarrollar nuevas teorías frente al como pensamos, las cuales se han transformado en hábitos de pensamiento, considerados desde una visión más trascendente como reflexión. Se puede señalar a filósofos de la antigüedad como Sócrates y Platón (siglo IV a. C. a siglo I d. C.) quienes comienzan a plantearse interrogantes sobre los procesos de pensamiento y mencionan los procesos reflexivos como característica propia del hombre, a pesar de que no realizan planteamientos directos acerca del concepto de reflexión, si hacen un acercamiento al como piensa y actúa el ser humano, y su influencia en los procesos educativos (Granados, 1996).

Es así como el primer acercamiento de la práctica enseñanza hacía una práctica reflexiva surge desde la mayéutica, proceso de formación propio de Sócrates, cuyo interés se centraba en buscar que el conocimiento fuera generado por el hombre desde el razonamiento-inductivo, el análisis y la reflexión a través de interrogantes. Este modelo también fue asumido por Platón,

La práctica reflexiva

quien lo desarrolla a través de la dialéctica, desde un acercamiento a los procesos reflexivos como elemento importante en la forma de adquirir los conocimientos (Granados, 1996).

El tener en cuenta el concepto de reflexión en la educación se ve reflejado claramente desde la filosofía, en la obra de Santo Tomás (1988), en el siglo XIII, frente a sus apreciaciones acerca del intelecto y la reflexión; básicamente en los procesos diputativos o dialécticos asumidos como un direccionamiento de la inteligencia en busca de la verdad “Cuando se posee algo como cierto, esto es, comprobado, piensa como puede comunicarlo a los demás. Esto es lo que constituye la disposición del lenguaje interior, de la que procede el lenguaje hablado exterior” (p. 727).

Así mismo Kant (1950), filósofo alemán del siglo XVIII, hace un acercamiento al concepto de reflexión, un concepto que denomina el juicio reflexivo, frente al cual plantea como la indagación de elementos a priori, trascendentes a la propia consciencia de los objetos, usando los procesos que denomina el análisis de la conciencia, que parten a través de la experiencia y que determinan los hechos sociales “La reflexión no se ocupa de los objetos mismos para adquirir de ellos conceptos, pero es el estado de espíritu donde nos preparamos para inmediatamente descubrir las condiciones subjetivas que nos permitan llegar a los conceptos” (p. 241).

Por lo tanto, el pensamiento reflexivo ha permanecido latente en las instancias educativas desde sus inicios. Es así como en el ámbito educativo se han dado pensadores en el campo de la filosofía de la educación que han centrado su interés y sus estudios en estos procesos de pensamiento reflexivo. Se retoman algunos pensadores del siglo XX, quienes sirven de base en este proyecto de investigación: Inicialmente Dewey (1989) filósofo de la educación estadounidense, realiza un recorrido filosófico frente a su forma de asumir la educación, situando los procesos reflexivos como el camino desde el cual se propende hacia un significado real de

La práctica reflexiva

favorables experiencias educativas, igualmente hace explícitos los aportes que la filosofía y más específicamente la hermenéutica, han hecho frente a la reflexión; a lo largo de toda su obra, argumenta que el pensamiento se puede dar de diferentes maneras, unas mejores que otras y el modo en que éste se produce, sus significados y como el ser humano, a partir de la correcta utilización, realiza unas fases que conducen al pensamiento reflexivo. “La mejor manera de pensar se llama pensamiento reflexivo” (p. 21).

Por su parte Brubacher, Case y Reagan (2000), filósofos estadounidenses, argumentan que la condición para impartir una buena docencia es la capacidad de tomar decisiones innovadoras, desarrollar la sensibilidad artística y las habilidades técnicas, reflexionar sobre lo que ocurre, percibir con espíritu crítico y analítico cuáles son las opciones y basarlas en la decisión racional y consciente de perfeccionar siempre la práctica profesional de la educación.

Lo cual constituye a la reflexión como un evento básico de la naturaleza del docente, que le permite discernir, entender y penetrar sobre la esencia de lo repensado, y la determina como insumo valioso de su condición juiciosa de cumplidor formal, “la idea de desarrollar la capacidad de comprender la comprensión es parte del criterio fundamental de muchos académicos respecto de sus responsabilidades profesionales” (Barnett, 2001 p. 148).

Es por esto que para el docente el pensar constantemente sobre el quehacer diario, desde una postura crítica, hace que día a día se optimice su práctica, a lo cual Freire (1999) filósofo y sociólogo brasileño expone: “La práctica docente crítica implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p. 39).

La práctica reflexiva

Estos procesos de pensamiento reflexivo se encuentran implícitos en el campo educativo, donde para el educador, el pensar desde una posición crítica y analítica resulta ineludible, por lo que se le denomina un “habitus de pensamiento reflexivo” (Barcena, 1994, p. 76). Ya que en la actividad docente no predomina exclusivamente el conocimiento, es entonces en la reflexión crítica donde se producen los cambios y donde precisamente surge el perfeccionamiento del quehacer educativo, “..lo que aquí interesa es profundizar en la noción de reflexión como experiencia, en general reflexionar es pensar, pero en educación la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre la acción” (p. 147).

A su vez la práctica reflexiva concierne a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar, que representa un conjunto de esquemas, que además permite engendrar infinidad de prácticas, lo cual Perrenoud (2007) precisa de importancia y lo identifica como “habitus reflexivo” (p. 32).

Por otro lado, Schön (1992) filósofo estadounidense, comenta que la preparación de los profesionales que desarrollan una actividad eminentemente práctica, “debería centrarse en potencializar su capacidad para la ‘reflexión en la acción’, es decir el aprendizaje de la acción, el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente y la resolución de problemas” (p. 36), ya que el núcleo de la reflexión se sitúa más en los hechos, “además la práctica profesional depende menos del conocimiento del objetivo o de modelos rigurosos que de la capacidad de reflexionar antes de tomar una decisión” (p. 47), teniendo en cuenta que ya se han desarrollado unas habilidades provenientes de un saber.

En los espacios nacionales, Gaitán, López, Quintero y Salazar (2010) argumentan que inicialmente los procesos formativos se daban en la familia, pero el primer acercamiento de

La práctica reflexiva

procesos de educación formal mas elaborados surgieron desde la paideia, donde se desarrollaban procesos de instrucción básica en la formación cívica, humanista, artes, letras entre otros y desde allí se fueron ampliando y potenciando diversos saberes, por lo tanto los procesos reflexivos representativos no estuvieron presentes en los primeros escenarios de formación.

Además consideran estos procesos reflexivos como obligatorios en el ambiente de la educación superior, y precisan que la reflexión amerita un arduo trabajo de introspección por parte del docente desde su experiencia, en los espacios de interacción, a nivel emotivo, colectivo y administrativo, contribuyendo a desarrollar una actitud analítica en el pensar y el actuar (Gaitán et al., 2010).

Este paradigma de la práctica reflexiva como herramienta para evaluar el trabajo docente propuesto por Schön (como se citó en Bogo & Mishna, 2007), es articulado por Bogo y Mishna (2007) en su investigación, como la configuración de un nuevo aprendizaje por medio de la apropiación de la experiencia y de los procesos de reflexión, con el fin de hallar respuestas a los procesos interactivos en el aula, cuyo propósito es evaluar resultados y consecuencias.

Por lo anterior, a través de la experiencia docente y la crítica reflexiva, se logra autonomía en la práctica, lo cual determina la calidad de la educación, optimiza la relación entre la práctica y las instituciones, permitiendo identificar necesidades y soluciones a partir de la observación. En este sentido, Hammersley-Fletcher y Orsmond (2005) recomiendan observar la enseñanza desde los “pares de observación” (p. 216), a nivel de los propios académicos, con el fin de fomentar las prácticas reflexivas en los educadores profesionales.

La práctica reflexiva

Conviene aclarar que la reflexión de la práctica educativa no solo es un punto donde convergen la institución educativa, el docente y los estudiantes, sino además un gran número de factores que afectan estas prácticas y estos procesos reflexivos (Zeichner, 1993).

Como consecuencia, tratándose de las prácticas reflexivas, la existencia de un vínculo entre experiencia y pensamiento, dependen del equilibrio entre estos, y el ingenio, que ofrece un “método” (Granados, 1996, p. 193) para la producción del pensamiento.

Al mismo tiempo los docentes en la educación superior se enfrentan a una serie de vivencias, construyendo significados y formándose opiniones que influyen en el ejercicio docente y que se constituyen materia de análisis y reflexión de la práctica de enseñanza. De esta forma, la reflexión permite comprender la magnitud de la responsabilidad que implica enseñar a otros, decantando detalles característicos del quehacer profesional al interior del aula de clases (Barcena, 1994).

Desde el Reino Unido Harrison, Lawson y Wordly (2005), plantean la importancia de la relación entre la experiencia y la crítica reflexiva del maestro para lograr una autonomía en la práctica de enseñanza, retomando el análisis de la labor del docente y su experiencia, como fuente de estudio, recogiendo su conocimiento como apoyo teórico, con el fin de generar en el docente la necesidad de evaluar su práctica frente a la reflexión y la acción, lo cual genera mayores soportes para desarrollar un habitus reflexivo.

A partir de este enfoque, se estructura un eje conductor entre las prácticas de enseñanza, el currículo, la formación docente, con respecto a las prácticas reflexivas, que fortalece el pensar como consecuencia del actuar (Feldman, s. f.).

La práctica reflexiva

Sin embargo es idóneo el cuestionar y enfrentar la reflexión y la acción, desde la concepción que la práctica reflexiva es más de orden teórico que de resultados arrojados por la actividad del docente, ya que no todos los docentes son partícipes en una práctica reflexiva, aunque realicen un diario y ejecuten actos de auto-reflexión. Como precedente, la investigación realizada en dos programas acreditados del Reino Unido, Clegg, Tan, y Saeidi (2002), hacen un paralelo entre el compromiso del docente con la academia, y su relación con la práctica reflexiva en acción, concluyendo “La práctica reflexiva proporciona un modelo que defiende el carácter distintivo de los conocimientos profesionales y el saber hacer” (p. 132).

Alrededor de el análisis crítico del quehacer en el aula, se integran los programas curriculares, la institución, el equipo docente y el estudiante, se genera una actividad progresiva, continua, interactiva, de calidad, que es factible gracias a la experiencia y conocimientos del docente (Molina, 2008).

A pesar de ser la reflexión una temática de actualidad a nivel educativo, existe una dicotomía entre la noción de reflexión y la poca argumentación sobre esta, en vista que “la reflexión crítica” (Kreber, 2004, p. 33) no es habitual en las órbitas de conocimiento, ya que para los académicos, el conocimiento se basa más en la experiencia y para los investigadores más en la teoría. Siendo determinante que la reflexión sobre la enseñanza no se limita a un estado introspectivo y solitario del docente, quien debe recurrir a diversas experiencias, a comunicaciones, reconociendo, registrando y estableciendo todo lo que subyace en los procesos de enseñanza.

Con base en lo anterior, la presente investigación constituye ante todo, un esfuerzo por entender y poner en práctica, la importancia de las prácticas reflexivas desde la práctica de

La práctica reflexiva

enseñanza, con el fin de dar sentido al quehacer profesional, basados en la revisión bibliográfica de los autores, fundamentada en los resultados de las investigaciones, y en los artículos, específicamente en los temas que competen a las prácticas reflexivas y las prácticas de enseñanza., desde los cuales surgen una serie de interrogantes como base de la problemática en cuestión, que se exponen a continuación.

Problema

Las prácticas reflexivas en educación cobran una gran fuerza frente a la comprensión de las practicas de enseñanza, el ¿para que enseñamos? y el ¿qué enseñamos?, se convierten en interrogantes permanentes en los discursos de los educadores, ya que aun es bastante difusa su respuesta o sus múltiples respuestas, una educación para la paz, una educación para la interculturalidad, una educación para los saberes, una educación para la vida, son planteamientos permanentes de diversos grupos de docentes (Freire, 1999). En la presente investigación se atiende a estos interrogantes de la educación específicamente desde el papel de la reflexión en las prácticas de enseñanza en la educación superior.

Si se asume que la reflexión juega un papel muy importante en los procesos de pensamiento, y que en la medida en que la educación permita el desarrollo de las personas, con mejores procesos reflexivos, mejorarán considerablemente los niveles de comprensión de los estudiantes frente a los diferentes núcleos de conocimiento, y al mismo tiempo generará un cambio en la forma en como los docentes perciben todo el contexto de la academia; disciplinas, propósitos, culturas, capacidades, entre otros (Brubacher et al. 2000).

El entender las prácticas reflexivas permitirá asumirlas como un elemento fundamental en las práctica de enseñanza, ya que en la medida en que se conozca y se investigue mas sobre los procesos reflexivos de los docentes en educación superior, posibilitará el abordarlas con propiedad y al mismo tiempo creará nuevas formas de entender y pensar las prácticas de enseñanza.

A este respecto, Barcena (1994) hace un gran aporte en defensa de la reflexión, al plantear que es a través de la investigación de las práctica educativas, que se comprende la reflexión:

La práctica reflexiva

..investigación que tienda a normalizar la acción educativa según propuestas pedagógicas, y capaz de esta suerte de proporcionar justificaciones y argumentos pedagógicos: en segundo término que se trate de investigación cuyos resultados incidan directamente en el pensamiento y los razonamientos prácticos de los educadores, ya que son ellos, en última instancia, quienes deciden en cada momento como actuar (p. 57).

Es por ello que desde la maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana en la línea de prácticas educativas y procesos de formación, surge el interrogante frente a las prácticas reflexivas de los docentes en los escenarios de la educación superior, con el interés de construir nuevos saberes, prácticas, implícitos y conductas de los docentes alrededor de la educación, que permitan potenciar y mejorar los procesos de enseñanza.

Es decir que los docentes desde su capacidad en la producción, generación y apropiación del conocimiento orientados por la institución educativa, no se deben limitar únicamente a enseñar, “Practicar la docencia es alcanzar el equilibrio entre el espacio para la enseñanza y el que se utiliza para el tratamiento de condiciones institucionales y contextuales” (Barcena, p. 56), esto permite asumir criterios críticos construyendo nuevos significados y evitando una reproducción mecanicista, propiciando participar pro-activamente desde su práctica de enseñanza en la construcción de modelos docentes interdisciplinarios que contribuyan a las prácticas reflexivas, mejorando los procesos de enseñanza en la educación superior.

Del mismo modo, las prácticas de enseñanza contienen a la práctica reflexiva, y son la clave para la formación del profesor reflexivo, tienen que ver por un lado, con la disposición para tener una mente abierta a los puntos de vista divergentes, y por otro, con un alto sentido de la

La práctica reflexiva

responsabilidad que implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, los efectos de la enseñanza sobre el desarrollo intelectual y las oportunidades de vida para los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior el docente tiene una gran responsabilidad con el proceso de formación de los estudiantes desde una mirada de su práctica de enseñanza, por tal motivo esta investigación se basará en profundizar en las prácticas reflexivas de los docentes de educación superior para resolver el siguiente interrogante:

¿Cómo reconstruir las formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior, desde la práctica reflexiva?

La respuesta al anterior interrogante permitirá generar espacios de análisis, reconocer procesos de enseñanza, comprender de qué manera los procesos reflexivos amplían la visión del docente frente a las prácticas de enseñanza para facultar desde la academia la construcción de procesos de reflexión.

Justificación

El presente estudio: *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir los modos de pensar y hacer las prácticas de enseñanza*, se enmarca en la línea de investigación de prácticas educativas y procesos de formación de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. El interés de la línea de investigación es desarrollar un diálogo de saberes frente a la acción del docente, en especial se destaca un gran énfasis en lo correspondiente al escenario de educación superior.

El propósito fundamental de este proyecto es brindar herramientas a través del análisis de los elementos que convergen en las prácticas reflexivas inmersas en las prácticas de enseñanza, ya que el pensar adecuadamente es la base de todo proceso, principalmente en el campo de la educación. No basta aplicar el dicho “pensar antes de hablar” (Barcena, 1994, p. 86), también es fundamental pensar antes de actuar, antes de proceder a ejecutar cualquier oficio, y este hecho de pensamiento lógico nos lleva a determinar un método, unas reglas, unas pautas y unos pasos, que servirán de eje central en el actuar. No solamente pensar antes de, sino que aun mas importante, pensar después de, no solamente repensar en lo que se va a realizar y en el cómo, sino volver sobre lo hecho y analizar los resultados (Barcena, 1994).

Es entonces a partir de la reflexión desde donde se producen los cambios y a raíz de la cual precisamente surge el perfeccionamiento del quehacer educativo. En la actividad docente no predomina exclusivamente el conocimiento “que pueda ir personalizando, en un esquema de pensamiento propio, un saber auto reflexivo acumulado y perfeccionado por experiencia” (p. 145).

La práctica reflexiva

Así mismo, es de importancia el desarrollar nuevas estructuras de análisis a través de los planteamientos pedagógicos de Dewey (2003), frente a los intereses de la educación para incentivar el habitus reflexivo en los docentes, como lo propone Perrenoud (2007): “desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un habitus en el cual el enseñante asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional y un saber integral que permitirá solucionar problemas profesionales” (p .49). Es por esto que según Perrenoud, no podrá ser practicante reflexivo quien no asuma una postura autocrítica y en cambio permanezca en una “pereza intelectual” (p.49); el profesor que quiera ser practicante reflexivo, deberá a su vez poseer método, memoria organizada, perseverancia y marcos conceptuales que permiten una apertura cognitiva lo suficientemente consistente.

Con respecto al desarrollo conceptual y como elementos teóricos anexos, este estudio se desarrolla a partir de la profundización en los planteamientos que con relación al habitus reflexivo realiza Bárcena (1994), acompañado del análisis que frente a la reflexión para transformar el habitus efectúan Perrenoud (2007) y Schön (1992), en cuanto a reflexión para la acción y el pensamiento reflexivo como agente rector en los procesos formativos y de desempeño de los profesionales.

A raíz de la necesidad de generar nuevos espacios de diálogo frente a la acción docente, sobre todo reconocer la importancia de sus procesos reflexivos en los espacios de enseñanza, surge la inquietud de realizar este estudio, apoyados en los soportes teóricos e investigativos, como insumo para mejorar las prácticas de enseñanza, solo de esta manera dichas prácticas de enseñanza podrán llegar a ser verdaderamente reflexivas (Barcena, 1994).

La práctica reflexiva

Inicialmente el interés del presente estudio se centra en la realización de un recorrido teórico, partiendo de las bases de una práctica reflexiva, llegando a conceptualizar categorías de análisis sólidas frente a la práctica de enseñanza y de reflexión, determinando unas pautas para que el docente logre un acercamiento hacia su habitus reflexivo (Barcena, 1994).

Indagar la importancia de las prácticas reflexivas en el escenario educativo permite realizar procesos meta cognitivos frente a la reflexión, es decir reflexionar sobre la reflexión, darle un espacio fundamental a la reflexión de los docentes, permitir analizar las prácticas educativas más allá de los modelos pedagógicos, más allá del análisis de los procesos cognitivos, el interés de las prácticas reflexivas, se centra en ampliar la visión del docente frente a su quehacer, es consolidar procesos deliberativos, por parte de los educadores frente a su actuar educativo (Barcena, 1994).

Hay que admitir que un análisis reflexivo por parte de los docentes favorece la construcción de nuevos saberes, la capacidad de innovar, de negociar y regular su práctica, así mismo una reflexión sobre la experiencia, promueve la construcción de nuevos saberes. Desde esta perspectiva se hace importante definir los procesos de formación del habitus reflexivo como eje transversal en la práctica de enseñanza (Barcena, 1994).

A este propósito surgen nuevos cuestionamientos frente a los procesos de formación del docente, desde los cuales se pretende indagar sobre la gran amalgama de factores que inciden en las prácticas de enseñanza; al respecto existen algunas investigaciones que tratan a fondo los procesos de formación de los docentes y el papel reflexivo de estos procesos, una de ellas la realizada por Harrison et al. (2005), donde adicionalmente se evidencia que el docente enfrenta amplios factores, cambios y desafíos, que giran alrededor de los escenarios educativos, y además se ve constantemente confrontado con la necesidad de encontrar equilibrio entre su práctica

La práctica reflexiva

reflexiva y su práctica de enseñanza, siendo a través de la complementación de estas, que puede lograr el balance, adquiriendo un habitus reflexivo que le permita construir habilidades amplias en sus procesos de análisis y reflexión.

Como consecuencia el docente de educación superior se enfrenta a una serie de vivencias, construyendo significados y formándose opiniones que influyen en el ejercicio docente y que se constituyen en materia de análisis y reflexión de la práctica de enseñanza. De esta forma, esta reflexión permite comprender la magnitud de la responsabilidad que implica enseñar a otros, decantando detalles característicos del quehacer profesional al interior del aula de clases (Freire, 1999).

Por lo anterior, este estudio persigue indagar por la relación entre la práctica reflexiva y las prácticas de enseñanza y se ambiciona que los resultados y las recomendaciones proporcionen mayor significado a las prácticas docentes, al ofrecer una nueva mirada a la experiencia y el quehacer en el aula. Cabe señalar que la importancia de esta propuesta radica en la pretensión de que el desarrollo de un habitus reflexivo permitirá a los futuros docentes desarrollar su habilidad de reflexión, la que lo facultará en últimas para cumplir la misión de la universidad, que se relaciona directamente con la sociedad.

Adicionalmente, dado que este tema, según lo observado, no ha sido tratado con mayor profundidad en las instituciones de educación superior (Pulido & Solano, 2009) este proyecto de investigación se presenta como un aporte de base para futuros estudios en la línea de investigación en didáctica universitaria, lo que se constituirá en una contribución para fortalecer los procesos personales, profesionales y las instituciones de educación superior, igualmente con

La práctica reflexiva

mejorar de la calidad de vida de todos los ciudadanos, a través de la formación de personas capaces de hacer frente a las exigencias globales.

Por consiguiente la reflexión en la práctica docente se emprende desde una conducta ética, donde se anteponen los valores y prevalece la moral. Es un acto de pensar responsable, consiente y consecuente con un juicio de valoración previo a la acción. “La acción deliberada y reflexiva es la acción distintivamente ética, porque en ella surge una diferencia entre lo mejor y lo peor” (Bárcena, 1994, p. 176).

Lo que quiere decir que las prácticas reflexivas se hacen fundamentales en el momento actual para los docentes, ya que no solo deben actualizarse y adaptarse en los nuevos medios interactivos, en lo que compete a la educación, en lo relacionado con el manejo de las prácticas de enseñanza en el aula, sino que son primordialmente necesarias en la totalidad de los procesos didácticos, tanto en lo conceptual, como en el desarrollo de objetivos, ejercicios, así como para el fomento de habilidades y destrezas. Es entonces como los docentes se encuentran ante dos alternativas: una es la de continuar con el rol tradicional de ser exclusivos reproductores o instrumentistas del saber existente, para permitir la eficacia y la eficiencia del sistema educativo o por el contrario asumir posturas críticas y reflexivas, y actitudes propositivas que les permita innovar en su quehacer como formadores, mas humanizados y generadores de cambios reales y positivos (Litwin, 2008).

Finalmente esta investigación resulta relevante ya que en la medida que el docente se interroga acerca de los procesos reflexivos desde su quehacer práctico en la academia, se logrará afianzar un compromiso que lleve a críticas de su práctica y reflexiones sobre la misma, con el fin de ampliar sus horizontes, optimizando su calidad docente, contando con mayores

La práctica reflexiva

elementos de razonamiento y análisis para responder a las necesidades y exigencias de la educación superior en Colombia.

Por lo tanto es prioridad para los investigadores de este estudio, el proporcionar mecanismos a partir de la construcción de unas categorías de análisis desde las cuales se permita la reflexión en la acción de las prácticas de enseñanza, para incentivar un habitus reflexivo en los docentes de educación superior. Por supuesto, estos espacios de crecimiento del docente apoyados en su quehacer diario y encadenados con sus conocimientos y experiencias, se presentan con unos fines, delimitados en el capítulo siguiente.

Objetivos

Generar categorías que posibiliten al docente la estructuración de su proceso de reflexión en la acción, desde su práctica de enseñanza.

Objetivos Específicos

- Consolidar un sustento teórico frente a las prácticas reflexivas y las prácticas de enseñanza que permita desarrollar estructuras conceptuales apropiadas para el análisis en la educación superior.
- Determinar a partir de la teoría las bases que fundamentan una práctica reflexiva en las prácticas de enseñanza en educación superior.
- Construir lineamientos para la elaboración de textos autobiográficos que den cuenta de la práctica reflexiva en sus prácticas de enseñanza.
- Identificar las características de las prácticas reflexivas dadas en las prácticas de enseñanza en educación superior.
- Generar a partir de los insumos autobiográficos, categorías que permitan la elaboración de un instrumento para el desarrollo de procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza.

Revisión de la literatura**Referencia histórica.*****Acerca de la comprensión histórica sobre el concepto de las prácticas reflexivas.***

No obstante los grandes pensadores incursionaron en el discurso sobre la reflexión y el pensamiento crítico, pero quien realmente es uno de los primeros en atribuir al docente el papel de analista y pensador, asociando estas acciones con la práctica de enseñanza es Dewey, reconocido filósofo de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, quien define “la acción reflexiva como aquella que involucra actividad, persistencia y análisis” (Zeichner & Liston, 1996, p. 9), y que va más allá de la identificación y solución de problemas, implica “intuición, emoción y pasión” (p. 9). También se destacan los amplios aportes realizados por Schön con respecto a las prácticas reflexivas involucradas en diversas disciplinas y la nutrida literatura existente de los diversos filósofos y pensadores de la educación.

Sin duda la obra de Dewey es cimiento para el estudio de la reflexión, en la cual predominan como pilar fundamental en el análisis y el debate frente a educación: Las prácticas de enseñanza, los procesos reflexivos y la reconstrucción de las prácticas sociales y morales en la escuela, además de establecer importancia a la apertura de la deliberación del educador en relación con su concreta situación y contexto educativo, también hace una fuerte crítica a los procesos de reproducción en la educación y aclara que la academia no puede ser un espacio en contravía con los intereses del estudiante (Zeichner & Liston, 1996).

De acuerdo a la magnitud y el alcance de la obra de Dewey en lo que a prácticas de enseñanza y prácticas reflexivas se refiere, este estudio se remite a cinco de sus textos

La práctica reflexiva

fundamentales, a lo largo de los cuales realiza un análisis del sistema educativo a partir de las características de aprendizaje del estudiante, las características de la escuela y la sociedad, desde una perspectiva de activismo político, además plantea los principios de educación, sus posturas teóricas frente al pragmatismo y la experiencia; paralelamente hace una descripción inicial de la relación educación-filosofía-ciencia y los fundamentos de pedagogía. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que "democracia es libertad" (Dewey, 1967, p 142). Y por último plantea la función social de la educación, la experiencia, el método, el contexto y objetivos de la educación.

Al mismo tiempo Dewey (1950) propone en las prácticas de enseñanza, la transferencia de saberes de la cultura a través de la educación, como uno de los principales elementos característicos de los procesos educativos y plantea que a través de la educación se consolidan las estructuras de poder.

Es claro que la institución educativa desempeña un papel fundamental en la formación del carácter de los jóvenes y la sociedad, pero si se adapta a este compromiso individual y social debe prepararse para ello. "La suma total de procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, transmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuado" (Dewey, 1989, p. 34), con esta definición ratifica el poder de la educación como instrumento de dominación. Así, dentro de las prácticas de enseñanza, se registra como elemento fundamental el partir del reconocimiento de los procesos de pensamiento: La importancia que tiene la naturaleza del aprendizaje, básicamente el desarrollo cognitivo de las personas, además sus necesidades e intereses frente a cualquier tipo de sistema educativo, las instituciones educativas deben tener en cuenta estas posturas como

La práctica reflexiva

elementos directrices en la formulación de su estructura educativa. Es por ello que Dewey estaba convencido de que muchos problemas de la práctica de enseñanza de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología dualista errónea, epistemología que atacó en sus escritos del decenio de 1890 sobre psicología y lógica, por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio funcionalismo e instrumentalismo.

Dentro de los aspectos reflexivos necesarios al interior de los escenarios educativos se encuentra que las personas consiguen realizarse, utilizando sus talentos peculiares, a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual, la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los estudiantes a desarrollar un "carácter" (Dewey, 1967, p. 65) –conjunto de hábitos y virtudes que les permita realizarse plenamente–, lo cual se comienza a fomentar y a madurar a mediados del siglo XX como se presenta a continuación.

Prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza en los siglos XIX y XX.

Es conveniente hacer un recorrido histórico del estado de la enseñanza para situarse en contexto y visualizar lo significativo de las contribuciones de Dewey a todo nivel, pero más aún en las prácticas de enseñanza y las prácticas reflexivas que a estas obedecen.

En el siglo XIX, con respecto a las prácticas de enseñanza, Dewey (1989) menciona que las escuelas norteamericanas no cumplen adecuadamente su tarea de construcción democrática y desarrollo de hábitos y virtudes. La mayoría de las instituciones empleaban métodos muy "individualistas" (p. 64) que requerían que todos los alumnos del aula leyeran los mismos libros simultáneamente y recitaran las mismas lecciones. En estas condiciones, se atrofian los impulsos

La práctica reflexiva

sociales del niño y el maestro no puede aprovechar el "deseo natural del niño de dar, de hacer, es decir, de servir" (p. 64).

A este respecto se pone de manifiesto la fundamentación de la educación inicial en la transferencia de saberes hegemónicos a través de la educación, como uno de los principales elementos característicos de los procesos educativos del siglo XIX (Dewey, 1950), del mismo modo es claro que las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la formación del carácter de los jóvenes y la sociedad, con lo que se puede afirmar que el maestro posee las llaves para el desarrollo de la sociedad.

Frente a la importancia que en el siglo XIX tenían la religión y el clero Dewey (1950) planteaba: "La antigua cultura está condenada por nosotros ya que fue construida a través de una alianza de fines políticos y espirituales, de un equilibrio de clases dominantes y acomodadas que ya no existen" (p. 45). Esta dicotomía en la estructuración de la educación en el XIX viene a desarrollar un fuerte contraste al entender las prácticas educativas del siglo XX.

Ya dentro del siglo XX, en Norte América, se comienza a hacer un análisis acerca de la discontinuidad que tienen los procesos de formación, "la producción de la escolarización y sus ciencias no se desarrollaron a través de un proceso evolutivo. Se acoplaron a través de un flujo discontinuo de hechos, ideas, instituciones y narrativas" (Dewey, 1967, p. 78). Ya en este siglo comienzan a presentarse procesos de globalización en las ciencias de la educación, que se ven representados en un campo de las prácticas, diferenciados a lo largo de Europa y Norte América. Allí se mantienen postulados culturales en pedagogía, donde se representan los valores y las normas de las prácticas de enseñanza, sobre la esperanza para el futuro de la nación, a partir de la

La práctica reflexiva

educación del joven, desde este reconocimiento del aprendiz, se registraron y produjeron diferencias en las formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza.

Es significativo el hecho de que se extendió una gran influencia de los postulados de Dewey (1967), sobre todo en los Estados Unidos y luego a otros países, como su planteamiento a través de la reflexión; un programa de actividades que fortalecía el desenvolvimiento educativo del alumno en términos de animación, de las necesidades e intereses del niño. Estos planteamientos llegaron a ser el método principal de instrucción durante muchos años en las instituciones en el siglo XX. La creación en el aula de las condiciones favorables para la formación del sentido democrático, ya que los maestros no pueden imponer ese sentimiento a los alumnos, tienen que crear un entorno social en el que los jóvenes asuman por sí mismos las responsabilidades.

Por consiguiente las dificultades de la educación en el siglo XIX estriban en que la mayoría de las escuelas no han sido concebidas para transformar la sociedad, sino para reproducirla, "el sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante" (Dewey, 1950, p. 285), así las convicciones acerca de las instituciones y los maestros que esbozó en su credo pedagógico no apuntaban tanto a lo que era, sino a lo que podría ser.

Adviértase que para que las instituciones se convirtieran en agentes de reforma social y no de reproducción social, era preciso reconstruirlas por completo. Tal era el objetivo más ambicioso de Dewey (1950) como reformador educativo: transformar las escuelas norteamericanas en instrumentos de la democratización radical de la sociedad americana.

La práctica reflexiva

Como da a entender en su testamento, la teoría educativa de Dewey (1950) está mucho menos centrada en el estudiante y más en el maestro de lo que se suele pensar. Su convicción de que la institución educativa, tal como la concibe, inculcará en el joven un carácter democrático se basa menos en la confianza en las "capacidades espontáneas y primitivas del niño" que en la aptitud de los maestros para crear en clase un entorno adecuado "para convertirlas en hábitos sociales, fruto de una comprensión inteligente de su responsabilidad" (pp. 94-95).

Todo lo expuesto anteriormente, confirma el hecho que Dewey viene a ser uno de los críticos más fuertes a la educación común, formando parte de esta tradición pedagógica renovadora que pretendió la modernización de las instituciones educativas norteamericanas, y que a pesar de encausar su obra en su mayoría sobre la educación escolar y dedicarse muy poco al análisis de la formación de los educadores, plantea elementos de gran consideración para el presente estudio, que a su vez son relevantes para la educación superior tales como la importancia de la reflexión en los procesos de enseñanza, en contraposición con la enseñanza memorística extraída de conceptos poco tangibles para los estudiantes. A este respecto conviene decir que el pensamiento de éste pedagogo encarna la figura del renovador educativo y social, quien propone la concepción de la educación progresiva, versión norteamericana de la escuela activa o nueva europea. Además practicó una crítica contundente a la obediencia y sumisión en ese entonces sembradas en las escuelas; mediante los principios de iniciativa, originalidad y cooperación pretendía liberar las potencialidades del individuo rumbo a un orden social, que debería perfeccionarse en forma progresiva. De esta manera Dewey (1967) traducía para el campo de la educación el liberalismo político-económico de los Estados Unidos.

La práctica reflexiva

Desde la visión futurista de Dewey y sus incalculables aportes a la reflexión, como precursor de ésta, el carácter progresista que se da entre el siglo XIX y XX en la educación Norteamericana, parte del hecho de comenzar a dar prioridad al aspecto psicológico de la educación, a los fines y a los mecanismos para estructurarla como factor esencial para la determinación del sistema educativo. Elementos importantes como desarrollar el aprendizaje a través de actividades más que por medio de los contenidos curriculares establecidos, oponiéndose a los métodos autoritarios.

Por otra parte, en Latinoamérica en el siglo XX, comienza a gestarse un movimiento de reflexión frente a las prácticas de enseñanza desde las ideas de Freire (1999), quien partía del postulado que la educación es en sí misma es una “situación gnoseológica” (p. 58). A lo cual se refería: “Aquí reside toda la fuerza de la educación. Como tal, se opone a ‘transmisión y extensión, sistemática, de un saber’. Por el contrario, es comunicación y diálogo, ‘un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados’” (p. 58).

Contrario a las prácticas que se venían desarrollando en Latinoamérica caracterizadas por la repetición de saberes, el adoctrinamiento religioso y social, la limitación de posturas críticas y analíticas. Freire (1999) sostiene que el diálogo es el único modo de conocer, el único modo de que una educación sea humanista y humanizante, porque el diálogo es el modo de ser propiamente humano.

Dado que Freire (1999) catalogaba a la educación tradicional como un escenario que inhibía la creatividad y “domesticaba” (p. 72) la conciencia, y desde allí plantea un giro importante en la educación en la segunda mitad del siglo XX, partiendo de una educación para la libertad,

La práctica reflexiva

fundada en la creatividad, que estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad.

Frente a las prácticas reflexivas hacía explícito que “El educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo provocar a este y estimular la generalización de la nueva forma de la comprensión del contexto” (Freire, 1999, p. 97), es así como el docente debe leer el contexto y apropiarse del mismo, como ser social no puede ser ajeno a la realidad, ni neutral en su discurso, su compromiso es motivar el cambio y la denuncia de las injusticias.

Una de las características importantes de los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza desarrollados en el siglo XX, es que se centran en el análisis de dichas prácticas en la escuela y desde allí en la modificación de sus principios y referentes. Muy poco se ha escrito acerca de las prácticas de enseñanza y las prácticas reflexivas en los procesos de formación universitaria o educación superior, por esto su construcción teórica es bastante escasa. (Bain, 2006).

Al contrario, es muy frecuente encontrar referentes teóricos frente a las prácticas reflexivas de los docentes en la escuela, recordemos a Dewey (1989), Barcena (1984) y Perrenoud (2007), entre otros, quienes sustentan sus teorías y posturas en la educación escolar. Aunque los aportes de aquellos investigadores de las prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza, y de los docentes en la escuela, contribuyeron de manera representativa al análisis y el desarrollo teórico e investigativo, de cómo se dan las prácticas reflexivas, y en qué medida éstas, aportan a los docentes universitarios a configurar nuevas y mejores formas de plantear y desarrollar su acción pedagógica.

La práctica reflexiva

Es conveniente decir que Schön (1992), desde sus planteamientos, ha logrado hacer un acercamiento a las prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza de los docentes de educación superior, donde plantea una explicación histórica del cómo se han generado los procesos educativos de la educación superior, en la formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria; sienta como premisa la racionalidad técnica, que se basa en el perfeccionamiento de procesos situados en las diferentes disciplinas.

La importancia que tenía el currículum normativo, establecido en las primeras décadas de siglo XX, en momentos en que las profesiones buscan ganar prestigio, integrando sus centros de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea de que la práctica competente se convierta en práctica profesional, cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. El gran peso que se le da a la técnica y a la ciencia se hace evidente en los escenarios educativos de educación superior desde comienzos del siglo XX, hasta nuestros días, sustentados en la teoría y la composición conceptual que florece del total de filósofos y pensadores de la educación. Toda esta serie de conceptos y desarrollos académicos generaron nuevos enfoques con relación a los procesos de reflexión, expuestos a continuación.

Aproximaciones Conceptuales y Enfoques Teóricos.

Algunas consideraciones teóricas importantes en las que se fundamenta esta investigación, se derivan de la óptica de filósofos y teóricos, quienes valoran, la experiencia docente, la didáctica y las implicaciones pedagógicas como ejes centrales vinculados en los procesos de reflexión en las prácticas de enseñanza.

La práctica reflexiva

A nivel conceptual, en el ámbito de la práctica de enseñanza y la práctica reflexiva, este estudio procura desarrollar a profundidad los planteamientos que frente a estas prácticas proponen Dewey (1950), Comenius (2006), Freire (1999), Barnett (2001), Bárcena (1994), Schön (1983, 1992) y Perrenoud (2007), retomando sus iniciativas para transformar el habitus, el análisis que realizan frente a la reflexión para la acción, y el pensamiento reflexivo como agente rector en los procesos formativos y de desempeño de los profesionales.

A lo largo de su búsqueda estos teóricos de la educación han centrado su interés y sus estudios en procesos relevantes para esta investigación, como lo son las prácticas, la práctica de enseñanza, la práctica reflexiva, las prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza, la docencia universitaria y la educación superior. Por lo tanto en los párrafos siguientes, se hará una ampliación a nivel conceptual sobre estas desde una visión de varios autores además de los mencionados.

Práctica.

La palabra práctica se traduce del griego Praxis: "hacer algo" (Carr, 1999, p. 95), la cual apunta a una búsqueda en pro del beneficio de la humanidad, es resaltar valores morales, construir el bien, es un actuar intangible, no necesariamente sobre el elemento material, y está sujeta a cambios.

Es de subrayar, que la práctica no se refiere al hecho de realizar una serie de procedimientos impartidos desde un sistema de acciones con un fin definido, ni es el actuar automático en la producción inconsciente; está propensa al debate, cuya finalidad es lograr beneficios para el progreso. La práctica más que una acción técnica es un actuar para el bien (Carr, 1999, p. 96).

La práctica reflexiva

Esta idea del bien caracteriza una conducta en la cual se involucran los principios, la ética y la moral, desde un razonamiento sensato y reflexivo. Lo que se traduciría en un "razonamiento práctico" (Carr, 1999, p. 98), el cual provee herramientas para discernir en el modo de actuar en determinadas situaciones de decisión entre la ética y la moral, "no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse" (Carr, 1999, p. 98). Las alternativas o caminos dependen de las posibles soluciones que se requieran.

Adicionalmente, la práctica se ha desdibujado otorgándole al término diversas connotaciones como la obtención o desarrollo de unas capacidades, incrementando unas aptitudes, desvinculándolas completamente de la teoría, la cual se concentra en la conceptualización, el intelecto y el conocimiento, mientras que la práctica se relaciona con lo cotidiano, el manejo y el uso (Carr, 1999).

En definitiva lo uno no excluye lo otro, la práctica y la teoría se complementan, se originan y se sitúan paralelamente, una depende de la otra, se correlacionan y compaginan. El desarticularlas descategoriza los procesos educativos, que finalmente son piezas producto de la teoría canalizada en la práctica (Carr, 1999).

De mismo modo, la práctica implica saber que se hace, como se hace, porque y para que, cual es el resultado esperado y que se puede hacer con este, y esto básicamente es un principio de teorización, donde el ser humano es el foco central desde las consideraciones sociales hasta su condición humana (Carr, 1999).

Es de enfatizar el hecho que la práctica abriga un sentido de cooperación, y a su vez de moralidad, enmarcadas en un escenario ecuánime, "Cuando el beneficio mutuo se logra mediante

La práctica reflexiva

prácticas que serían racional y libremente acordadas por todos, el respeto a las mismas será estable” (Gauthier, 1998, p. 37).

Se concluye entonces, que entiende práctica como toda actividad continuada, costumbre o modo de ser, que permite adquirir destrezas y habilidades, además de ser cotidiana, repetitiva, guiada por normas que se observan en los hábitos y que es definida por la sociedad, generando así, lo que se denomina “capital cultural” (Gaitán et al., 2005, p. 11).

Este capital permite interpretar el mundo de la experiencia, orientar las acciones, y es el producto de la sociedad y de su continua interrelación, la que continuamente va definiendo las prácticas. De tal forma, las prácticas se caracterizan por la vaguedad y la incertidumbre, no son eventos que rígidos completamente, varían dependiendo de la situación y el contexto en que se presentan de acuerdo a la cultura de fondo (Schön, 1992), e igualmente varían según la disciplina en la que se requieran, particularmente en relación con la práctica docente, la cual se describe a continuación.

Práctica Docente.

Lo que diferencia a las prácticas de enseñanza de las prácticas docentes, es precisamente el sujeto y sus implicaciones socio-culturales:

Con el término *prácticas docentes* hacemos referencia a todas aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo e implican a maestros y profesores en su contexto de trabajo más allá del aula, bajo ciertas condiciones socio-históricas e institucionales. Al igual que cualquier práctica social, están atravesadas por la complejidad, en gran parte debida al hecho de que transcurren

La práctica reflexiva

en escenarios singulares dentro de un contexto determinado (Suriani, 2003, conferencia).

A pesar de tener estas implicaciones sociales y por ende el compromiso con la sociedad, los espacios de conformación y formación de docentes no tiene una clara regulación, lo que a su vez tiene sus consecuencias a nivel social.

Los antecedentes sobre necesidades de formación de docentes en Colombia se remontan a los años 60, cuando se da una mayor expansión a la educación terciaria, (inicialmente esta formación se orienta hacia el mejoramiento disciplinar, pero no docente). Desde esta década, universidades de diferentes regiones del país adelantan programas de formación (conducentes o no a título) en áreas tales como: metodologías docentes, diseño curricular, elaboración de materiales, diseño de instrumentos evaluativos, investigación educativa y gestión académica, entre otras. Pese a estos esfuerzos y aproximándonos al próximo milenio se sostiene entre muchos de los actores de la Comunidad Académica Superior, una creencia fuertemente enraizada en nuestra cultura, alrededor de que la función del docente Universitario se concreta en la transmisión de conocimientos y que el dominio disciplinar se constituye en el criterio que habilita al profesor para ejercer la docencia Universitaria, el componente pedagógico se adquiere con la práctica (Jaramillo, 1999, ponencia).

Todas estas relaciones del contexto con el sujeto, determinan la práctica docente, y afectan tanto favorable como desfavorablemente su quehacer en el aula y las relaciones que se derivan; más aún cuando desde las instituciones educativas y desde las directrices gubernamentales, se

La práctica reflexiva

imparten toda clase de normativas y legislaciones que no cobijan la realidad humana del docente, el alumno ni su condiciones sociales (Achilli, 1990).

Precisamente de la personalidad del docente, su forma de ser, sus saberes, modos y conducta, se dan las relaciones humanas, paralelamente con la situación socio-política, como eje trascendental en los aspectos morales, de convivencia, latentes en los estadios educativos (Edelstein, 1995).

Se da por sobreentendida la responsabilidad que recae sobre los docentes con respecto a todo lo concerniente a la didáctica: Lo metodológico, lo investigativo, lo ético y lo pedagógico (Freire, 1999).

Lo que es más importante, en este proceso de construcción en el aula, tanto profesores como alumnos tienen su responsabilidad “La realidad social, la del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor” (Gimeno & Pérez, 1992, pp. 97-99). De hecho, en toda acción docente predomina una interrelación sujeto-contexto. “la función de la comunicación en el aula es la de ofrecer oportunidades para que los alumnos contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad” (Gimeno & Pérez, 1992, p.102).

Aunque la práctica docente este determinada por los anteriores factores, “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza” (Edelstein, en De Camilloni 1996, p. 85), y gestor de su evolución, de este también depende de la revisión sobre las problemáticas, fenómenos que la afectan y favorecen, y en general en la construcción y de-construcción del conocimiento y los instrumentos que le permitan desempeñar su labor desde

La práctica reflexiva

una práctica de enseñanza creativa y significativa, la cual se describe en el próximo apartado.

Prácticas de enseñanza.

Inicialmente se podría definir la enseñanza como “La transmisión de conocimiento por una persona a otra, en una escuela” (Smith & Ennis, 1971, p. 98), en donde quedan implícitos la responsabilidad de quien enseña y el compromiso de quien aprende, aunque no necesariamente que una cosa lleve a la otra, lo cual significa una clara “distinción entre enseñanza y aprendizaje” (p.99).

En el marco global que comprende el concepto de enseñanza y donde se albergan y sustentan todas sus actividades y propósitos, se encuentra la “‘Didáctica’ significa, por supuesto, el arte o la ciencia de la enseñanza” (Smith & Ennis, p. 111).

Lo cual conllevan a calificar la enseñanza como el acto de instruir un saber, “puede definirse a la enseñanza como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (Basabe & Cols, en De Camilloni, 2007, p. 125) aunque las prácticas de enseñanza involucran además de los actores, hechos medios y un producto como conclusión o solución, “la enseñanza supone alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión” (p. 125), igualmente se encuentra condicionada a un proyecto institucional “la enseñanza *está orientada al logro de finalidades pedagógicas*” (p. 133), además de ser un factor de doble vía donde el docente quien supone tener el conocimiento es un aprendiz constante.

Es común encontrar anidados los términos enseñanza-aprendizaje, sin embargo no necesariamente el aprendizaje es el efecto de la enseñanza, ya que para que éste se haga efectivo,

La práctica reflexiva

se hallan implicados varios factores, siendo así la enseñanza un protagonista colateral, y no el único responsable de el hecho de aprender (Basabe & Cols, en De Camilloni, 2007).

Aunque la enseñanza se produce en todas las especies animales, el ser humano en aras del progreso, ha transformado el enseñar de acuerdo a los cambios a nivel social a lo largo de la historia, y con respecto a sus intenciones, a sus necesidades y capacidades:

Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. La enseñanza fue quedando a cargo de personal especializado, se asoció a actividades y materiales específicos, y se localizó en lugares determinados (Basabe & Cols, en De Camilloni, 2007, p. 130).

De manera que la enseñanza se traslado del núcleo familiar a grupos globales, produciendo la despersonalización de la educación y la creación de estándares adaptados a nivel institucional. Estos cambios convirtieron la enseñanza en un sistema más dentro del sistema, contaminado por los diversos organismos que componen el ente social, comprometiendo la formación a cambio de una instrucción para el desempeño de una función o para suplir una necesidad de tipo laboral (Basabe & Cols, en De Camilloni, 2007).

Indudablemente las instituciones educativas han superado en alguna medida y con el devenir de los años la opresión e imposición del poder estatal, para cumplir su compromiso de formar, impartiendo conocimientos, desarrollando habilidades y potencializando capacidades. “La enseñanza no sólo tiene consecuencias sobre la vida de las personas, sino también sobre el

La práctica reflexiva

devenir de las sociedades y el destino de las naciones” (Basabe & Cols, 2007, en De Camilloni, p. 133).

Es de anotar el hecho de que la enseñanza involucra tanto al docente como al estudiante, comprometiendo su condición humana en una proporción mayor que sus condiciones mentales y sociales, lo cual conlleva a una relación de intercambio, conexión y transmisión, “enseñar es una acción orientada hacia la otros y realizada con el otro. ¿Qué significa esto? En primera instancia, la enseñanza requiere de –y descansa sobre– un proceso de comunicación” (Basabe & Cols, en De Camilloni, 2007, p. 138).

Por otro lado la práctica de enseñanza como plantea Jackson (1998) no se puede simplificar a una difundida creencia que enseñar es una actividad básica y sencilla, pues al parecer bastaría con tener sentido común para ser un buen docente. La aparente sencillez de la enseñanza es engañosa, nos dice, y describe el complejo panorama que en realidad implica la docencia:

En la enseñanza, como en cualquier otra actividad, existen maestros expertos de quienes los aprendices pueden y deberían aprender. Aunque quizás no haya un acuerdo perfecto sobre quien merece ese título, es probable que en cada sistema escolar pueda haber al menos un grupo de profesores a los que se pueda considerar [...] quizá el modo de aprender algo de estos profesores sea observarles en acción (p. 35).

Al reflexionar sobre como es el oficio de enseñar se plantean tres convicciones con respecto a este dilema: la primera es que no hay ni podrá haber nunca, una definición de la enseñanza basada en el comportamiento, a partir de la simple observación de un docente no podemos afirmar si está enseñando o no; la segunda, que la definición que el enseñar es un acto de

La práctica reflexiva

interpretación, porque como sabemos para decir si es enseñanza o no lo que se está haciendo y menos crear un juicio de esta; y la tercera convicción es que jamás llegaremos a tener una definición de lo que significa enseñar (Jackson, 1998).

Al desarrollar estas tres convicciones se obtienen unas características para definir enseñanza: Las interacciones entre docentes y alumnos no guardan una relación evidente con lo que se debe aprender, por lo tanto se usaría el termino enseñanza para designar algo que se ha logrado, si hubo un aprendizaje antes de aceptar que la enseñanza ha tenido lugar (Jackson, 1998).

Se debe tener un conocimiento previo de cómo es tratar de enseñar, es decir los hechos tienen que estar dentro de un contexto cultural e histórico para que tengan un significado. El verdadero significado de la enseñanza parte de tres enfoques “genérico, epistémico y consensual” (Jackson, 1998, p. 64), en el primero: La enseñanza se puede llevar a cabo de diferentes maneras, segundo: El docente es un proveedor de conocimiento y por último: La enseñanza permite muchas maneras de enseñar pero busca distinguir entre las convencionales y las no convencionales.

Dentro de este contexto, todas son criticables y aplicables dependiendo el tipo de docente, por esto es difícil dar un concepto de lo que es una práctica de enseñanza, a lo que Jackson (1998) propone un último enfoque el cual denomina “evolutivo” (p. 66) así es que una práctica hoy puede ser aceptada pero mañana no, la enseñanza genuina no existe solo existe la palabra “enseñar” (Jackson, 1998, p. 67) y no se puede juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto.

A este conjunto de acciones que conforman la práctica de enseñanza, Toulmin (1982) las cataloga como conductas aprendidas, independientemente de los motivos que las originen,

La práctica reflexiva

aduciendo además que cada acción conlleva a una reacción, como ley de causa y efecto, lo que llevaría a dar origen al enseñar del aprender y así mismo generar un encadenamiento cíclico de estas dos acciones.

Definitivamente una acción puede comprender una suerte de alternativas derivadas del dilema, la opción y la preferencia:

Una acción es el objeto de una elección. Un resultado [...] es el producto de un conjunto de circunstancias determinadas. Cuando se realiza una acción en una situación de certeza, cada acción esta correlacionada con un único conjunto de circunstancias y por lo tanto con un único resultado. Cuando la elección se realiza en una situación de riesgo o de incertidumbre, cada acción esta correlacionada con una distribución de probabilidades referente a cada conjunto de circunstancias (Gauthier, 1994, p. 94).

En esta toma de decisiones es inherente el uso de la razón, ya que seguramente las posibles opciones de elección son más de dos, por lo que es indudable la necesidad de adoptar un método, con el cual se tomen los caminos correctos con el fin de adoptar maneras de enseñanza adecuadas (Fitzgibbons, 1981).

Retomando a Bourdieu (2002), la práctica de enseñanza supone _una relación de comunicación_ en la que se reconoce la legitimidad del transmisor (maestro), que condiciona el lugar del receptor (alumnos) y el tipo de información recibida (contenidos de enseñanza).

Alrededor de las prácticas de enseñanza subyacen todos los procesos en el aula (como espacio primario), donde se ven involucrados no solamente los sujetos participantes: Estudiantes, docentes y directivas, sino además el entorno, la institución, hasta la misma situación geográfica,

La práctica reflexiva

también en estos procesos inciden condiciones afectivas, emocionales y sociales; todas estas relaciones hacen necesaria una reflexión crítica con respecto a la acción (Dewey, 1967).

Estas relaciones se enmarcan desde lo individual y el colectivo, por lo tanto se dan en el interior y exterior, nacen y se imparten a su vez, de tal manera que los hábitos se pueden dar como iniciativa personal o a raíz de las condiciones que da el entorno inmediato. “la educación es desarrollo desde dentro y desarrollo desde fuera [...] es un proceso para vencer las inclinaciones naturales y para sustituirlas por hábitos adquiridos bajo presión externa” (Dewey, 1967, p. 84).

Teniendo en cuenta la caracterización de prácticas de enseñanza de Schwab (1974), estas se presentan como una acción que es práctica en la medida en que exige reflexión y deliberación, que no se resuelve con la aplicación de un patrón general derivado del conocimiento científico.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, donde las personas que las viven, comparten representaciones indicando tradiciones, rutinas, modos de pensar:

Una vez consideradas las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes como prácticas sociales, se impone enmarcarlas dentro de un tipo específico de práctica social, ligada al ámbito educativo. Las caracterizamos como *prácticas educativas*, en sentido amplio, en tanto entendemos que conviven con prácticas que también se relacionan con la cultura y la transmisión de conocimientos. Así, en la actualidad, las prácticas de enseñanza están fuertemente interpeladas por otras prácticas educativas, en tanto los conocimientos circulan además con gran rapidez a través de distintos ámbitos y medios, en forma simultánea e incluso

La práctica reflexiva

adelantándose a las propuestas de las instituciones educativas (Suriani, 2003, conferencia).

Habría que decir también que el mismo concepto de educación y específicamente la noción de enseñanza obliga a pensar la educación bajo una condición práctica y ética, donde no están dados los procesos deliberativos del docente, donde concepciones de democracia, equidad y justicia son relevantes; es en la práctica, en la incertidumbre, en la práctica social desarrollada en un marco plural, donde se construyen desde los procesos reflexivos, herramientas propicias para la enseñanza:

En todo proceso de teorización educacional, la presencia de objetivos de carácter ético es ineludible al menos si se admite como supuesto de partida, que la imagen del hombre se va decidiendo pedagógicamente sobre los contenidos de la enseñanza y su forma de transmisión, siendo aquí el papel específico de la ética [...] y la segunda que es justamente responsabilidad del educador, como profesional de la educación, apoyar el proceso de despliegue de la libertad y de la genuina emancipación... (Barcena, 1994, p. 130).

También, las prácticas de enseñanza se ubican en el aula, donde se presentan las relaciones entre los actores, profesores – estudiantes y conocimiento, en las que, de acuerdo a Edelstein (como se citó por Jaramillo en Gaitán et al., 2005), “se construyen y re-construyen los contenidos culturales” (p. 24) de forma intencionada, mediante la enseñanza y el aprendizaje.

En este proceso de construcción, tanto los profesores como los alumnos son aprendices. “La realidad social, la del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor” (Gimeno & Pérez, 1994, pp. 97-99).

La práctica reflexiva

Por lo anterior, Jaramillo en Gaitán et al., 2005, propone que las prácticas de enseñanza sean analizadas y reflexionadas en su “compleja totalidad” (p. 32), mirando a todos sus participantes (maestro- alumno-conocimiento) bajo las variables institucionales, históricas, sociales, culturales y políticas que se permean al aula.

Esta triada conforma el triángulo didáctico (De Camilloni, 2007), el cual permite presenciar las tensiones en cuanto a la elaboración de contenidos (docente-contenidos), estrategias de apropiación (alumno-conocimiento) e interacción didáctica (docente-alumno). Los diversos factores que intervienen en las prácticas de enseñanza hacen parte de un gran cúmulo de saberes y formas de ver la enseñanza y la educación, (Jaramillo, en Gaitán et al. 2005) de esta manera no puede simplemente entenderse como saberes en el aula ya que al ser una práctica social se encuentra enmarcada en las características contextuales e institucionales.

Uno de los factores que más inciden en las actuales prácticas de enseñanza es el impacto del currículum normativo de los centros de educación superior y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, la cual “no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no solo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes” (De Camilloni, 2007, p. 10).

Como mencionaba Schön (como se citó en Erazo-Jiménez, 2009), frente a la necesidad de un análisis epistemológico propio de unas prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta el impacto del positivismo en las prácticas actuales, el contexto teórico en que se da esta discusión es el gran debate intelectual acerca de la modernidad, en donde el cuestionamiento de las relaciones entre razón y emoción, conocimiento y acción, teoría y práctica, han llevado a un replanteamiento de las formas modernas de pensar las prácticas de enseñanza.

La práctica reflexiva

Desde la perspectiva de Schön (1992), la necesidad de consolidar nuevas bases reflexivas en las prácticas de enseñanza, se plantea desde la reconfiguración de la epistemología de la práctica que ponga de relieve la cuestión del conocimiento profesional, asumiendo como punto de partida la competencia y el arte, que forman parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en la acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto, cuyo resultado son precisamente las prácticas reflexivas, las cuales se explican en la siguiente sección, basados en los ideólogos de la educación.

Prácticas reflexivas.

Las prácticas reflexivas vienen siendo desarrolladas desde diferentes corrientes educativas y perspectivas pedagógicas, y se relacionan con los diversos componentes de las prácticas educativas, las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes, como la construcción del currículo, la práctica en el aula, el contexto, las situaciones socio-culturales, la ética profesional y los compromisos con los otros docentes (Brubacher et al., 2000, p. 30).

Más allá de la concepción de un “utopismo reflexivo” (Bourdieu, 2002, p. 33), la reflexión es un estado ideal, que se sobrepone a lo mítico, lo cual define como “utopismo razonado [...] trabajar colectivamente en análisis capaces de fundar proyectos y acciones realistas, estrechamente ajustadas a los procesos del orden que buscan transformar” (p. 34), sobrepasando de lo absurdo e imaginario, a acciones contundentes, posibles y reales, provenientes de la acción del razonamiento reflexivo.

La práctica reflexiva

Es así, como en las prácticas de enseñanza se debe realizar una “toma de decisiones reflexivas” (p. 36) racionales y consientes, desde el análisis crítico. Siendo Dewey (1910, 1933, 1938), precursor de “la teoría y el análisis lógicos” (p. 36), calificando el pensar como la reflexión sobre todas las cosas, y a la resolución de problemas reales como la reflexión lógica o analítica (como se citó en Brubacher et al., 2000, p. 36).

Según el tipo de disciplina que se imparta, la acción reflexiva tiende a minimizarse, y no hay relación con la vida cotidiana. Sin embargo cualquier acción lógica surge desde un acto de pensamiento ordenado. Según Dewey (1989) “El pensamiento real tiene su propia lógica: es ordenado, racional y reflexivo” (p. 80). El hecho de relacionar o encadenar situaciones, calculando, encontrando sentido, buscado, comparando, inspeccionando, evidencia a una persona lógica y reflexiva. “Ser reflexivo es ser lógico” (p. 81), es actuar con cautela examinando e indagando, buscando explicaciones. Ser lógico es ser consecuente en el pensar, tener pruebas en que apoyarse, llegar a conclusiones comprobables por medio de evidencias. “Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones” (p. 81).

Cabe señalar que el hecho educativo se encuentra implícito el acto formativo, y que esta formación es una construcción constante, a partir de la cual se hace necesaria una persistente revisión e introspección con un pensamiento crítico; por lo tanto definen que se debe volver sobre los hechos y las acciones, delimitando un tiempo y un modo, para pensar y repensar sobre la labor, es decir sobre su propia práctica (Campo & Restrepo, 1999).

Evidentemente el pensar las nuevas prácticas, implica una reflexión sobre el mundo y sobre sí mismo “reconocer el sentido de estar frente a unos estudiantes, de transmitir conocimientos, de mostrar mundos, de instaurar el diálogo, de abrir espacios para los conflictos y conciliación, de

La práctica reflexiva

dar la palabra como base de la configuración de nuevas prácticas educativas” (Campo & Restrepo, 1999, p. 102).

Es justo decir que los docentes deben cuestionar sus prácticas y se encuentran ante dos alternativas: una continuar con el rol tradicional de ser exclusivos reproductores o instrumentistas del saber existente, para permitir la eficacia y la eficiencia del sistema educativo o por lo contrario asumir posturas de prácticas críticas y reflexivas, y actitudes propositivas que les permita innovar en su quehacer como formadores, mas humanizados y generadores de cambios reales y positivos (Barcena, 1994).

Por otra parte, Comenius (2006) a lo largo de su obra: La didáctica magna, realiza un compendio guía sobre la reflexión didáctica en general, determinando a la enseñanza como el hecho de formar al ser humano desde una perspectiva de lo ético y lo moral, lo cual va más allá del simple acto de instruir; es formar en valores, conciencia, respeto, y orden (disciplina). Definiendo a la didáctica como el eje fundamental que apoya a la enseñanza, ya que abarca el qué, cómo, a quien, donde, cuando, con qué, porqué y para qué de la enseñanza.

Es así, que cuando un docente espera de sus estudiantes una postura crítica, debe primero revisar su actuar, el lugar que da a sus estudiantes, la libertad de expresión que les permite, de pensamiento y de acción. En esta medida se puede determinar qué tanta reflexión crítica asume un estudiante sin la influencia e imposición del docente (Barnett, 2001, p.171).

Se da por sentado que las prácticas reflexivas son una crítica constructiva desde la experiencia, a nivel interno y externo de las situaciones, procesos, sucesos y estadios del quehacer de la enseñanza, como dice Dewey (1967) "toda teoría y serie de prácticas son

La práctica reflexiva

dogmáticas cuando no se basan sobre el examen crítico de sus propios principios básicos" (p. 91): Lo ideal para lograr el pensamiento reflexivo, es la creación de 'hábitos de reflexión', y estos se pueden dar por medio de las fases del pensamiento reflexivo:

1. Duda, vacilación, perplejidad y dificultad mental, las cuales dan origen al pensamiento reflexivo •

2. Búsqueda, investigación y cacería de elementos que aclaren.

Figura 1. Fases del pensamiento reflexivo. (Dewey, 1989, p. 40).

El pensamiento reflexivo implica varios procesos de pensamiento donde se destacan: El averiguar hechos y relaciones desde la memoria por medio de la observación. "La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar" (Dewey, 1989, p. 40). En la medida que estos procesos de pensamiento sean efectuados por el maestro, este podrá desarrollar sistemas más elaborados de análisis de la situación, de su entorno académico, y de esta manera construir mejores formas para comprender a cada alumno independientemente y en su contexto individual.

Así mismo, toda referencia al auto-análisis sobre el oficio de la enseñanza, remite a un panorama epistemológico en el cual la práctica reflexiva está "dentro de una relación analítica con la acción" (Perrenoud, 2007, p. 13). De esta manera se anticipa una postura que será constante a través de su obra, y es enfatizar en el hecho de que la práctica reflexiva sobre el oficio del enseñante y su pretensión de profesionalización, depende menos de presupuestos estrictamente teóricos que de postulados, en los que la acción va paralela a un marco

La práctica reflexiva

procedimental, lo cual depende de las estrategias cognitivas, vitales y sociales que el enseñante debe poner en práctica.

Las nociones que se tiene acerca de práctica reflexiva, se asumen desde dos procesos: Uno es el pensamiento previo y durante la acción realizada, y otro relativo a una instancia a posteriori de la acción, que tiene la función de estructurar la experiencia para mejorar y contrastar la acción (Perrenoud, 2007). Además insiste en que la práctica reflexiva concierne a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar. Es en este momento en el cual se introduce una categoría fundamental, denominada *habitus*, el cual —siguiendo a Bourdieu (1991)—, representa un conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas (Perrenoud, 2007).

En este caso si la postura reflexiva es una cuestión de *habitus* o de saber, afirma Perrenoud (2007) respecto a las prácticas reflexivas, “el objetivo no es ampliar las tipologías de los saberes” (p. 70), sino asignar un lugar a los saberes en relación con la profesión, con lo cual se entiende la necesidad de articular una función epistemológica que trata consigo misma y las pertinencias del oficio para el cual es asignada. A la vez, es necesario tener en cuenta que “sólo un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos” (p. 71). En este sentido, es necesario adquirir posturas formativas que tengan en cuenta la meta-cognición y el desarrollo de la memoria, lo cual puede contribuir en la práctica reflexiva.

También expone que una relación entre la práctica reflexiva y lo que él llama un procedimiento clínico, el cual debe entenderse como una predisposición de la actitud, la aptitud y los saberes de los practicantes, en el momento y a posteriori de las acciones en las que se compromete la experiencia vital de los docentes, a lo cual agrega que “el sistema educativo tiene

La práctica reflexiva

necesidad de enseñantes que sepan fabricar situaciones-problemas pertinentes más que dar cursos y proponer ejercicios” (Perrenoud, 2007, p. 107).

En sí mismo, el desarrollo de la práctica reflexiva mantiene una perspectiva de cambio o transformación de las personas, lo cual enriquece las prácticas de enseñanza. De hecho, para una completa satisfacción de la práctica por parte del docente, es indispensable un análisis continuo del actuar, si este análisis no se da, sus estudiantes no responden de manera positiva a su planificación (Perrenoud, 2007).

Son claras las grandes limitaciones que podrían existir, para la aplicación de prácticas reflexivas, desde la perspectiva de Perrenoud, (2007) ya que pone de manifiesto las implicaciones que integran el dominio de una práctica reflexiva para la acción profesional exitosa. Por ejemplo, en el dominio de la complejidad, articula conceptos que ya ha manejado durante la obra, tales como la “imposibilidad del oficio de enseñante” (p. 191), la frustración, el sufrimiento, y la necesidad de ser conscientes de que la práctica reflexiva no puede responder absolutamente a todas las complejidades de las necesidades educativas, pero sí por lo menos, constituir “un funcionamiento estable, necesario en velocidad de crucero y vital en caso de turbulencias” (p. 191).

Lo anterior conduce a una serie de desafíos para los docentes reflexivos, desde el punto de vista de Perrenoud, (2007):

Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una de misión

- Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia

Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas

- Trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta

Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo

- Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar

Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes

- Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas

Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas

- Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica Complejidad y postura reflexivo.

Figura 2. Desafíos para los docentes reflexivos.

De la misma manera, el concepto de hábito reflexivo es planteado por Barnett (2001), desde una mirada del pensamiento crítico, como un espacio poco abordado, así como la crítica y las ideas críticas. A nivel académico este pensamiento se posiciona como regulador de propósitos y a su vez del cumplimiento y revisión de labores, y surge como reflexión crítica, donde se ve sujeto a unas condiciones prácticas.

Por lo anterior, se presenta a lo largo de las instituciones un rechazo a la crítica, ya sea de los programas, las políticas, entre otros. Es así, como el pensamiento reflexivo, de ser una más de las prioridades y metas de la educación, realmente pasa a un segundo plano frente a los temas didácticos (Barnett, 2001).

La práctica reflexiva

Sin embargo, así como en los procesos de desarrollo de las prácticas de enseñanza se fueron reconstruyendo los objetivos e intereses de la educación, de esta misma manera se han venido desarrollando avances importantes en las prácticas reflexivas. Como fuente innovadora en las prácticas reflexivas Spilková (2001), expone que desde las instituciones y los docentes se proyectan las prácticas reflexivas a los estudiantes, a partir del uso de una serie de procesos o técnicas y se logra recurrir a ese “pensamiento crítico” (p. 62), a través de la memoria, por medio de unas anotaciones diarias. Estos procesos se dan, gracias a la capacidad del docente de proyectarse, argumentar y dar razón de sus actos desde la introspección, amparado en “la escritura reflexiva” (p. 62) de diversos modos:

Libre escritura.

Enfocado en los escritos auto-reflexivos

Apoyo en lo escrito sustentado en preguntas.

Descubrir su niño interior por medio de ejercicios.

Figura 3. Modos de la escritura reflexiva.

Desde otra mirada Bourdieu (1992, como se citó en Schirato & Webb, 2002) expone a la reflexividad como instrumento práctico en la exploración, estudio, observación, comparación y juicio, para lograr establecer dispositivos y soluciones en los diversos ámbitos en que se produzca el acto reflexivo.

La práctica reflexiva

Finalmente, se podrían anotar dos modos de reflexión realizados por el docente, los cuales son fundamentales en un proceso de auto reconocimiento: El primero de trabajo autobiográfico entendido como recuento de sus acciones, que configura al individuo permitiendo la comprensión de sí mismo; como segundo elemento se encuentra el discernimiento, que se entiende como proceso de interiorización, y que a su vez permite distinguir y diferenciar las acciones y partir de sensaciones (Campo & Restrepo, 1999). Así como existen estos modos, también se puede clasificar y tipificar la reflexión, como se describe a continuación, para comprender las prácticas de enseñanza.

Clasificaciones y tipos de reflexión.

Es importante diferenciar desde cada uno de los autores, su postura con respecto a las prácticas reflexivas y las prácticas de enseñanza:

Autor	Práctica Reflexiva	Práctica de Enseñanza
Perranoud	Desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un habitus en el cual el enseñante asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional y un saber integral que permitirá solucionar problemas profesionales, concierne a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar. Es en este momento en el cual se introduce una categoría fundamental,	

denominada habitus reflexivo.

La práctica reflexiva tiene una finalidad y es el de ser enfocado desde la perspectiva de un cambio o transformación de las personas.

Bárcena	Es entonces en la reflexión crítica donde se producen los cambios y donde precisamente surge el perfeccionamiento del quehacer educativo, reflexionar es pensar, es consolidar procesos deliberativos, por parte de los educadores frente a su actuar educativo.	Educación la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre la acción. Por consiguiente la reflexión en la práctica docente se emprende desde una conducta ética, donde se anteponen los valores y prevalece la moral.
Dewey	Como el camino desde el cual se propende hacia un significado real de favorables experiencias educativas. Son una crítica constructiva desde la experiencia, a nivel interno y externo de las situaciones, procesos, sucesos y estadios del quehacer de la enseñanza	Propone en las prácticas de enseñanza, la transferencia de saberes de la cultura a través de la educación, como uno de los principales elementos característicos de los procesos educativos y plantea que a través de la educación se consolidan las estructuras de poder , se registra como elemento fundamental el partir del reconocimiento de los procesos de pensamiento.

Barnett	Lo cual constituye a la reflexión como un evento básico de la naturaleza del docente, que le permite discernir, entender y penetrar sobre la esencia de lo repensado, y la determina como insumo valioso de su condición juiciosa de cumplidor formal.	La práctica docente crítica implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”
Schön	“La reflexión sobre la acción” El docente incursiona en la práctica reflexiva desde su interior, donde emergen sus habilidades y conocimientos, “la enseñanza entraña tanto elementos propios de la sensibilidad artística como de la capacidad técnica”	Como una introspección por parte del docente desde su experiencia, en los espacios de interacción, a nivel emotivo, colectivo y administrativo, contribuyendo a desarrollar una actitud analítica en el pensar y el actuar.
Brubacher	Reflexionar sobre lo que ocurre, percibir con espíritu crítico y analítico cuáles son las opciones y basarlas en la decisión racional y consciente de perfeccionar siempre la práctica profesional de la educación.	
De Camilloni		Estas se presentan como una acción que es práctica en la medida en que exige reflexión y deliberación, que no se resuelve con la aplicación de un patrón general derivado del conocimiento científico.

Jaramillo	Dice que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, donde las personas que las viven, comparten representaciones indicando _tradiciones, rutinas, modos de pensar_, “Adicionalmente se constituyen en prácticas específicas de prácticas educativas, pues se relacionan con lo cultural y con la producción y re-construcción del conocimiento”	
Freire	“La práctica docente crítica implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”	
Bogo y Mishna	Como la configuración de un nuevo aprendizaje por medio de la apropiación de la experiencia y de los procesos de reflexión, con el fin de hallar respuestas a los procesos interactivos en el aula	
Bordieau	Como instrumento práctico en la exploración, estudio, observación, comparación y juicio, para lograr establecer dispositivos y soluciones en los diversos ámbitos en que se produzca el acto reflexivo.	La práctica de enseñanza supone _una relación de comunicación_ en la que se reconoce la legitimidad del transmisor (maestro), que condiciona el lugar del receptor (alumnos) y el tipo de información

	recibida (contenidos de enseñanza). De hecho, “la función de la comunicación en el aula es la de ofrecer oportunidades para que los alumnos contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad”
Zeichner	Práctica reflexiva asumida como estrategia desde un enfoque de reconstruccionista social es decir una reflexión dada desde un análisis socio-político de la enseñanza, centra en las estrategias y el uso de modos instruccionales, excluyendo lo relativo a los fines, los valores y las dimensiones éticas de la enseñanza.

Tabla 1. Clasificación de las prácticas reflexivas y las prácticas de enseñanza según los autores.

Inicialmente Brubacher et al. (2000), precisan y enumeran como categorías de reflexividad a los grados y tipos de reflexión:

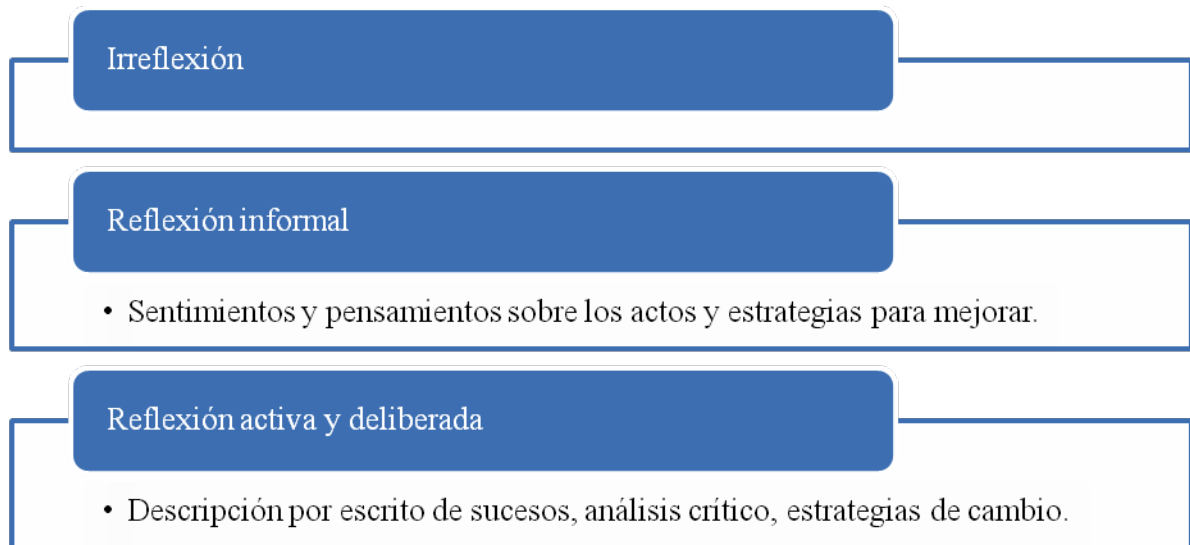


Figura 4. Grados y tipos de reflexión.

Según Van Manen (1998) “reflexionar es pensar” (p. 111), y el reflexionar se corresponde con el actuar, de igual manera se debe realizar sobre lo pasado (retroactiva), en el presente (interactiva) y hacia lo futuro (anticipada), para lo cual se deben tener ciertas consideraciones, escoger entre las diversas opciones, y resolver el camino a seguir, esto determina “.. ‘la enseñanza reflexiva’, ‘práctica reflexiva crítica’, ‘la reflexión durante la acción’..” (p. 111).

Efectivamente, la experiencia y el conocimiento son la esencia de la reflexión, y son el punto de partida para señalar sus categorías:

1. Reflexión cotidiana, habitual o rutinaria.
2. Reflexión ocasional.
3. Reflexión sistemática.
4. Reflexión sobre la reflexión.

No obstante, la reflexión anticipada es planear y programar, organizando según el imaginario de las situaciones, sucesos y acciones:

Se ha dicho que el profesional reflexivo es el profesional que reflexiona en acción mediante la toma de decisiones. En esta toma de decisiones se le considera guiado por los principios teóricos y prácticos de su disciplina aunque estos principios pueden estar operando de forma más o menos tácita. Por consiguiente, algunas de las teorías del profesor como profesional reflexivo intentan ser sensibles a las características intuitivas, dinámicas y no racionales del acto de enseñar. Recalcan que no deberíamos reducir el acto de enseñar a un modelo simple teórico-práctico de la acción humana. Enseñar no es un proceso de producción técnico, con *inputs*, tratamientos y producciones. (van Manen, 1998, p. 118).

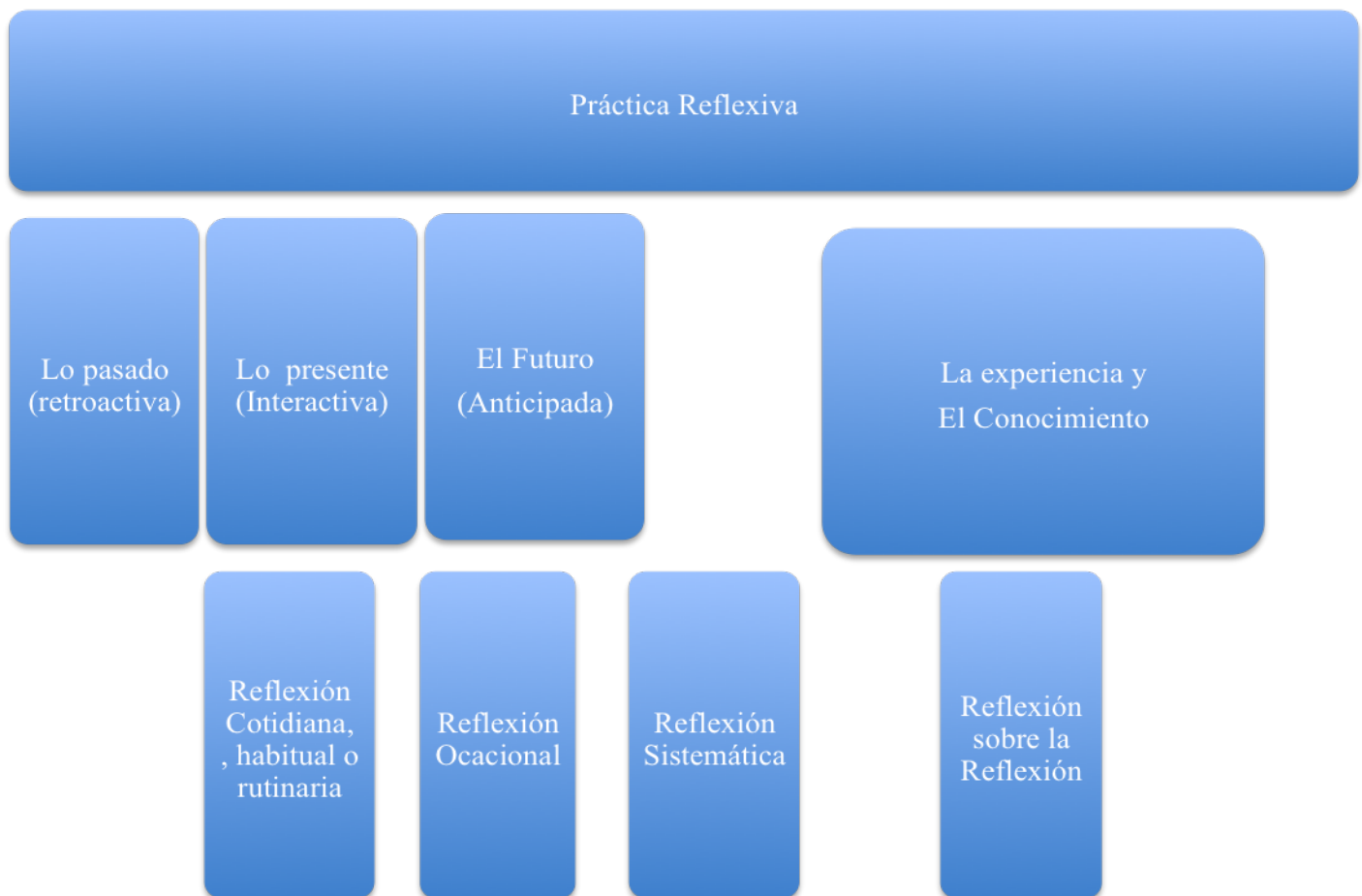


Figura 5. Modelo teórico práctico de la reflexión.

Asimismo, para van Manen (1998), también existen 3 niveles de reflexividad:

1. Sobre selección y uso de estrategias didácticas en el aula.
2. Sobre criterios educativos sobre toma de decisiones pedagógicas.
3. Sobre criterios morales, éticos y normativos.

Desde otra visión, Sparks-Langer y Colton (1991, como se citó en Brubacher et al., 2000), argumentan que en el pensamiento reflexivo del docente se presentan 3 elementos:



Figura 6. Elementos en el pensamiento crítico.

Esos elementos cognitivos son los conocimientos que estableció Shulman (1987, como se citó en Brubacher et al., 2000, p. 41), que corresponden a las 7 categorías enunciadas.

Prosiguiendo con el tema, en la investigación realizada por Angola, Guillen y Zumaque (2007) se determinaron seis categorías como punto de referencia y comparación del estudio: pensamiento, conocimiento, creencias, habitus, acción y reflexión. Retomando las ideas de

La práctica reflexiva

Schön (1992) en lo que se refiere a la reflexión en la acción del profesor universitario, quien menciona:

Un buen entrenamiento de los docentes en la reflexión, permitirá aumentar la acción de los docentes [...] un profesor reflexivo no cesa de reflexionar a partir del momento que consigue sobrevivir en sus prácticas de enseñanza, a partir de ahí sigue progresando en su oficio incluso en ausencia de crisis, o por placer (Schön, 1992, como se citó en Angola et al., 2007, p. 62).

Concluyendo que la reflexión se debe convertir en una forma de identidad y de satisfacción profesional transformándose en eje fundamental de la práctica de enseñanza, de ahí la importancia de profundizar en este campo.

En el mismo año Alarcón y Rivera (2007) en su investigación, proponen un modelo con una triada fundamental –Formación, Desempeño y Evaluación Docente– con el fin de caracterizar las prácticas docentes, sin tener en cuenta el referente de prácticas reflexivas como un componente primordial en el desarrollo de estas prácticas, ya que su eje de investigación fue promover la educación integral con base al desarrollo de créditos desde la práctica docente, sin embargo concluyen que ésta articulación es posible siempre y cuando se tenga en cuenta la auto reflexión permanente de los profesores con miras a mejorar la calidad docente. Se hace evidente que en la medida que los docentes pongan en marcha los procesos reflexivos frente a su acción educativa redundará de forma fundamental en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza, es así como no se puede desligar los alcances de las prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza.

La práctica reflexiva

Prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza.

La práctica de enseñanza, está inmersa en una serie de eventos en los cuales es de suma relevancia permanecer en un estado de “vigilia mental” (Bárcena, 1994, p. 146), donde cada acto tiene un sentido, una secuencia y unas consecuencias y mantiene una estrecha relación con las prácticas reflexivas, asumiendo el concepto de reflexión como experiencia:

En general reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción. Podemos distinguir, dentro de la teoría educativa, cuatro discursos fundamentales relacionados con la práctica educativa. Es dentro de las coordenadas que conforman estos cuatro discursos donde tiene asiento la idea de la educación y la enseñanza como prácticas reflexivas:

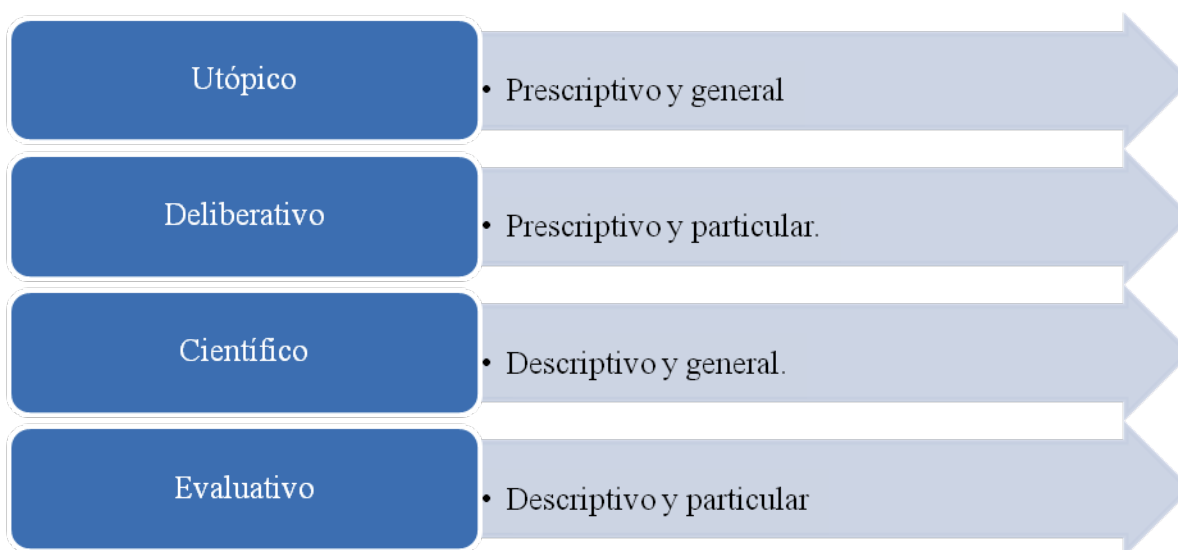


Figura 7. Discursos para la reflexión (Bárcena, 1994, p. 147).

Por su parte Zeichner (1993) plantea tres formas que pueden favorecer la autonomía en las prácticas de enseñanza, ya que existe un conocimiento tácito por parte del docente que no es fácilmente expresado, es allí donde la reflexión debe guiar este proceso de enseñanza, es decir

La práctica reflexiva

una práctica reflexiva asumida como estrategia desde un enfoque de re-construccionista social es decir una reflexión dada desde un análisis socio-político de la enseñanza:

Al usar el término se pretende que el docente reflexione sobre el ejercicio de su actividad, para que reproduzca en la práctica e incorpore como básico en su proceso de enseñanza lo que la investigación encontró como exitoso.

En concordancia con lo anterior, el proceso reflexivo se centra en las estrategias y el uso de modos instruccionales, excluyendo lo relativo a los fines, los valores y las dimensiones éticas de la enseñanza.

Gran parte de la conceptualización del movimiento de la práctica reflexiva insiste en la reflexión de manera individual, y no como práctica social en la que el colectivo docente debe abordar los problemas inherentes a su que hacer. Lo anterior lleva a los docentes a pensar en las dificultades como actos individuales, sin articulación con el desempeño de los pares y las estructuras de las instituciones y sistemas educativos (pp. 27-28).

Paralelamente Goodman (como se citó en Jaramillo, 2005) plantea tres elementos fundamentales a tener en cuenta frente a la reflexión en las prácticas de enseñanza:



Figura 8. Elementos para la reflexión. (Goodman, como se citó en Jaramillo, 2005, p. 28).

Otra visión es la de Bourdieu (1992, como se citó en Schirato & Webb, 2002), proponiendo que el conocimiento reflexivo y su aplicación en la práctica se pueden enseñar, por lo tanto aprender, y se da en diversos niveles de práctica, diferenciados en dos campos:

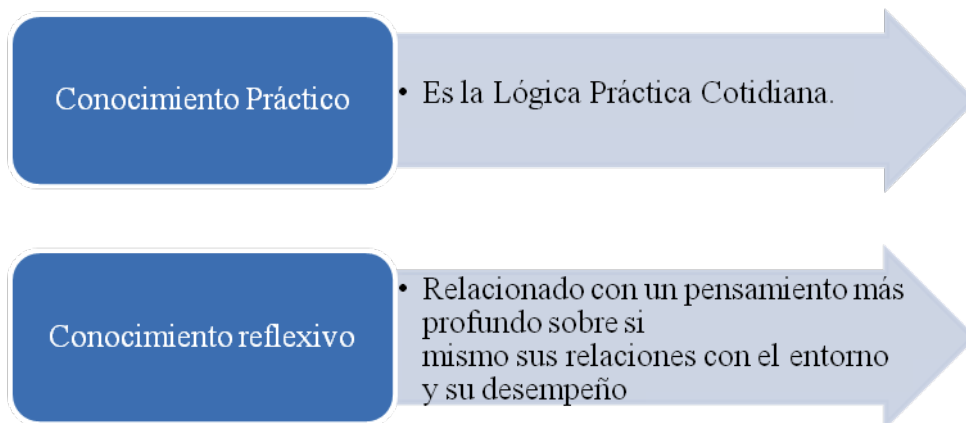


Figura 9. Niveles de práctica. (Bourdieu, 1992, como se citó en Schirato & Webb, 2002, p. 255).

Esta relación de doble vía que determina al sujeto es la que delimita el proceso de acción y apropiación del conocimiento práctico y que colindan entre la acción consiente e inconsciente, y

La práctica reflexiva

a su vez en la reflexión y la irreflexión. Precisando así, esa conciencia reflexiva como una inteligencia reflexiva que proporciona habilidades de entendimiento y dominio de las situaciones y el entorno (Schirato & Webb, 2002).

La idea de Bourdieu (1992, como se citó en Schirato & Webb, 2002) de reflexividad no está relacionada exclusivamente con los procesos académicos ni filosóficos, sino que expande los modos de pensar y no es característico de una sola disciplina. Surge entonces la pregunta: ¿Qué tanto afecta realmente la cotidianidad a el habitus reflexivo? y tal vez la respuesta se pueda considerar desde el punto de vista de la autonomía y la capacidad de auto-análisis del docente, lo que apunta la necesidad de profundizar en esta relación de la formación docente universitario con respecto a su proceso de reflexión.

Docencia Universitaria y Educación Superior.

Frente a los importantes aportes que realiza Dewey (1989), en su posicionamiento frente a la educación, plantea elementos muy claros para el análisis de los procesos de formación de los docentes, como el que el desarrollo natural de un hombre equivale a un desarrollo social, ya que las conexiones vitales individuales se establecen con los demás aun más que con la naturaleza. Ya que la educación en el medio en donde las cosas tengan un uso social, es tan necesaria para el crecimiento intelectual como para el moral, este es un indicativo muy importante en el reconocimiento de la reflexión en la formación profesional de los docentes.

Por lo tanto, es necesario que la profesionalización del oficio de enseñar, se fortalezca a partir de mecanismos que permitan alternar la práctica con la reflexión sobre la misma, evitando caer en repeticiones que hacen más difícil y frustrante la labor de los educadores. En efecto, una

La práctica reflexiva

reflexión “sobre nuestra forma de crear o de mantener lazos con el otro, pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones” (Perrenoud, 2007, p. 40). En este mismo marco, para saber cómo un practicante reflexiona sobre la acción en la que está implicado, es necesario tener en cuenta las siguientes variables: problema que hay que resolver, crisis que hay que resolver y, decisión que hay que tomar, entre otras. Así, la “reflexión se sitúa entre un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo” (p. 57).

Con respecto al desarrollo profesional de los docentes, la aplicación de estas prácticas reflexivas, generó un nuevo estilo de idioma, además de este nuevo discurso, se da una nueva práctica más competente y acorde con el espacio educativo. Este cambio también se manifestó a nivel social y personal, comprometiendo aún más al docente con su quehacer, sensibilizándolo y proporcionándole una integración entre la teoría y la práctica. Sin embargo se hace imprescindible, realizar diseños adaptados a cada caso para lograr un resultado óptimo en la aplicación de los procesos reflexivos (Kahn et al., 2008).

A raíz de su análisis de las características de la formación de profesionales de los docentes se reconoce el gran énfasis que se le da a la racionalidad técnica, como una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea, este énfasis positivista propio de la modernidad impregna los escenarios académicos en especial los de educación superior, limitando las posibilidades de reflexionar y analizar la multiplicidad de formas y de modos de ver las ciencias y las artes (Schön, 1992).

La práctica reflexiva

Es así, como estos dilemas frente a los procesos de formación profesionales de los docentes tienen su punto de origen “en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica” (Schön, 1992, p. 21).

Se comprende que la necesidad de generar prácticas habituales de reflexión en los docentes de educación superior, serviría para enfrentar la falta de conexión entre las instituciones educativas, los profesionales y los centros de trabajo, la investigación y la práctica a una concepción inadecuada de la competencia profesional y de su relación con la investigación científica y académica. Desde este punto de vista, si existe una crisis de confianza en las profesiones y en sus centros de formación, su origen reside en la epistemología de la práctica que hoy prevalece, enmarcada desde una gran carencia de reconocimiento de las características reales de cada profesión (Schön, 1992).

Cabe señalar que la práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, las tradiciones de una profesión y las convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Así mismo, una práctica consta de fragmentos de actividad divisibles en clases más o menos familiares, cada una de las cuales es vista como una profesión para el ejercicio de un cierto tipo de conocimiento (Dewey, 1955, como se citó en Schön, 1992).

Tal es que la preparación de los profesionales que desarrollan una actividad eminentemente práctica, deberían centrarse en potencializar su capacidad para la “reflexión en la acción” (Schön, 1992, p. 36), es decir el aprendizaje de la acción y el desarrollo de la habilidad para la

La práctica reflexiva

evolución permanente y la resolución de problemas; esto es así porque los problemas a los que se enfrentan estos profesionales rara vez son claros y sencillos.

Entonces, la importancia de la reflexión del profesional, como medio para desarrollar habilidades que se ajusten a la indeterminación de los factores que afectan cada uno de los escenarios laborales, una distinción entre reflexión y conocimiento en la acción. Un buen estudiante o profesional práctico ajusta sus niveles de respuesta a las variaciones que se producen en los fenómenos. En su apreciación paso a paso de un proceso, despliega todo un repertorio de imágenes de contextos y de acciones para dar solución a los interrogantes (Schön, 1992).

Como elemento concluyente desde los aportes de Schön (1992), en el análisis de la importancia de las prácticas reflexivas en los procesos de formación de los docentes de educación superior, parte desde la perspectiva de la epistemología de la práctica que, de forma alternativa, el arte profesional se entienden términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional.

Igualmente el diálogo entre el tutor y el alumno como eje fundamental en la realización de una práctica reflexiva, adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al tutor o lo que le ve hacer, y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución, buscando alternativas técnicas y de carácter teórico e investigativo, y el tutor a su vez, se pregunta lo que éste estudiante revela en cuanto a conocimientos, ignorancia o dificultades, y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Es así como en la medida que el diálogo entre el tutor y el estudiante se acerque al ideal de la mutua reflexión en la acción (Schön, 1974, retomado por Schön, 1992):

El aprendizaje del estudiante tiende a ser más amplio y profundo y, también, mas sustantivo, integral y múltiple. Claro que la medida en que esto se produzca varia con las competencias que tutor y alumno aporten a su díaáogo: la habilidad del tutor para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno, la capacidad inicial del alumno para la reflexión en la acción del diálogo (Schön, 1992, p. 155).

La siguiente es la propuesta de Schön para mejorar las prácticas reflexivas en la formación de profesionales:

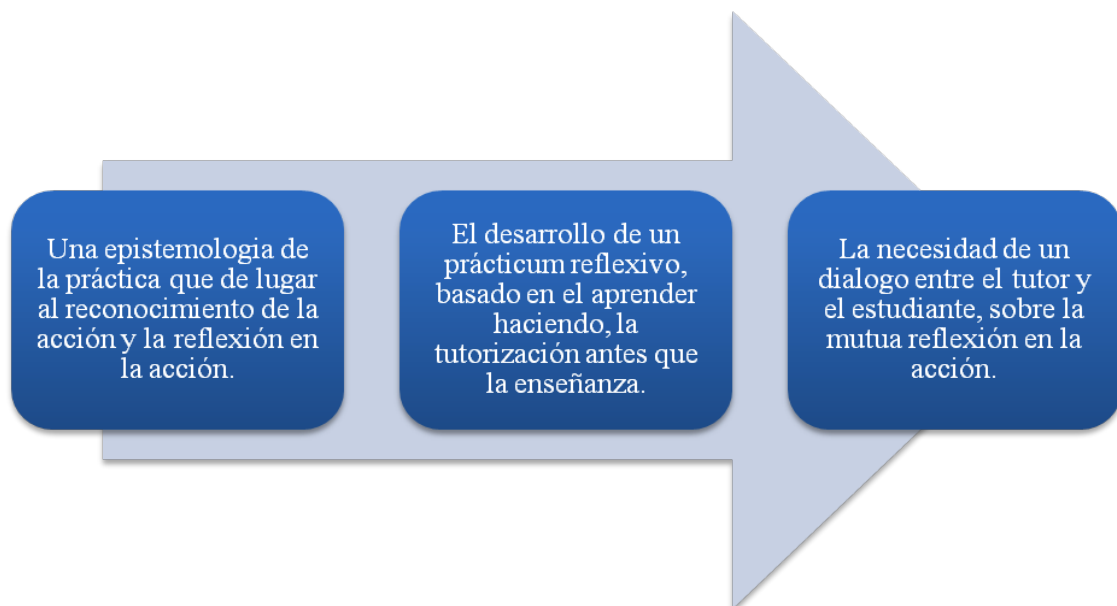


Figura. 10. Propuesta de Schön.

Es de resaltar que el interés y el énfasis que se dedica hoy en día a la reflexión en la práctica educativa del profesorado se deben a los trabajos de Schön (1983). Sus aportes a la tarea de formar a profesionales reflexivos, ha situado el concepto de reflexión en una perspectiva muy interesante; su contribución son las nuevas experiencias que enriquecen el concepto original con nuevos matices. Así por ejemplo, se destaca la diferenciación conceptual entre reflexión sobre la práctica, la reflexión en la práctica y la reflexión para la práctica (Killion & Todnem, 1991,

La práctica reflexiva

como se citó en Schön, 1983), además de considerar que el proceso de reflexión es un continuum de distintos niveles de reflexividad (van Manen, 1977, como se citó en Schön, 1983) que abarca desde la reflexión sobre la tecnología educativa hasta la reflexión sobre los fundamentos éticos de la enseñanza.

Esta profundización del marco conceptual creado por Schön (1983) resulta muy interesante, pero, como los propios autores reconocen, no es original. En todo caso el uso que se hace de marco conceptual les permite articular una serie de rasgos bien definidos que facilita el reconocimiento de la práctica reflexiva y su desarrollo profesional de los educadores. En otras palabras, aunque la buena práctica dependa, de hecho, de una sólida base de experiencias, la práctica reflexiva puede contribuir a acelerar el desarrollo de esa base de experiencias en los nuevos maestros.

Como se ha mencionado, la práctica profesional depende menos del conocimiento del objetivo o de modelos rigurosos que de la capacidad de reflexionar antes de tomar una decisión, sobre todo en aquellos casos en los que no pueden aplicarse las teorías disponibles. Además plantea que generalmente los docentes se dedican a transmitir a sus estudiantes “simples teorías” (Schön, 1983, p. 47) o modelos y aplicaciones sencillos de su quehacer profesional lo cual resulta ineficaz en la práctica, ya que no se desarrollan verdaderas habilidades, con las cuales puedan competir en el mercado social.

El enfoque que plantea Schön (1983), para la formación de profesionales, tiene como característica que al docente le permita afrontar y ser competente en el mundo actual “la reflexión sobre la acción” (p. 36). El docente incursiona en la práctica reflexiva desde su interior, donde emergen sus habilidades y conocimientos, “la enseñanza entraña tanto elementos propios

La práctica reflexiva

de la sensibilidad artística como de la capacidad técnica” (p. 37), por lo tanto el docente toma decisiones curriculares, metodológicas, individualmente, de acuerdo a las necesidades particulares, y a las problemáticas de los alumnos, la organización y el manejo del aula. Además refiere que el currículo y el distanciamiento con la práctica no permiten reflexionar en la acción de cualquier centro universitario ya que estos deben aprender lo que se hacen en otros marcos tradicionales de preparación para la práctica. Y cuenta que se debe hacer énfasis en la formación tutorizada y el aprendizaje en la acción para obtener buenos resultados.

Igualmente Schön (1983) explica que los centros superiores de formación han asumido que la investigación académica da como resultado un conocimiento profesional útil, y que el conocimiento profesional que se enseña en los centros prepara a los estudiantes para las demandas de la práctica de la vida real. Ambas creencias se cuestionan cada vez más. Sabemos cómo enseñar a la gente a “construir barcos pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir” (p. 89) lo que más necesitamos es enseñar a los estudiantes a tomar decisiones, hacer un análisis crítico, a razonar frente a la realidad y el contexto social, pero esto es, precisamente lo que no se sabe cómo enseñar. También comenta:

No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele (Schön, 1983, p. 99) [...] El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se ‘diga’, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver (p. 115) [...] las escuelas profesionales deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a

La práctica reflexiva

la vez que favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un practicum reflexivo como un elemento clave en la preparación de profesionales (Dewey como se citó en Schön, 1983, p. 41).

Sin embargo, como dicen (Brubacher et al. 2000), aunque la reflexión aporte a la práctica y se obtengan múltiples beneficios, “la reflexión no garantiza ni puede garantizar siempre la corrección de nuestras decisiones y juicios” (p. 146). Pero, para un docente que pretende desempeñarse como un profesional integral, “la práctica reflexiva se relaciona con la indagación, los currículos, con la ética profesional y la naturaleza social y comunal del proceso de enseñanza” (p. 158).

Se manifiestan entonces, factores que pueden afectar “el espacio intelectual” (Barnett, 2001, p.171) en determinados aspectos:

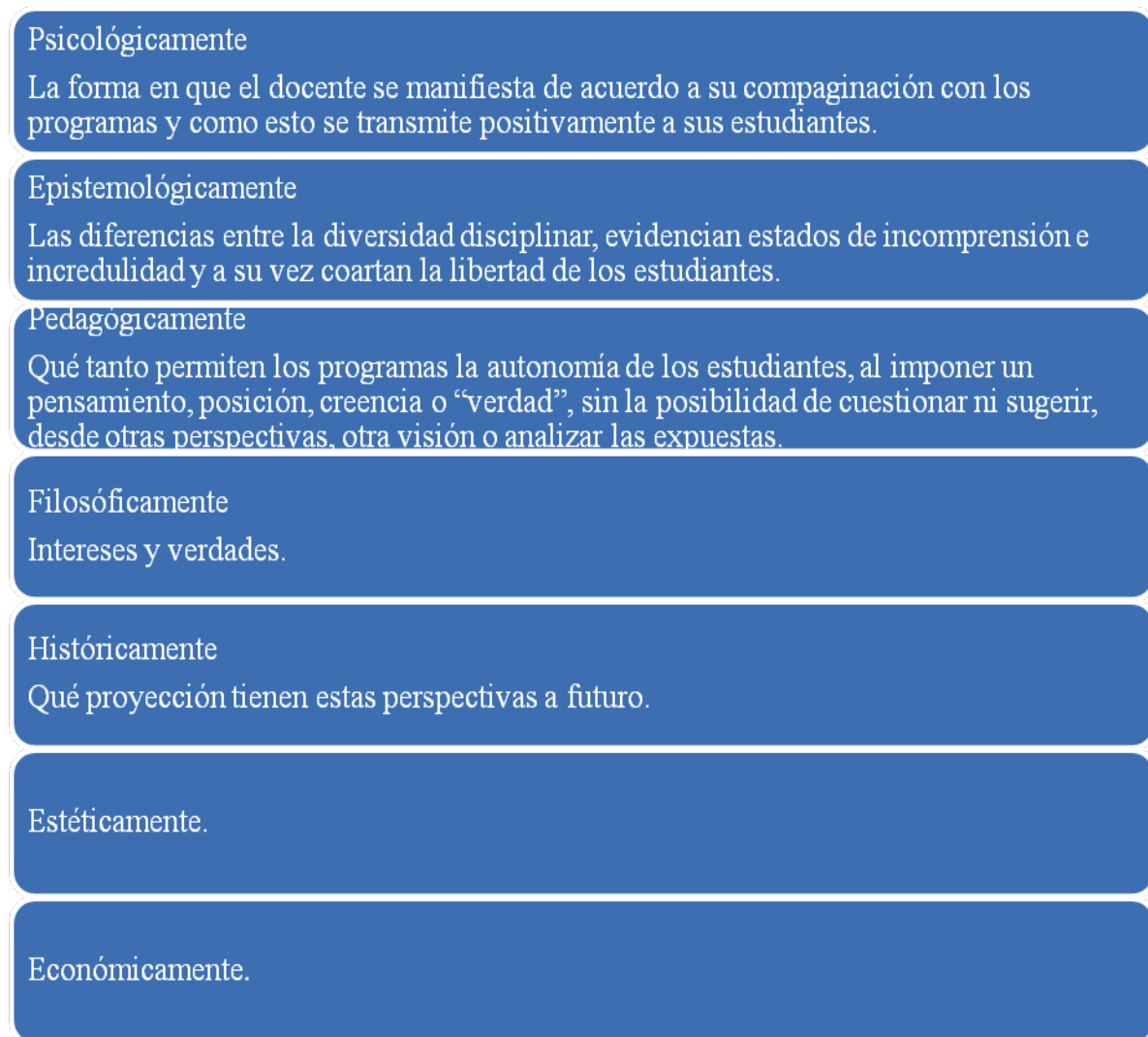


Figura 11. Factores externos que inciden en la reflexión. (Barnett, 2001, pp. 172-173).

Por otra parte, cuando un docente espera de sus estudiantes una postura crítica, debe primero revisar su actuar, el lugar que da a sus estudiantes, la libertad de expresión que les permite, de pensamiento y de acción. En esta medida se puede determinar qué tanta reflexión crítica asume un estudiante sin la influencia e imposición del docente.

Definitivamente el ser un maestro reflexivo además de constituirse como una herramienta para mejorar la práctica de enseñanza, se traduce en beneficios: Asiste al maestro en desligarse

La práctica reflexiva

de un comportamiento precipitado y frecuentado, lo cual “proporciona autonomía, resueltamente, con determinación y premeditadamente [...] da al docente una categoría de ilustrado e instruido, con un intelecto, juicio y razón” (Brubacher et al., 2000, p. 42).

Es por esto que para el docente de educación superior la acción reflexiva debe convertirse en un estado natural cotidiano, haciendo propio el habitus reflexivo, para la búsqueda de soluciones a la problemática diaria, y la toma de decisiones, “los maestros toman tres tipos de decisiones: las que conciernen fundamentalmente a los resultados educativos [...] las que conciernen al contenido de la educación [...] y las que conciernen a la forma de la educación” (Fitzgibbons, 1981, como se citó en Brubacher et al., 2000, p. 35).

Asimismo, todo docente debe tener claridad en la importancia de ejercer una práctica educativa crítica, con el fin de fomentar esa curiosidad espontánea y desarrollarla hasta lograr una curiosidad epistemológica, ya que, “la práctica docente crítica implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Friere, 1999, p. 39), por lo tanto, el pensar constantemente sobre el quehacer diario desde una postura crítica hace que día a día se optimice la práctica docente.

Otra finalidad de la práctica reflexiva con su componente crítico es controlar y manejar aquello que genera vínculo y a la vez tensión entre “autoridad y libertad” (Freire, 1999, pp. 85-86). Para ello, son fundamentales en el docente, los procesos de autonomía enmarcados bajo la práctica reflexiva y la formación del docente, tomando como base el hecho de ser humano como inacabado, dejando claro que esta formación del docente va más allá de la simple inducción o instrucción, en el desarrollo y realización de unas actividades, determinando así la práctica de enseñanza como práctica formadora.

La práctica reflexiva

En la ocupación docente, durante las diferentes etapas que transcurren a nivel profesional, la reflexión es primordial tanto para el docente, como para todo lo vinculado con la enseñanza, desde los espacios de interacción en el aula y la institución, hasta los currículos y las acciones que se derivan de estos, por lo tanto el "habito reflexivo" (Perrenoud, 2007. p. 18), es un componente obligatorio en las prácticas de enseñanza.

Por lo tanto se pregunta, si es este el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes, si se parte del presupuesto de que el oficio de enseñar conlleva en la práctica un sin número de instantes y circunstancias, cuya resolución depende del grado de profesionalización que el practicante posea, a lo cual Perrenoud (2007) parece asentir, en el hecho de que éste debe poseer características como “dominar los instrumentos generales de objetivación y análisis y posee un entrenamiento para el pensamiento abstracto, el debate, el control de la subjetividad, el enunciado de las hipótesis y la observación metódica” (p. 47). De esto se concluye que una práctica reflexiva, depende en sí misma de una formación para la investigación.

De esta manera, desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un habitus en el cual el enseñante asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional y un saber integral que permitirá solucionar problemas profesionales. Es por esto que no podrá ser practicante reflexivo quien no asuma una postura autocrítica y en cambio permanezca en una “pereza intelectual” (Perrenoud, 2007, p. 49). Además, el profesor que quiera ser practicante reflexivo, deberá a su vez poseer un método, memoria organizada, perseverancia y marcos conceptuales que permiten una apertura cognitiva lo suficientemente consistente. Sin embargo, no debemos confundir práctica reflexiva con un

La práctica reflexiva

asunto meramente teórico, sino que también son determinantes las “formaciones didácticas” (p. 51) ligadas a la práctica.

En este sentido, cabe pensar que la práctica reflexiva, tal y como la presenta Perrenoud (2007), es un instrumento que permite adecuar los elementos que la experiencia otorga, unida a una postura ética y de formación de la propia identidad y de sentido. De igual forma, es importante que los enseñantes asuman la práctica reflexiva como un habitus sin estrés o castigo.

La importancia de plantear la infinita necesidad de abrir espacios de reflexión docente, en las estructuras de formación, ya que se tiende a percibir al docente como un reproductor de información, que no desarrolla procesos de análisis y reflexión sobre el quehacer, el contexto, los objetivos e intereses, al respecto, (Erazo-Jiménez, 2009):

La perspectiva del profesor como profesional reflexivo se plantea como una opción paradigmática respecto de la educación y el cambio educativo, en donde se le asume no sólo como un técnico, que aplica conocimientos científicos en la enseñanza, sino que además puede entenderse como un profesional, sujeto de las decisiones y conocimientos que se activan en contexto escolar, y productor, autónomo, creativo, eficaz y pertinente a la diversidad de situaciones en que tiene que desenvolverse (p. 18).

Es así como en lo que corresponde a los escenarios de formación docente, comprendiendo la función social de la misma se deben tener en cuenta todos los factores implicados:

La educación se desarrolla en un marco histórico, social, político e ideológico, que no solo contextualiza su acción sino que subyace y se manifiesta en las concepciones teóricas que animan los esfuerzos de reforma y cambio educativos,

La práctica reflexiva

así como los modos en que nos representamos las prácticas educativas de los profesores, las prácticas investigativas de los investigadores y las relaciones que se establecen entre ambas (Erazo-Jiménez, 2009, p. 19).

Determinando así, las prácticas de enseñanza entendidas como un espacio en el que se activan relaciones sociales, formas de transmisión de conocimientos, como prácticas socialmente construidas y legitimadas, en el marco de sus supuestos y de las condiciones materiales y simbólicas en que estas se producen. Supone, además, un replanteamiento de la naturaleza de la teoría y la práctica educativa, y del conocimiento que las sustenta:

Se trata, en este sentido, del desarrollo de una práctica analítica que, conceptualizada como 'reflexiva', constituye la base sobre la cual se fundamenta tanto en la acción y eficacia profesionales del docente, como la producción del conocimiento teórico, necesarios para la realización de una acción profesional, cuyo margen de incertidumbre no puede ser resuelto exclusivamente por la aplicación mecánica de la teoría científico educacional (Erazo-Jiménez, 2009, p. 16).

Desde la visión de Maza (como se citó en Jaramillo, 2005), se plantea que desde los enfoques teóricos y aplicaciones acerca de la enseñanza, el reconstruir las formas de pensar y de actuar de los docentes, exige pensar en las prácticas reflexivas con el interés de re-orientar las prácticas de enseñanza (p. 26).

Siguiendo a Campo y Restrepo (1999), se deduce que el pensamiento reflexivo del maestro es el encuentro retrospectivo con su reflejo, por medio del cual se conoce y se reconoce, y desde

La práctica reflexiva

una conciencia reflexiva replantea su posición en el ambiente educativo, respondiendo a los requerimientos pedagógicos y apuntando a una práctica acorde a la realidad y necesidad inmediata. “Creemos que una de las características necesarias para poder enseñar... es la capacidad de auto-reconocimiento, de reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo que constituye” (p. 22).

Todo docente se encuentra obligado en vivir en una constante construcción personal para la formación en valores y profundización de conocimientos; de igual manera de una firme responsabilidad en sus acciones, tanto para su realización propia, como para la de sus aprendices. “la práctica docente, por ser docente y por ser práctica, lleva intrínsecamente una doble exigencia de REFLEXIÓN” (Campo & Restrepo, 1999, p. 68).

Y esta reflexión se debe producir como fuente primordial de la condición humana y desde la calidad del ser humano, “La pedagogía como teoría reconstructiva de las prácticas educativas permite los múltiples caminos, las diversas formas de la educación que permiten y posibilitan que lo humano aflore” (Campo & Restrepo, 1999, p. 70).

Método

Descripción del Contexto.

El marco contextual en el cual se desarrolló este estudio es la ciudad de Bogotá, donde se hizo una convocatoria personalizada a 6 docentes de educación superior, que laboraban en diversas instituciones educativas y que se desempeñaban en diferentes áreas del saber.

Docente	Profesión	Experiencia Docente
Docente 1	Ingeniero	8 años
Docente 2	Psicólogo	15 años
Docente 3	Diseñador Industrial	12 años
Docente 4	Arquitecto	18 años
Docente 5	Artista	5 años
Docente 6	Psicóloga	5 años

Tabla 2. Perfil de los docentes.

Trayectoria profesional y académica								
Docente	Investigador	Evaluador	Publicación	Profesor				Coordinador
				planta	cátedra	posgrado	pregrado	
1	X			X	X		X	
2	X	X	X	X	X	X	X	X
3	X		X		X		X	
4	X	X	X	X	X	X	X	X
5			X		X		X	
6	X		X	X	X		X	

Tabla 3. Trayectoria profesional y académica de los docentes.

Tipo de investigación.

El presente proyecto investigativo se sustenta en un marco epistemológico de investigación cualitativa, desde donde se da prioridad a los aportes de los docentes frente a la enseñanza y sus procesos de reflexión, “la metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un método de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, p. 73).

El proceso investigativo partió de la revisión de la literatura propia de las prácticas reflexivas en educación superior, hasta la elaboración de categorías guías, que sirven como elementos directrices para la obtención de textos autobiográficos por parte de docentes universitarios, con el interés de integrar los aportes de los fundamentos teóricos, así como de las contribuciones que puedan realizar los docentes de educación superior desde su práctica reflexiva cotidiana, que

La práctica reflexiva

servirán como insumo para la elaboración de un instrumento que fomente el uso de prácticas reflexivas de los docentes de educación superior.

Por otra parte, el planteamiento metodológico se desarrolló bajo una estructura que privilegia la narrativa con el apoyo de textos autobiográficos. Es importante para el análisis de dichos textos, “una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto” (Bolívar, Fernández & Molina, 2004, p. 121), y de esta manera se mantenga el contenido de las categorías para la comprensión de la acción de la práctica reflexiva en las prácticas de enseñanza.

Estas narraciones expuestas en los textos autobiográficos posibilitaron un análisis profundo de historias de vida académica, personal y laboral, de los docentes. Con esta información se estableció como técnica de sistematización e interpretación de datos el software para investigación cualitativa Atlas-Ti, con el propósito de organizar de manera ordenada las categorías de análisis que sirvieron para la elaboración del informe final y el instrumento producto de la investigación.

Incluso, la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y esta asentada en la experiencia de las personas, (Marshall & Rossman, 1999) por lo tanto, es función del investigador desarrollar estrategias metodológicas que le permitan hacer una aproximación clara y detallada de los fenómenos sociales. Con respecto a lo anterior, el presente estudio se inscribe en un enfoque de corte hermenéutico ya que permite que los interrogantes de la investigación se conecten directamente con la experiencia del sujeto investigado, en este caso docentes de educación superior, cuyo soporte es la elaboración de textos autobiográficos, otorgando un gran valor a las experiencias y percepciones del docente frente a su acción pedagógica (Lasso, Pérez

La práctica reflexiva

& Zapata, 2007). “La hermenéutica tiene como propósito descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gustos, así como cualquier acto” (p. 35).

De esta manera, los principales abordajes cualitativos de la investigación social, son los métodos biográficos, ya que estos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo, dentro de estos se encuentran la autobiografía, entendida como la historia de vida de personas contada por ellas mismas, “entramos en si es preciso, no un relato único, sino mas bien polifónico de diversos actores, el valor que tenga la propia subjetividad y la experiencia humana como base para construir conocimiento” (Bolívar, et al., 2004, p. 124).

Por otra parte, “La investigación narrativo-biográfica, como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva hermenéutica cuyo objeto de trabajo son fundamentalmente textos discursivos” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 121).

Es claro el hecho que para la humanidad, la comunicación es versátil y se efectúa de múltiples maneras, entre las que predomina la narración, “las narraciones pueden producirse mediante modos de representaciones orales, escritos, cinéticos, pictóricos y musicales” (van Dijk, 2000 , p. 272), de estos modos de comunicación surgen los relatos, cuya importancia radica en organizar los pensamientos y las acciones “la narrativa comprende [...] un espectro de formas discursivas que incluyen géneros tanto populares como cultos” (p. 271).

Entonces las narraciones son maneras de exteriorizar y divulgar acontecimientos, situaciones, además de contar parte de la vida y sucesos de las personas, e involucran a los observadores.

La práctica reflexiva

Como lo expone Ricoeur (1988), las narrativas describen mucho más que un orden de sucesos, una dimensión cronológica, hechos enigmáticos y también predecibles, que puede ser una simple crónica de sucesos o una versión contextualizada de estos.

Algunos de los instrumentos provenientes de la narrativa, como elementos investigativos son la autobiografía, las historias de vida y la heterobiografía. Como herramienta fundamental para procesos cualitativos-interpretativos se asume la investigación autobiográfica por que privilegia el discurso del docente, sus procesos interpretativos frente a la acción y su experiencia de vida. “Los relatos de vida o narrativas autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada” (Lindon, 1999, p. 64).

Es importante lograr una articulación temporal de los textos autobiográficos con la estructura académica, social y el conocimiento, es decir la trayectoria subjetiva que construye un sujeto y las estructuras sociales y profesionales en las que se inscribe; “las narrativas de acción con las genealogías de contexto que las explican. Dar prioridad a un ángulo (subjetivo) u otro (objetivo), ha marcado diferencias entre las escuelas antropológicas y sociológicas” (Aceves, 1996, p. 125) Es allí donde se hace fundamental enmarcar la producción individual en un soporte teórico globalizante.

Invariablemente, la búsqueda principal de la investigación autobiográfica es el conjugar fuentes orales con fuentes documentales personales, con el propósito de captar los mecanismos que subyacen a los procesos reflexivos que utilizan los docentes de educación superior, para mejorar o potenciar su práctica de enseñanza a nivel teórico, práctico y persuasivo,

La práctica reflexiva

consecuentemente la autobiografía ofrece una comprensión llamada auto-consciencia, con la cual se incrementa un análisis descriptivo, interpretativo, y sistemático (Lindon, 1999).

Como precedente se podrán determinar las fortalezas que los docentes tienen en la implementación de su práctica, que a su vez pueden aportar en la construcción de procesos reflexivos, para su beneficio en los diversos escenarios educativos, cuyo cimiento es el auto-análisis a través del discernimiento, respaldado en las vivencias personales. Estas interrelaciones filtran diversas funciones como contribución en la autonomía que con respecto a las interpretaciones, aclaraciones, demostraciones, argumentaciones, hallazgos, intervenciones y reconocimientos, desde su propia conciencia, moral y ética (Lindon, 1999).

Igualmente, las bases o principios en la investigación autobiográfica con población docente se pueden identificar con dos ámbitos, por una parte la capacidad reflexiva y consolidada del docente para efectuar un análisis y en función de ello valorar los resultados de su experiencia, y por el otro, el paradigma, esquemas, modelos y marcos de referencia que sustenten y avalen la construcción de este conocimiento práctico (Cano, 2004, p.173).

Haciendo un recorrido por los desarrollos teóricos plateados por los autores más sobresalientes entorno a la práctica reflexiva, sobre los que se realizó la revisión de la literatura, se origina la selección de tipo escrito autobiográfico sobre el pensar y actuar de los docentes, cuyos postulados emergen como principio y argumento para este estudio, en el que se tienen en cuenta los niveles de experticia dados a través de los años, de la práctica y del desempeño del docente, enmarcados en su campo de acción “Es sin duda la autobiografía escrita la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador” (Bertaux, 1999, p. 9).

La práctica reflexiva

Población y muestra.

Participante: Unidad de análisis.

En la elección de participantes se tienen en cuenta dos arquetipos de relatores:

“Informante clave: interlocutor competente social y culturalmente porque conoce y participa de la realidad objeto de estudio y esta dispuesto a participar en él. En la selección de informantes claves es pertinente considerar que el informante más adecuado es aquella persona que posee capacidad de reflexionar sobre su propia existencia. Debe demostrar interés por transmitir sus recuerdos y experiencias vitales y ponerlas a disposición del proyecto” (Folguera, 1994, como se citó en Galeano, 2004, p. 36).

“Protagonista: Interlocutor que habla desde sus propias experiencias y vivencias más que desde la alusión a terceros (es la situación de las historias de vida, por ejemplo)” (Galeano, 2004, p. 36).

Los registros autobiográficos se realizaron en 6 docentes universitarios con características de *protagonistas* con amplia trayectoria académica en sus áreas profesionales y en la docencia en educación superior, en las áreas de: Ingeniería, artes y ciencias de la educación y humanidades, “se suele seleccionar un grupo de personas relevantes, bien por su participación en ciertas circunstancias, bien por ser miembros de ciertas categorías sociales consideradas importantes para el estudio por el investigador (genero, edad, ocupación o prestigio)” (Salinas, 2000 , p. 264).

La designación del grupo de estudio para la elaboración de productos autobiográficos es de tipo no probabilístico, donde se establecen 4 criterios de selección de la población muestral, frente a formación y recorrido académico, intereses personales y diversidad de áreas de estudio,

La práctica reflexiva

determinados por expertos en este caso el grupo de investigación (Bisguerra, 1989). Así mismo, los parámetros de elaboración de dichos documentos autobiográficos fueron suministrados por los investigadores, con el interés de centrar los productos textuales en los conceptos de prácticas reflexivas y prácticas de enseñanza a partir de los marcos referenciales de los teóricos anteriormente mencionados.

Ahora bien, los estudios cualitativos se enmarcan en el análisis de un reducido número de unidades seleccionadas, con criterios específicos que permitan ahondar mas profundamente en los productos desarrollados (Vasilachis, 2006). A este respecto, los criterios de selección de la población fueron:

- Trayectoria académica como docente en educación superior: Una de las características importantes que debe tener la muestra, se refiere a la trayectoria académica de los profesores, entendida como los alcances y logros académicos y profesionales que han tenido los docentes, que les permite poseer niveles amplios de experticia frente a la acción docente Esta categoría se hace fundamental, ya que dentro de los requerimientos investigativos se encuentra cotejar los postulados de los profesores desarrollados en las historias de vida y compararlos con los postulados teóricos descritos en la revisión de la literatura, de esta manera desarrollar el instrumento, es por esto que como criterio muestral solo se tomaran *docentes expertos*.
- Formación académica de pregrado y posgrado en diferentes áreas: Como categoría importante para la definición de la muestra se encuentra, niveles amplios de formación académica de los profesores, por lo menos que tengan estudios de

La práctica reflexiva

posgrado a nivel de maestría, básicamente porque permite un reconocimiento más amplio de la academia, desarrollándose como docente o como estudiante, además una demarcación más amplia de su profesión y su campo de acción.

- Intereses personales por parte de los docentes participantes en la muestra, por la educación: Como otro criterio de la muestra se encuentra el interés de los docentes por la educación, ya que este proyecto de investigación busca el mejoramiento la práctica reflexiva de los profesores por ende es fundamental recibir aportes de docentes interesados y comprometidos con su rol, de ninguna manera se aceptaría por parte de los investigadores, docentes que se encuentren ejerciendo su labor por necesidad o por oportunidad.
- Diversidad en áreas de estudio: Como una manera de enriquecer el proceso investigativo, se hace necesario la versatilidad de visiones frente a la educación de los docentes de la muestra. La importante riqueza que nos otorga el tener diversos espacios de formación, diversas áreas y espacios de intervención permite alejar de una monotonía del discurso que podrían poseer docentes de la misma área, o profesionales de una misma carrera, además se hace muy importante esta diversidad de áreas de estudio, ya que el instrumento producto de la investigación va dirigido a todos los docentes de educación superior sin importar su área específica de desempeño.

Básicamente los investigadores han determinado para este proyecto, la importancia de que quienes narren su historia de vida tengan un dominio y un conocimiento sobre los hechos, las terminologías y significados (Ferrarotti, 1981).

La práctica reflexiva

Así mismo la relevancia en los estudios y trayectoria académica del grupo muestral tiene fundamento en que “también una mirada de reconceptualización de su tarea, y reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte contractiva de su propia práctica; es tomar distancia de la práctica para trabajar sobre ella , objetivar los compromisos con la lectura de la propia práctica (Palou, 1998, p. 113, en De Camilloni). Con base en lo anterior se procedió a realizar una selección detallada de la población objeto de estudio, a partir de la cual se buscaron docentes de diferentes facultades, destacados por su recorrido académico y su excelente desempeño.

Procedimiento.

La finalidad de cualquier investigación es recoger una información y disponer de esta en forma lógica y adecuada (Martínez, 2006), por esto es primordial desarrollar una planeación para la ejecución del proyecto, en este sentido, “la investigación cualitativa se desarrolla en tres fases:

1. Preparatoria:
 - a. Etapa Reflexiva: Marco teórico-conceptual
 - b. Etapa de Diseño: Planificación
 2. Trabajo de campo: Acceso y recolección.
 3. Analítica: Paralela al trabajo de campo, consta de labores como:
 - a. reducción de datos
 - b. disposición y transformación de datos
 - c. obtención de resultados y verificación de conclusiones
 4. Informativa: Exposición y divulgación del producto de investigación
- (García, Gil & Rodríguez, 1996, p. 68).

La práctica reflexiva

A partir del planteamiento anterior, se determinaron las siguientes fases:

1. Preparatoria:

- Revisión de la literatura: A partir de los autores representativos en las prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza.
- Planificación
 - Definición de la Muestra.
 - Se elaboraron los criterios de selección de la población muestral.
 - Selección de la muestra
 - Elaboración de las categorías de análisis que sirven como lineamientos para la elaboración de los textos autobiográficos.

2. Trabajo de campo:

- Explicación de los intereses de los investigadores y procedimientos a la población muestral, aclaración de interrogantes.
- Elaboración de una prueba piloto a un docente que permita validar las categorías guías, los tiempos de elaboración e idoneidad de la información suministrada.
- Elaboración de textos autobiográficos a partir del instrumento

3. Analítica:

- Recolección de la información (textos autobiográficos).
- Interpretación de textos autobiográficos, teniendo en cuenta las categorías guías.
- Validación de los textos frente a la información requerida con las categorías guías.
- Análisis de resultados

La práctica reflexiva

- Análisis de resultados a través del software para investigación cualitativa Atlas-Ti.
- Elaboración de conclusiones a partir del análisis de resultados.

4. Informativa:

- Artículo de investigación
- Simposio de investigación.

Categorías de análisis para la elaboración de la autobiografía

Para la elaboración de los procesos autobiográficos se hizo fundamental centrar el discurso y los aportes narrativos de los docentes participantes en la investigación, en 12 categorías de análisis que permitieron guiar el proceso escritural de estos docentes investigados. “Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos” (Galeano, 2004, p. 56). Este procedimiento ayuda a ver y deducir modelos y equivalencias. El jerarquizar es asignar un orden coherente, además de asociar la información según temas y contenidos de acuerdo a una valoración.

Por medio de los procesos investigativos cualitativos-interpretativos se intenta develar con claridad los interrogantes, necesidades e intereses que giran entorno al diseño de categorías, que permita a los docentes tener en cuenta elementos fundamentales para la realización de prácticas reflexivas, y de esta manera reconstruir los modos de pensar y hacer las prácticas de enseñanza.

Estas categorías de análisis partieron del análisis teórico de 10 autores representativos del estudio de las prácticas reflexivas, de estos autores el grupo investigador decidió retomar 3 de

La práctica reflexiva

ellos, por la claridad de su discurso, la amplitud del análisis que realizan sobre las características de una práctica reflexiva, los que permitieron al grupo investigador elaborar lineamientos claros a los docentes, estos autores son:

- Spark, Langer y Colton
- Barnett
- Goodman

Inicialmente Spark, Langer y Colton (1991, como se citó en Brubacher et al., 2000), realizan un análisis de las prácticas reflexivas desde tres elementos: el *elemento cognitivo*, el *elemento crítico* y por último el *elemento narrativo* y cada uno de ellos esta constituido por elementos básicos de análisis; el elemento cognitivo esta constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos. El *elemento crítico* esta constituido por la moral, la ética y la justicia social. Y el *elemento narrativo* los constituyen los relatos de la propia experiencia.

En segundo término, Barnett (2001) hace un gran aporte al análisis de las prácticas reflexivas de los docentes ya que estipula un abordaje reflexivo desde los componentes: psicológico, epistemológico, pedagógico, filosófico e histórico. Cada uno de estos componentes son determinantes para el desarrollo y la estructuración procesos reflexivos más organizados por parte de los profesores:

La práctica reflexiva

Psicológico: La forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes.

Epistemológico: las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina.

Pedagógico: Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.

Filosófico: intereses y verdades.

Histórico: qué proyección tienen estas perspectivas a futuro.

Por último, Goodman (como se citó en Jaramillo, 2005) divide el proceso reflexivo del docente en tres elementos: El objetivo de la reflexión, el proceso de reflexión y las actitudes reflexivas:

El objetivo de la reflexión lo define como relación entre principios y práctica, y los matices morales y políticos del discurso educativo.

El proceso de reflexión es rechazar el pensamiento rutinario por el pensamiento racional, racional e intuitivo.

Y finalmente las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.

Estos tres autores permitieron generar categorías de análisis claras para los docentes frente a su historia de vida académica, sus imaginarios e ideas frente al currículo, la función docente en relación a los intereses de los estudiantes, además reconocer la importancia que le dan a la función moral del educador, el análisis que realiza frente a su campo disciplinar, entre otros.

Características definidas por los autores	
Autor	Característica
Spark, Langer y Colton	Elementos
	Cognitivo
	Crítico
	Narrativo
Barnett	Componentes
	Psicológico
	Epistemológico
	Pedagógico
	Filosófico
	Histórico
Goodman	Elementos
	El objetivo de la reflexión
	El proceso de reflexión
	Las actitudes reflexivas

Tabla 4. Características por los autores.

La práctica reflexiva

A partir de las características definidas por los autores se determinaron 5 dimensiones: Personal, académica, laboral, experiencia docente y contexto, desde las cuales surgen 12 categorías de análisis, como insumo guía para facilitar la elaboración de los textos autobiográficos.

Dimensiones	Categorías guía para la elaboración de textos autobiográficos
Personal	▪ Intereses personales como docente frente a la práctica de enseñanza. ▪ Análisis del quehacer diario.
Académico	▪ Proyecciones académicas y laborales a futuro. ▪ Intereses como educador.
Laboral	▪ Características representativas de la vida social. ▪ Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia.
Experiencia Docente	▪ Rutina con respecto al quehacer de enseñar, y cómo logra alejarse de esta. ▪ Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. ▪ Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.
Contexto	▪ Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la institución, cuando planea las clases. ▪ Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el

	cual ejerce. ▪ Características que deben tener en cuenta las instituciones de educación superior para facilitar el ejercicio de la enseñanza.
--	--

Tabla 5. Categorías de análisis.

Discusión y resultados

El proceso investigativo se realizó a partir de 13 categorías de análisis, elaboradas desde una amplia revisión teórica, la cual generó un proceso narrativo-autobiográfico por parte de un docente de educación superior del área de artes; la aplicación desarrollada por este docente sirvió como prueba piloto (Ver Prueba Piloto) para darle validez al instrumento y sus categorías, y para designar la organización de los datos suministrados por el docente, con relación a la inquietud de los investigadores la cual gira en torno a: ¿Cómo reconstruir las formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior, desde la práctica reflexiva?.

De esta manera la aplicación de la prueba piloto avaló el proceso investigativo, es así como de esta prueba piloto se decidió continuar con la aplicación del instrumento a 6 docentes, quienes de forma voluntaria accedieron a desarrollar sus textos autobiográficos. Se organizó una breve explicación de su objetivo y la importancia de su realización dentro del proyecto investigativo; la elaboración de los textos autobiográficos tuvo una duración de dos semanas a partir de las cuales se comenzó a hacer la recolección de los datos y posteriormente su análisis.

Este análisis de datos se realizó con el programa para investigación cualitativa Atlas-TI. El cual permitió organizar categorías de respuesta de los textos autobiográficos, en total se construyeron 17 categorías planteadas desde los procesos narrativos de los docentes. De esta manera las categorías guías elaboradas a partir de la teoría y las categorías de respuesta desarrolladas por los docentes abren un camino sólido para responder la pregunta de investigación y plantear como se pueden reconstruir las formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior, desde la práctica reflexiva.

La práctica reflexiva

Teniendo en cuenta el desarrollo teórico y el proceso investigativo se plantean a continuación los hallazgos mas representativos:

- El dividir el análisis de procesos reflexivos en 5 dimensiones (Dimensión Personal, Dimensión Académica, Dimensión Laboral, Dimensión de Experiencia Docente y Dimensión de Contexto) permite un mejor análisis del proceso reflexivo de los docentes de educación superior, ya que segmenta los escenarios y los motivos de reflexión.
- La forma como el docente se adapta a las características de las instituciones, a su área, a los estudiantes y estructura un comportamiento y una dinámica pedagógica positiva con sus intereses como educador. Esta característica reflexiva se enmarca en los procesos psicológicos del docente manifestados en el aula. Los docentes lo planteaban desde varias categorías relacionadas con la flexibilidad, la comunicación clara y el respeto por la singularidad.
- La configuración de la práctica de enseñanza desde los principios axiológicos y políticos exteriorizados desde las narrativas del docente, son factores fundamentales sobre los cuales gira una reflexión permanente, los docentes lo asumieron desde las categorías de análisis de cuestionamientos y problemáticas, y sobre el compromiso social.
- El manejo de la rutina y la excesiva carga pedagógica, investigativa y/o administrativa, se convierte en otro elemento importante ya que esto afecta considerablemente el ejercicio docente, lo que hace necesaria una reflexión constante

La práctica reflexiva

y la creación de nuevas y mejores estrategias que minoricen el imparto de tal carga.

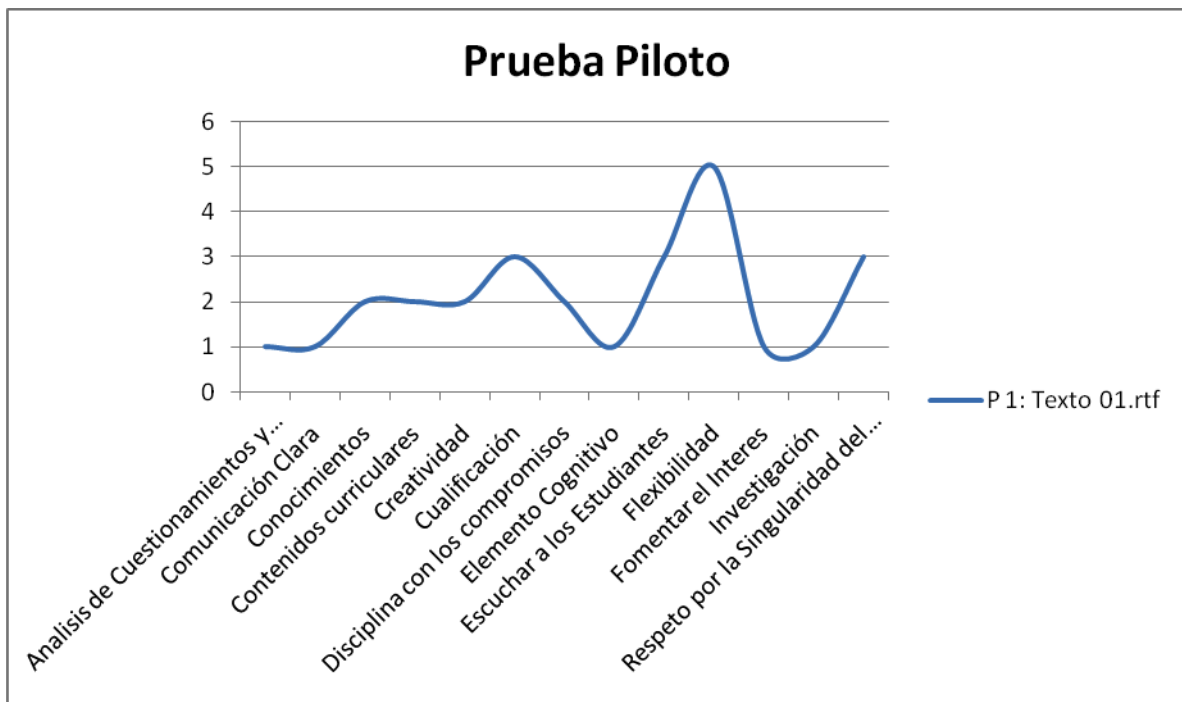
Los docentes investigados lo asumieron desde las categorías de versatilidad y la disciplina con los compromisos.

- Las diferencias entre la diversidad disciplinar con relación al ejercicio docente; este elemento relaciona las diversas áreas del saber y gran variedad de cuestionamientos que en ellas se generan y como ellas se adaptan específicamente a la docencia. Los docentes lo asumieron desde las categorías Conocimiento de los Docentes y Experiencia Profesional Docente.

Análisis de la Prueba Piloto

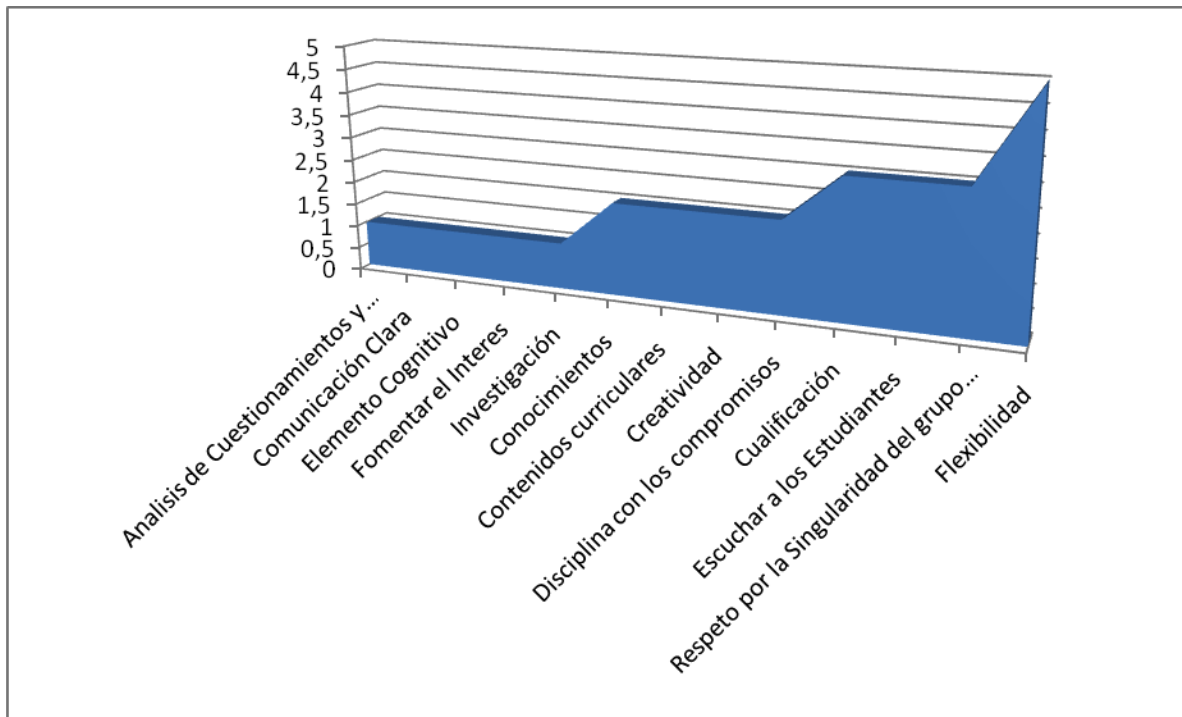
La prueba piloto se realizó a partir del texto autobiográfico elaborado por un docente de educación superior de la ciudad de Bogotá, el cual tiene 20 años de experiencia como docente universitario y hace parte de facultades de artes y de diseño. Este texto autobiográfico fue analizado con el software de investigación cualitativa Atlas-ti (Ver Anexo 2) del cual se extrajeron 12 categorías de análisis.

Como resultado de la prueba piloto surgen las categorías y niveles que se exponen en las gráficas subsiguientes.



Grafica 1. Categorías y niveles de la prueba piloto.

En la gráfica se muestra el resultado de la aplicación de la prueba piloto definida por categorías y niveles de aplicación, donde se observa que la categoría referida a escuchar a los estudiantes marca un porcentaje bastante alto de 18.5% lo que representa que para este docente los procesos de comunicación son muy significativos para propiciar la reflexión en las prácticas de enseñanza, seguido por dos categorías creatividad y respeto por la singularidad en el grupo, con un porcentaje de 11.1%; en el tercer espacio de representatividad se encuentra comunicación clara, contenidos curriculares, investigación, conocimientos, cualificación del docente, flexibilidad y elemento cognitivo, con un porcentaje de 7.4% cada una; en el cuarto lugar se encuentran las categorías análisis de cuestionamiento y disciplina con los compromisos con un porcentaje de 3,7% cada una y por último encontramos fomentar el interés, el cual no es tenido en cuenta.



Grafica 2. Categorías por orden de importancia.

Totalidad de las categorías resultado en orden ascendente. Como resultado de la prueba piloto, se extraen las categorías base para la elaboración de la guía que sirvió para el desarrollo de los textos autobiográficos, Se define el siguiente orden de importancia: 1. Flexibilidad, 2. Respeto por la singularidad del grupo, 3. Escuchar a los estudiantes, 4. Cualificación, 5. Disciplina con los compromisos, 6. Creatividad, 7. Contenidos curriculares, 8. Conocimientos, 9. Investigación, 10. Fomentar el Interés, 11. Elemento cognitivo, 12. Comunicación Clara y por último 13. El análisis de cuestionamientos y problemáticas.

Análisis de resultados de la Aplicación.

Los textos autobiográficos resultado de esta investigación, arrojaron una descripción cualitativa y cuantitativa organizada por categorías de resultado:

Análisis de resultados		
Categoría Resultado	Postura del docente frente a la categoría	Conceptualización de la categoría
Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas	Con respecto a los interrogantes que el docente se realiza frente al desempeño propio, los resultados esperados por parte de los estudiantes, y las problemáticas propias de su labor, el docente de la aplicación 1 argumenta: “se hace una semejanza con la vida real, se dictan los referentes teóricos, se informa para que le sirve este tema en la vida profesional, se brinda un ejemplo con variables, luego se cambian las variables ó el entorno del problema planteado y se trabaja con números según sea el caso, se desarrolla otro ejemplo, se trabaja con aprendizaje basado en problemas, se resuelven dudas, se indaga a cada estudiante para verificar si se comprendió,” Otro factor que preocupa a los docentes es “En el momento de planear las clases tener en cuenta lo que puede quedar inconcluso ó lo que puede generar duda en el estudiante por lo tanto se deben tener habilidad para el manejo de estos temas, adicionalmente tener varios casos que sirvan como	El análisis de cuestionamientos y problemáticas hace parte de las características que propone los autores Spark et al. (1991) en cuanto elemento <i>crítico</i> esta constituido por la moral, la ética y la justicia social. Barnett (2001) en cuanto al componente <i>Epistemológico</i>: las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina. También en el componente <i>Pedagógico</i>: Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.

	ejemplo para brindar el correcto conocimiento al estudiante y observarlo desde varios puntos de vista.” (Aplicación 1) Los docentes además centran su discurso en el hecho “Que el estudiante dote de sentido el proceso educativo”. Focalizando los conceptos en procesos aplicables a las realidades inmediatas, como en “Recuperar la disposición por aprender y conocer como fuente de placer y no como actividades impuestas dentro de un sistema, Publicar, etc.” y cuestionamientos de índole aplicativo y práctico.	
Comunicación Clara	Los Docentes definen esta categoría como el proceso de transmitir ideas y realizar planteamientos adecuados; se puede observar en la aplicación 5: “Manera en que el docente expone o plantea cada una de las temáticas que maneja en su clase”. “El interés particular que se debe tener en cuenta es que el estudiante comprenda correctamente el tema y que lo pueda aplicar en su vida profesional”.	La comunicación clara hace parte de las características definidas por Spark et al. (1991) por el elemento <i>narrativo</i> que constituyen los relatos de la propia experiencia. También el elemento cognitivo está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos ya que si no hay una adecuada comunicación estos procesos no se podrían desarrollar.
Conocimientos del Docente	Los Docentes definen esta categoría como el saber, el discurso y la práctica; es aquel que centra su atención en el	Los conocimientos del docente hacen parte de las características definidas por Goodman desde el objetivo de la reflexión lo define

	alumno tomando en cuenta el contexto cultural y social y la relación del saber específico con la práctica docente y se puede observar en la aplicación 4: “Saberes que el docente debe dominar en el momento en que asume dirigir cualquier área o materia “. “El quehacer diario en el aula lo divide transmisión de conocimiento, debate de lo expuesto y evaluación de lo aprendido”.	como relación entre principios y práctica, y los matices morales y políticos del discurso educativo. El proceso de reflexión es rechazar el pensamiento rutinario por el pensamiento racional, racional e intuitivo. Y finalmente las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Contenidos curriculares	Los docentes definen esta categoría como los fines y objetivos a cumplir en una Institución Educativa, además como el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo y se puede observar en la aplicación 5: “El que hace diario en el aula se deriva de un currículo bien diseñado, donde los objetivos de aprendizaje, las actividades del docente, las actividades del alumno y las evaluaciones estén ligadas y coordinadas.” “Temáticas que se manejan en el plan de estudios”.	Los contenidos curriculares hacen parte de las características definidas por Barnett (2001) en el componente Pedagógico definiéndolo como que tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas. Desde el elemento Cognitivo que propone Spark et al. (1991) definido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos y los valores.
Creatividad	Los docentes definen esta categoría como la generación de conceptos, de nuevas ideas o pensamientos generadas por el docente en su práctica de enseñanza con el objetivo que los alumnos sean críticos, auto	La creatividad hace parte de las características definidas por los siguientes autores: desde el elemento cognitivo de Spark et al. (1991). Está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías

	reflexivos y creativos en sus procesos de aprendizajes y se puede observar en la aplicación 6. “Es un aprendizaje constante que implica reconocer la diversidad en los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, sus expectativas y estilos de pensamiento y a partir de esto estar innovando constantemente en la creación de estrategia para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje”.	generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores, desde el componente <i>psicológico</i>; de Barnett (2001) quien propone que en la forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes y Goodman desde el proceso de la reflexión donde rechaza el pensamiento rutinario y las actitudes reflexivas para propiciar la reflexión como estímulo para el pensamiento.
Cualificación	Es de gran importancia para los docentes el desarrollo de procesos académicos, representado en cursos, diplomados, carreras de posgrado, actualizaciones, entre otras, que el docente va teniendo en su vida profesional. Como plantea (Aplicación 1) “Según ACIEM el nivel más alto al cual puede llegar un ingeniero es el ser docente ya que tiene cierta experiencia acumulada y cumple con requisitos académicos para brindar y ser guía del proceso enseñanza-aprendizaje. Es necesario que los docentes que dicten en una carrera sean profesionales idóneos en el área aplicada para el cual están trabajando”. Es así como en la categoría de resultado 5 docentes plantearon su importancia en su práctica de enseñanza en 9 oportunidades. (ver anexo 10).	La categoría de resultado Cualificación Docente se enmarca en la dimensión Laboral desde donde parten 2 categorías 1. Características representativas de la vida laboral y 2. Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. Estas categorías guías partieron del planteamiento cognitivo de Spark et al. (1991)., donde el elemento <i>cognitivo</i> está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos; y la dimensión epistemológica de Barnett definida como las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de

		incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina.
Compromiso Social	Los Docentes definen esta categoría como una de las características que deben tener en su práctica de enseñanza, entre las cuales se encuentran una formación ética adecuada que vaya mas allá de los saberes, desarrollar una educación como un punto de encuentro donde los estudiantes pueden reconocer sus diferencias y se puede observar en la aplicación 1: “Intereses como educador Generar conciencia en la sociedad informando la importancia del estudio, mostrando que es el motor para que el país mejore constantemente, generar pensamiento crítico y hacer tomar conciencia de la importancia y la responsabilidad que se debe generar en el país, promoviendo la ética y el cuidado del medio ambiente”.	El compromiso social hace parte de la dimensión de contexto, de las cuales parten tres categorías guía basadas por los autores en cuanto a lo histórico y al proceso reflexivo: Barnett (2001) lo plantea en su segundo elemento <i>crítico</i> que está constituido por la moral, la ética y la justicia social, y Goodman menciona que el objetivo de la reflexión está relacionado entre matices morales y políticos del discurso educativo.
Experiencia Profesional Docente	Para los docentes la experiencia profesional esta directamente ligada con el quehacer docente, en la (aplicación 1) aparece “La relación que tiene la carrera con el ejercicio de la docencia es importante y está bien relacionada [...] por lo general los docentes [...] tienen una basta experiencia profesional, realizan certificaciones en su área, especializaciones, maestrías y doctorados y luego de este tiempo se vinculan a la universidad para dar sus conocimientos a los estudiantes.” Esto denota el compromiso que	La experiencia profesional Docente hace parte de las características que propone Spark et al. (1991) en cuanto al elemento <i>narrativo</i> que constituyen los relatos de la propia experiencia. Por último, Goodman y las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.

	adquieren los docentes con la academia, el interés y la importancia que asignan al compromiso con los estudiantes y las instituciones. Otro factor que ven importante los docentes que denota el grado de experiencia son los “perfiles académicos altos”, en donde los profesores se esmeran por adquirir mayores conocimientos, aplicando a estudios de “maestría y doctorado” (aplicación 1).	
Disciplina con los compromisos	La importancia que los docentes encuentran en responsabilizarse frente a los compromisos que implica la labor docente a nivel general hacen referencia a los tiempos de clase, de entregas además al cumplimiento de los objetivos organizados con el grupo, como plantea el docente (Aplicación 1). El docente se debe caracterizar por “Ser paciente, tener un trato amable con el estudiante, hablar en los mejores términos, mantener la calma, ser disciplinado, ser puntual, ser cumplido en lo pactado con los estudiantes”. Es así como en la categoría de resultado 3 docentes plantearon su importancia en su práctica de enseñanza en 5 oportunidades (ver anexo 10).	La categoría de resultado de disciplina con los compromisos, se enmarca en la dimensión personal más específicamente en las categorías guía. 1. Intereses personales como docente frente a la práctica enseñanza. 2. Análisis del quehacer diario en el aula. Estas dos categorías parten del postulado componente <i>psicológico</i> de Barnett donde plantea la forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes. y los componentes de los objetivos de la reflexión de Goodman definida como la relación entre principios y práctica, y los matices morales y políticos del discurso educativo.
Escuchar a los Estudiantes	Uno de los elementos relevantes para los docentes en su práctica de enseñanza es la disposición para posibilitar espacios de tiempo para poder escuchar a sus alumnos	La categoría de resultado Escuchar a los estudiantes hace parte de la dimensión de Experiencia Docente de la cual parten 3 categorías guías: 1.

y además tener en cuenta sus opiniones frente a elementos prácticos, teóricos, procedimentales de la clase, entre otros.

Como lo plantean los docentes, una práctica de enseñanza consecuente con las inquietudes y necesidades de los estudiantes, tiene en cuenta los espacios de tiempo y la disposición que tiene el docente para escuchar a sus alumnos y sus opiniones. Por lo tanto, como se expone en la aplicación 1: “Mejorar la forma de dialogar” tiene el propósito “de brindar ayuda a la comunidad estudiantil”.

Así mismo determinan los docentes que la interacción debe darse de manera abierta “Es necesario que el docente escuche otro tipo de opiniones, de colegas, de estudiantes, de profesionales de otras disciplinas y tenga una visión multidisciplinaria para contribuir en el desarrollo de su ejercicio de docencia” dicho en la aplicación 1. Es así como en la categoría de resultado 4 docentes plantearon su importancia en su práctica de enseñanza en 8 oportunidades (ver anexo 10).

Además proponen los docentes, como se ve en la aplicación 1, que el “generar espacios de discusión donde el estudiante participe en renovación curricular”, permitiendo el acceso de los alumnos de una manera más dinámica en los procesos de creación y propuestas de enseñanza.

Rutina con respecto al quehacer de enseñar, y cómo se logra alejarse de esta. 2. Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo, y 3.

Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos. Estas categorías se enmarcan en los postulados teóricos frente a lo narrativo de Spark et al. el cual se encuentra constituido por los relatos de la propia experiencia. *Pedagógico* de Barnett definido como:

Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.

A la vez definido por los docentes, “Es por esto que un buen currículum debe ser sensible a lo que esta viviendo la sociedad y reflejar en su contenido los elementos necesarios para dotar al alumno de nuevas herramientas; también debe ser sensible con los métodos de enseñanza para hacer que los estudiante con menos capacidades puedan tener mas soporte para hacerlos competentes al final del ciclo educativo.” Esto dicho en la aplicación 5.

Es de resaltar que los docentes prefieren “compartir con los estudiantes mi punto de vista sobre algún tema de mi interés”, además “intercambiar con mis estudiantes ideas” como se plantea en la aplicación 3, con lo cual se hace evidente la importancia que los docentes asignan a las opiniones y el respeto por los saberes previos de los estudiantes.

Desde la visión de los docentes es determinante la “Capacidad de escucha, Retroalimentación objetiva, Comunicación Asertiva, Actitud Dinámica” así como lo expone la aplicación 6, postura apropiada desde una clara experiencia docente.

Flexibilidad

Un factor de importancia relevante para los docentes es la capacidad que tiene el docente de flexibilizar su clase, sus formas de evaluar, de enseñar, sus temáticas, entre otras, como lo exponen en la (Aplicación 1), invitando a permanecer en una “Variabilidad

La Flexibilidad hace parte de las características definidas por Spark et al., en el elemento *cognitivo* que está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los

	del proceso de enseñanza según el contexto en el cual se ejerce”, generando unos espacios de aprendizaje mas activos y así “en el proceso de enseñanza variar constantemente la metodología para evitar la monotonía y mantener la motivación del estudiante”. Con el fin de permanecer activo y mantener un ambiente cualificado, la aplicación 3 dice “He cambiado el programa varias veces de orden; he pensado ejercicios nuevos cada vez, refrescando así la rutina, y haciéndole preguntas nuevas al programa cada vez.”, posibilitando nuevos métodos, a partir de una doctrina cambiante. También los cambios con respecto al medio inmediato en que se desenvuelven las actividades, facilitan la “Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el cual se ejerce” Por su parte en la aplicación 6, se establece que la enseñanza “ Es un aprendizaje constante que implica reconocer la diversidad en los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, sus expectativas y estilos de pensamiento y a partir de esto estar innovando constantemente en la creación de estrategia para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje.”, reafirmando la ductilidad que se alberga en los estadios educativos para el perfeccionamiento del quehacer del docente.	estudiantes, el contexto. Barnett (2001) desde el componente <i>Pedagógico</i>: Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.
Fomentar el Interés	Son de resaltar las alternativas motivacionales que utiliza el docente con sus estudiantes, con	Fomentar el interés hace parte del componente psicológico que propone Barnett en cuanto a la

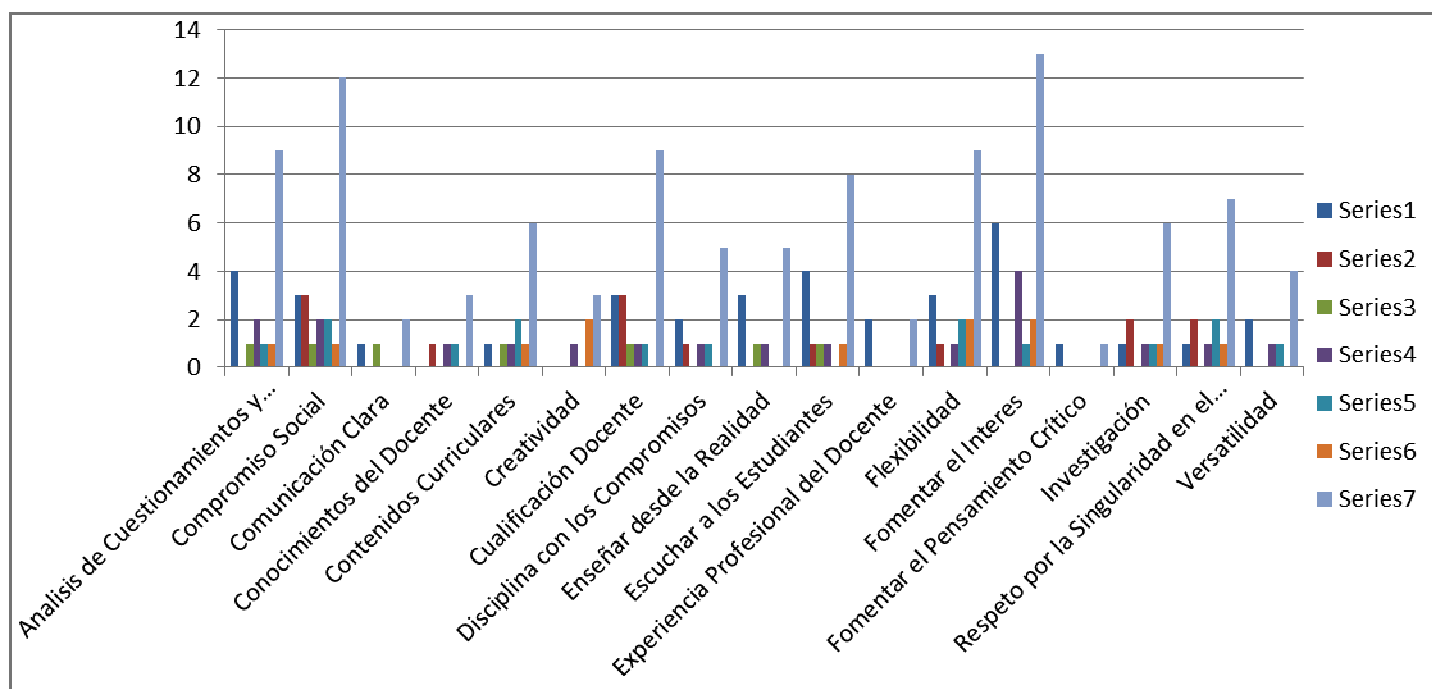
	el objetivo de “que el estudiante comprenda correctamente el tema y que lo pueda aplicar en su vida profesional, realizando una motivación constante para que no pierda el entusiasmo por la carrera” (aplicación 1). Por lo tanto el fomentar una disposición atenta al estudio, y ”buscar que el estudiante se comprometa y se dedique de lleno a lo que hace”, con responsabilidad y buena disposición (Aplicación 1). Básicamente “Motivarlos así a crear y a vincular las clases a su vivencia, que parece que estuvieran separadas de sus vidas cotidianas.”, conectando la enseñanza con la realidad práctica inmediata (Aplicación 3). Así precisan los docentes que se deben presentar primordialmente en el campo educativo, “Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la institución, cuando planea las clases.” (Aplicación 4) También, el “Despertar nuevas motivaciones por el aprendizaje y la creación de nuevas formas de comprender el mundo o el área disciplinar en la que trabajo.” Hacen de ésta, una preocupación docente una constante. (Aplicación 6)	forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes. Goodman desde su elemento de las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Investigación	El reconocimiento de la investigación como elemento importante en la academia y en las prácticas de enseñanza es asumida por los docentes como una	La categoría de resultado, investigación hace parte de las dimensiones académica y laboral, de las cuales partieron 4 categorías guía (ver tabla 4).

	necesidad de formación del sistema educativo y como una forma de mejorar sus procesos de enseñanza, el fomento de la investigación como mecanismo para el acercamiento de los estudiantes a las diferentes áreas. Como plantea la aplicación 3: “organizar de pronto algún proyecto de investigación de un tema particular, hacer una maestría... Intereses como educador buscar que el estudiante se comprometa y se dedique de lleno a lo que hace; Motivarlos así a crear y a vincular las clases a su vivencia, que parece que estuvieran separadas de sus vidas cotidianas”	Enmarcadas en los referentes teóricos: <i>Cognitivo</i> de Spark et al. (1991) constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos. El componente <i>epistemológico</i> de Barnett planteado como las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina. Y actitudes reflexivas de Goodman entendida como una serie de estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Respeto por la Singularidad del grupo o estudiantes	Diferenciar las habilidades y capacidades de un grupo y también de cada uno de sus miembros, respetando sus características de aprendizaje. Se debe tener en cuenta que todos los grupos son diferentes, y que lo que funciona con un grupo puede no funcionar con otro. Como se plantea en la aplicación 2; “Para mí es importante saber lo que viven los estudiantes, de esta manera yo intento varias cosas como por ejemplo aprenderme los nombre de los estudiantes, saber qué hacen, cómo se ganan la vida, me interesan e identifico a los que considero de base que no están de acuerdo con los planteamiento	Respeto por el estudiante hace parte de las características de los autores Spark et al. (1991). en el elemento <i>crítico</i> y está constituido por la moral, la ética y la justicia social. Barnett desde el componente <i>Psicológico</i>: La forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes; desde el componente <i>Histórico</i>: qué proyección tienen estas perspectivas a futuro.

	que hago, pues desde ellos comienzo un dialogo” Y en la aplicación 4: “Se presentan variaciones en el proceso de enseñanza, según diferentes contextos como: región, estrato social, nivel de la educación anterior y fortalezas inherentes a cada persona individualmente “.	Goodman desde las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Fomentar el pensamiento crítico	Es así como uno de los “Intereses como educador Generar conciencia en la sociedad informando la importancia del estudio, mostrando que es el motor para que el país mejore constantemente, generar pensamiento crítico y hacer tomar conciencia de la importancia y la responsabilidad que se debe generar en el país,” en las diversas instancias educativas (Aplicación 1).	Fomentar el pensamiento crítico hace parte de las características que proponen Spark et al. (1991) en el elemento <i>cognitivo</i>, está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos. El elemento <i>crítico</i> está constituido por la moral, la ética y la justicia social. Según Barnett (2001) en el componente <i>Pedagógico</i>: Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas. Según Goodman el proceso de reflexión es rechazar el pensamiento rutinario por el pensamiento racional e intuitivo.

Tabla 6. Análisis de resultado frente a la categoría.

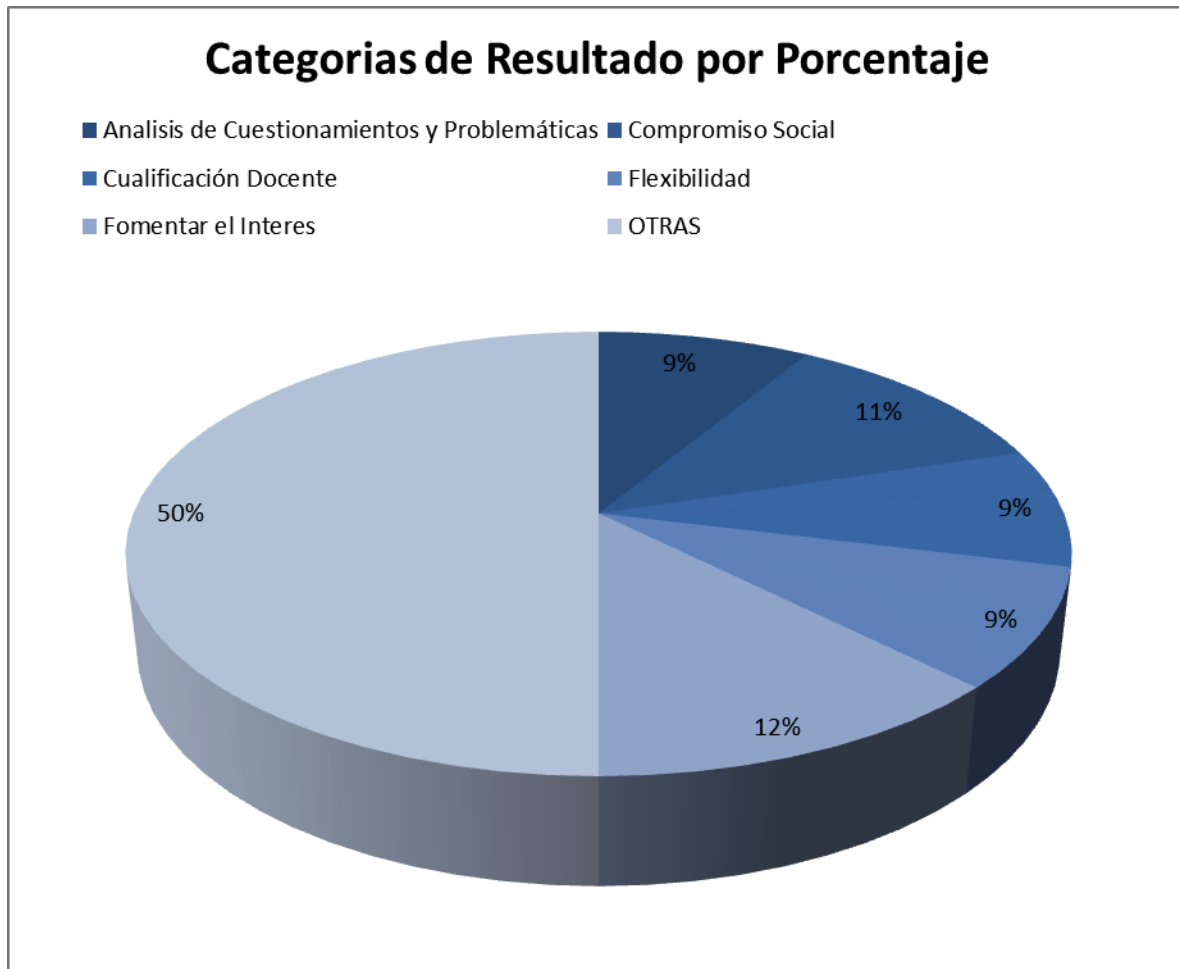
Gráficas balance general



Grafica 3. Por categoría y por aplicación.

Esta gráfica de barras nos muestra el resultado final de la investigación, definida tanto por categoría como por aplicación, donde se observa claramente que la categoría referente a fomentar el interés por las áreas de estudio que realiza el docente hacia el estudiante, marca el porcentaje más alto con un 12%, seguido por el compromiso social con un 11%, en el tercer espacio de representatividad se encuentran las categorías flexibilidad, disciplina con los compromisos y el análisis de cuestionamientos y problemáticas con un 9% cada uno, en cuarto lugar se encuentra el escuchar a los estudiantes con 8%, luego el respeto por la singularidad en el grupo de estudiantes con un 7% en sexto lugar se encuentran las categorías de contenidos curriculares e investigación con 6%, seguido de enseñar desde la realidad y la disciplina con los compromisos con 5%, en octavo lugar de importancia se encuentra la versatilidad con un 4%,

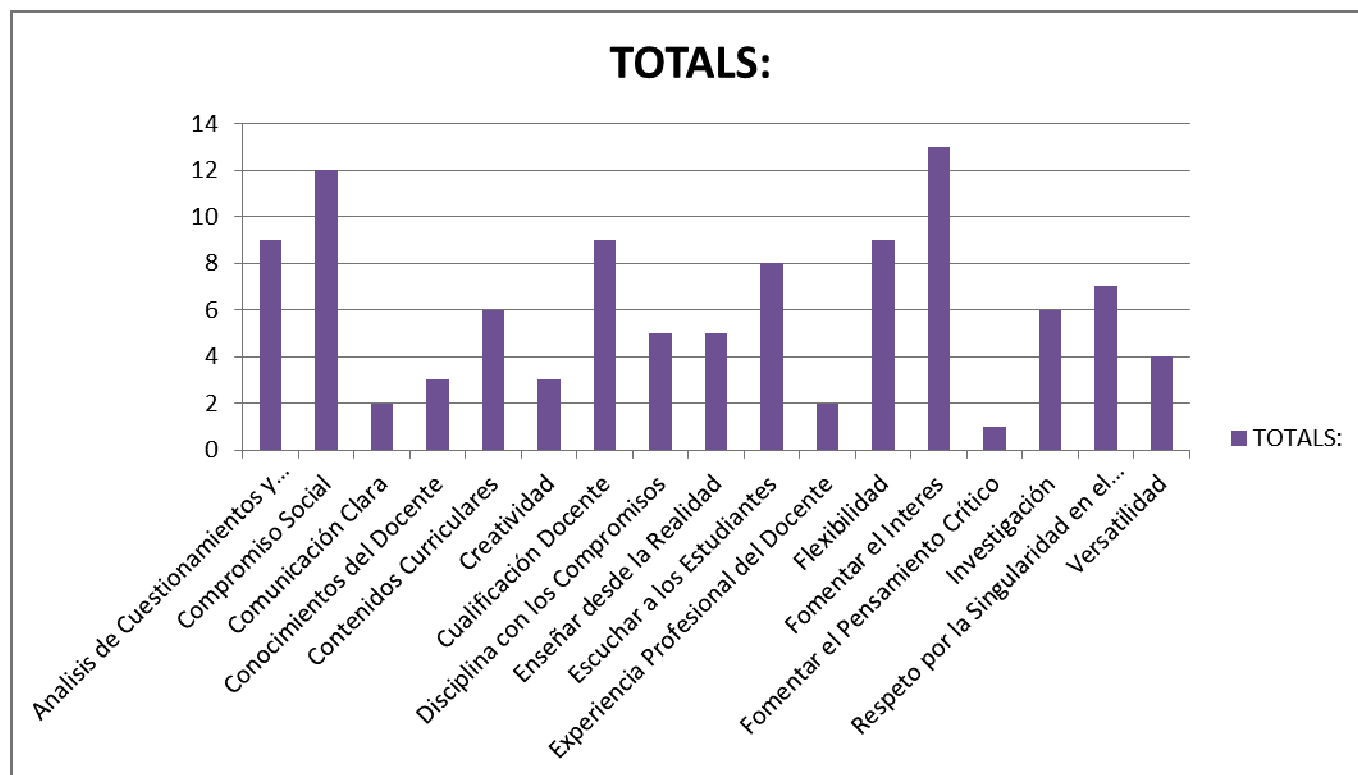
seguido de la creatividad y los conocimientos del docente con un 3% y por último encontramos la comunicación clara y la experiencia profesional del docente con un 2% seguida por el fomentar el pensamiento crítico con un 1%.



Gráfica 4. Categorías de resultado por porcentaje.

En esta gráfica circular se puede observar las categorías de resultado más representativas para los docentes 5 de 17 categorías alcanzan el 50% de importancia. Fomentar el interés en los estudiantes es la más destacada con un 12%, seguido por compromiso social con un 11%, luego cualificación docente, flexibilidad y análisis de cuestionamientos y resultados con un 9% cada

uno. Las 12 categorías restantes sumaron el otro 50% de importancia en la práctica de enseñanza de la muestra.



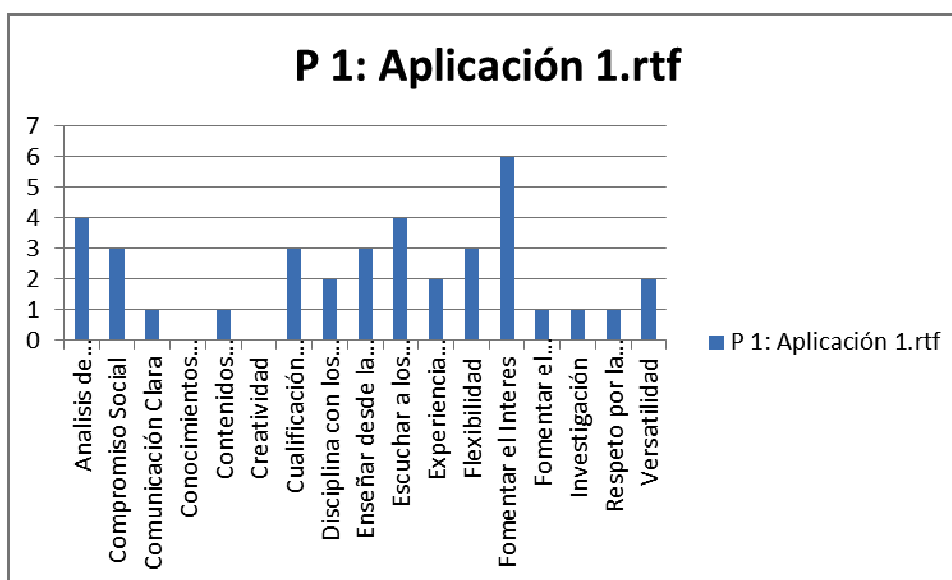
Gráfica 5. Por categoría.

Los resultados consolidados de todas las aplicaciones de los 6 docentes frente a las categorías plantean según la gráfica que fomentar el interés por las áreas de estudio que realiza el docente hacia el estudiante, marca el porcentaje más alto con un 12%, seguido por el compromiso social con un 11% en el tercer espacio de representatividad se encuentran las categorías flexibilidad, disciplina con los compromisos y el análisis de cuestionamientos y problemáticas con un 9% cada uno, en cuarto lugar se encuentra el escuchar a los estudiantes con 8%, luego el respeto por la singularidad en el grupo de estudiantes con un 7% en sexto lugar se encuentran las categorías

La práctica reflexiva

de contenidos curriculares e investigación con 6%, seguido de enseñar desde la realidad y la disciplina con los compromisos con 5%, en octavo lugar de importancia se encuentra la versatilidad con un 4%, seguido de la creatividad y los conocimientos del docente con un 3% y por último encontramos la comunicación clara y la experiencia profesional del docente con un 2% seguida por el fomentar el pensamiento crítico con un 1%.

Gráficas de resultado por aplicación.

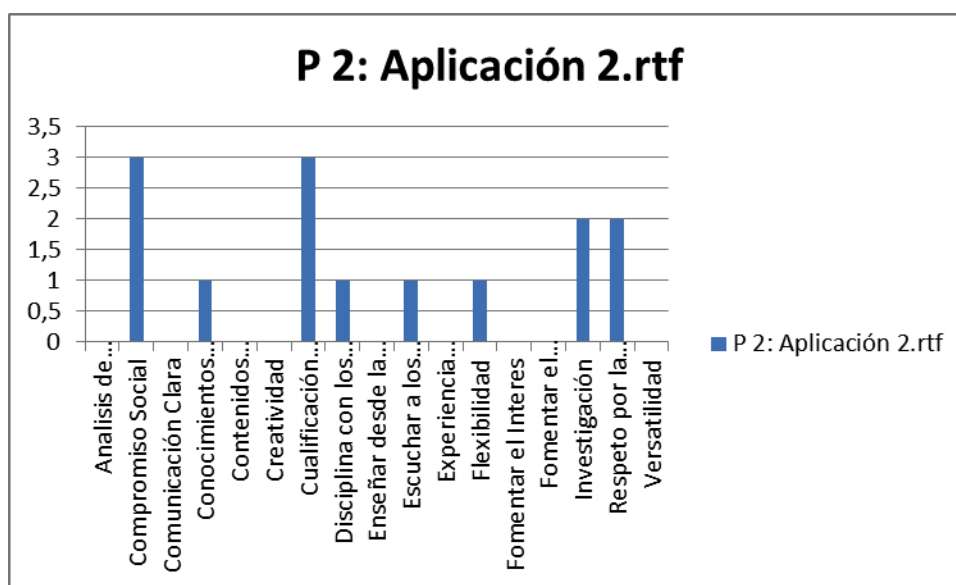


Gráfica 6. Docente 1.

La aplicación 1 hace referencia a un docente de educación superior de la ciudad de Bogotá que hizo parte de la muestra para la investigación, este docente como observamos en la gráfica da relevancia en su práctica de enseñanza a fomentar el interés con una reiteración de importancia del 13.5%, seguido a esto da relevancia al análisis de cuestionamientos y problemáticas con un 10.8%, seguido de compromiso social, cualificación docente, enseñar

La práctica reflexiva

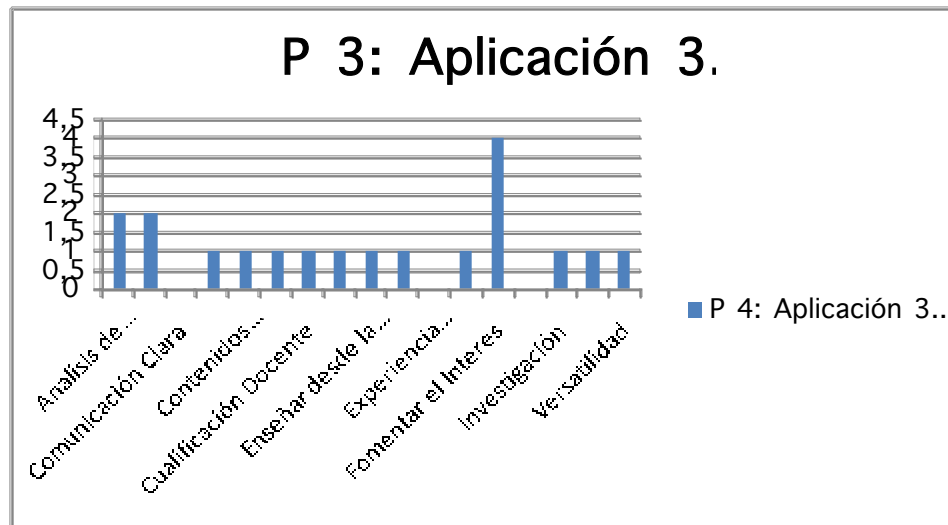
desde la experiencia y flexibilidad con un 8,1% cada uno, a partir de esto el docente le da relevancia a las categorías disciplina con los compromisos, experiencia docente y versatilidad con un 5,4% y por ultimo encontramos las categorías, comunicación clara, contenidos curriculares, fomentar el pensamiento crítico, investigación y respeto por la singularidad con un 2.7%, las categorías conocimientos del docente y creatividad no es tomada en cuenta por el docente de la aplicación 1.



Gráfica 7. Docente 2.

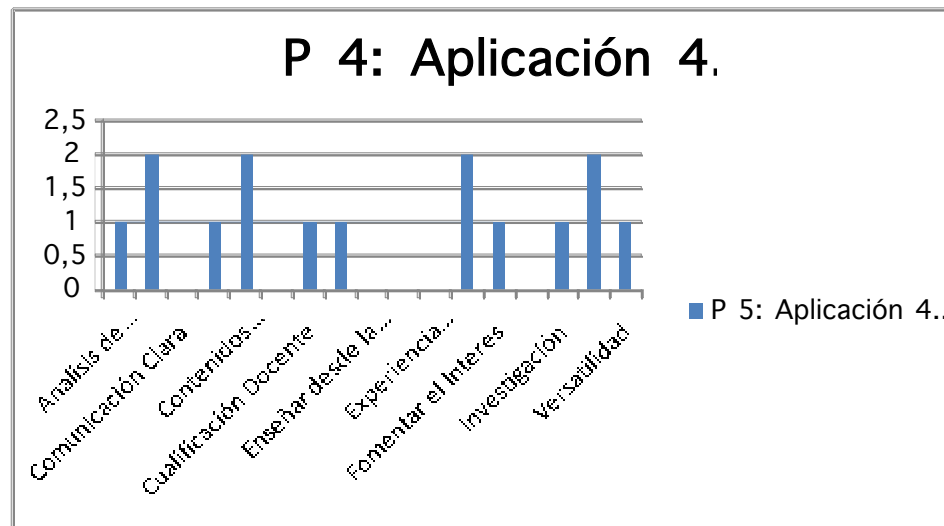
Como se observa en la gráfica el docente de la aplicación 2 muestra gran interés por las categorías de compromiso social y cualificación docente con un 21.4% cada una, seguido por las categorías investigación y respeto por la singularidad con un 14.2% y por último se encuentran las categorías conocimientos del docente, disciplina con los compromisos, escuchar a los estudiantes y flexibilidad con un 7.1% cada uno. Las categorías análisis de cuestionamientos y

problemáticas, comunicación clara, creatividad, enseñar desde la realidad experiencia docente, fomentar el interés no son tenidas en cuenta.



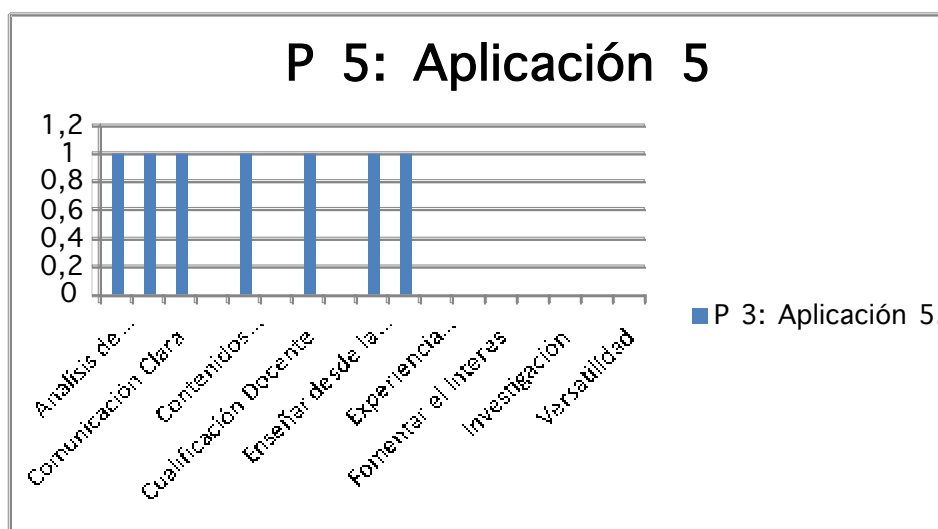
Gráfica 8. Docente 3.

En lo correspondiente al docente de la aplicación 3 se puede plantear que tan solo hace referencia a 7 categorías de resultado como importantes en su práctica de enseñanza: análisis de cuestionamientos y problemáticas, compromiso social, comunicación clara, contenidos curriculares, cualificación docente, enseñar desde la realidad y escuchar a los estudiantes con un 14.28% cada una. El resto de categorías no son tenidas en cuenta.



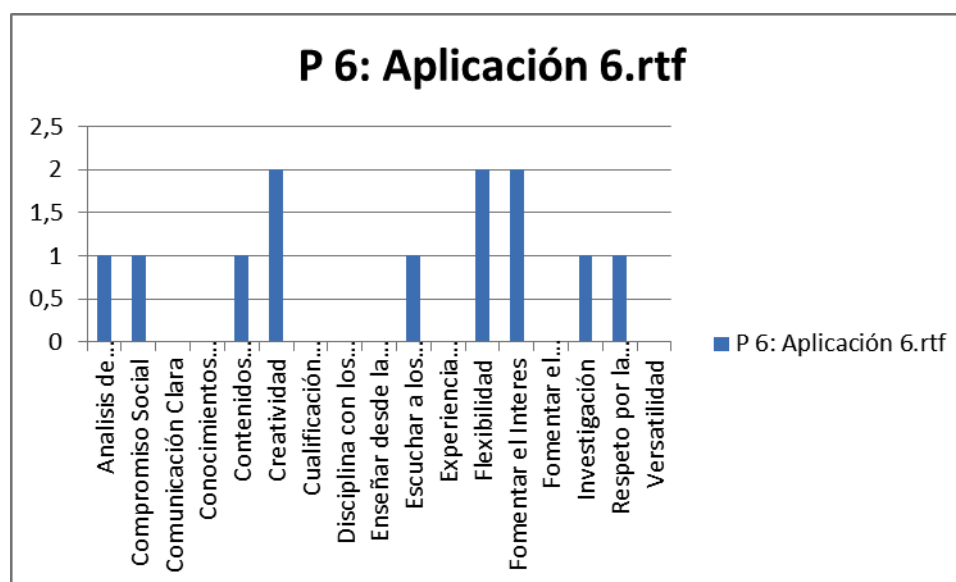
Gráfica 9. Docente 4.

Frente a la aplicación 4 el docente hizo énfasis como refiere la gráfica a fomentar el interés con un 15.7% seguido por las categorías análisis de cuestionamientos y problemáticas y compromiso social con un 10.5% cada una. Por ultimo las categorías conocimientos de los docentes, contenidos curriculares, creatividad, cualificación docente, disciplina con los compromisos, enseñar desde la realidad, escuchar a los estudiantes, flexibilidad investigación respeto por la singularidad y versatilidad mostraron un 5.2% cada una.



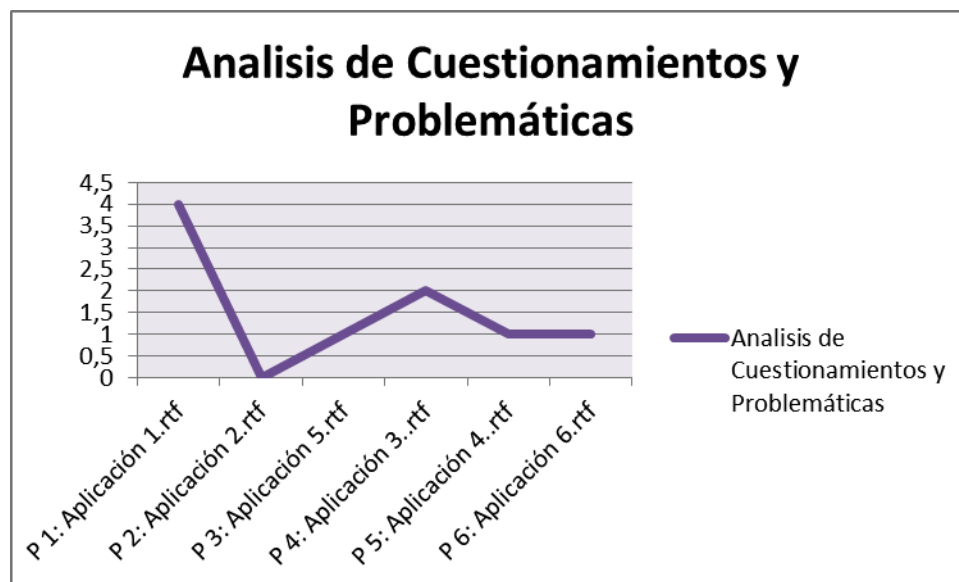
Gráfica 10. Docente 5.

En la gráfica se percibe como el docente de la aplicación 5 le da la misma representatividad a las categorías, compromiso social, contenidos curriculares, flexibilidad y respeto por la singularidad con un 13.3% cada una y a las categorías análisis de cuestionamientos y problemáticas, conocimientos de los docentes, cualificación docente, disciplina con los compromisos fomentar el interés, investigación y versatilidad con un 6.6% cada una.

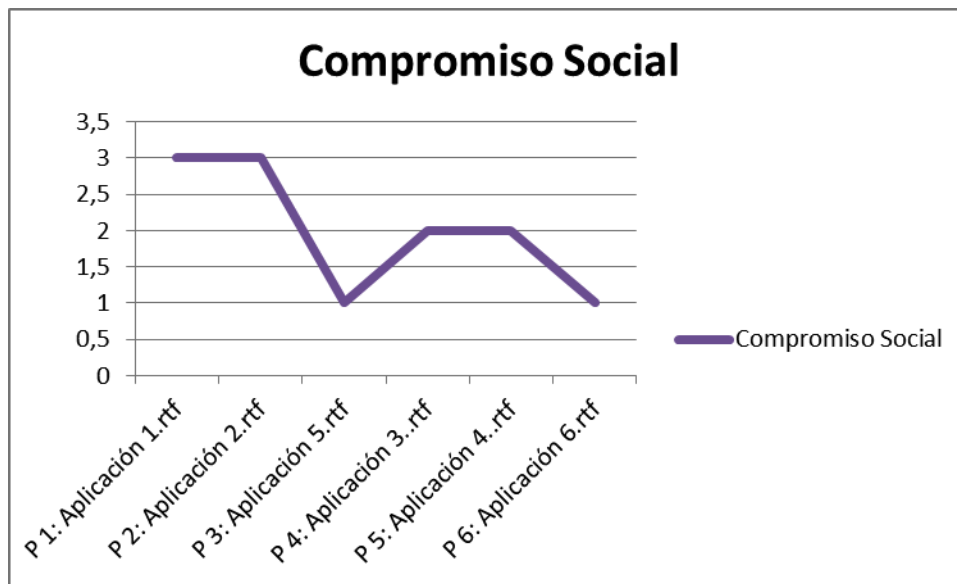


Gráfica 11. Docente 6.

Frente a la aplicación la gráfica nos plantea que el docente reconoce la importancia de las categorías creatividad, flexibilidad y fomentar el interés con un 16.6% cada uno y las categorías análisis de cuestionamientos y problemáticas, compromiso social, contenidos curriculares, escuchar a los estudiantes investigación y respeto por la singularidad con un 8.3% cada una. El resto de las categorías no son tenidas en cuenta.

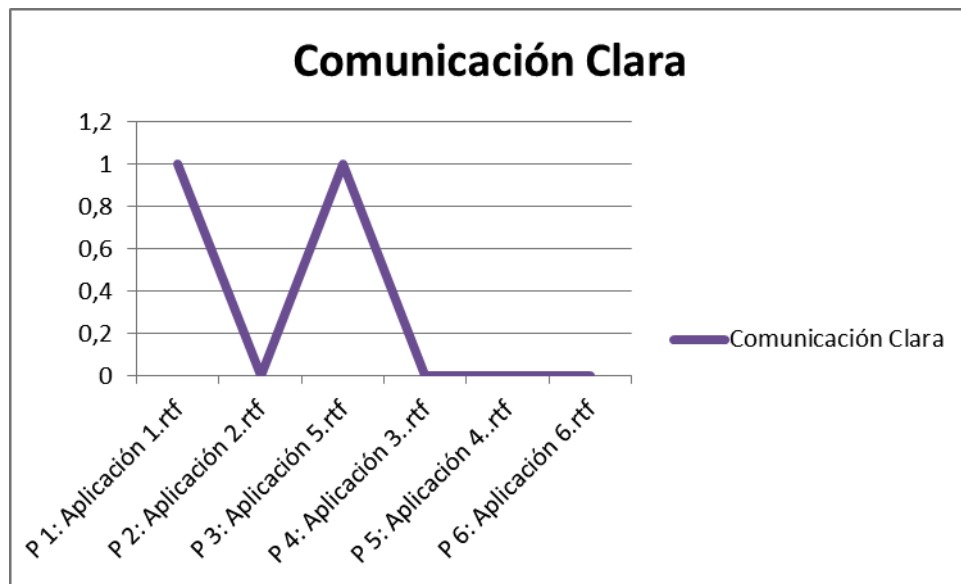
Gráficas de categorías por resultado.**Gráfica 12. Categoría Análisis de cuestionamientos y problemáticas.**

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría de resultado, análisis de cuestionamientos y problemáticas es abordada por 5 de los 6 docentes; de los cuales el docente de la aplicación uno la menciona el 44.4% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos; mientras que el docente de la aplicación cuatro la menciona el 22.2 % y tres docentes (3-5-6) el 11.1% y la aplicación dos no le dio importancia a esta categoría.



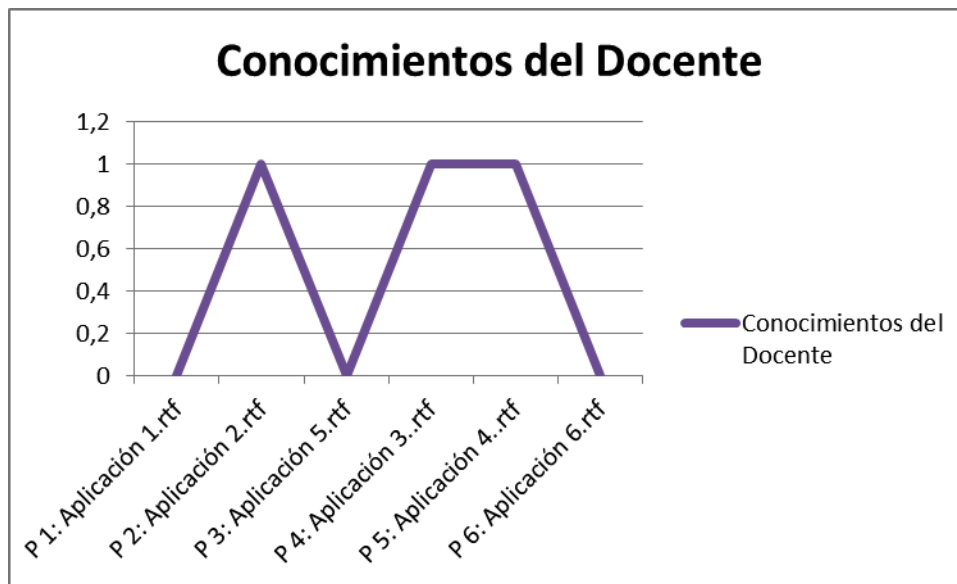
Gráfica 13. Categoría Compromiso social.

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría de compromiso social, es abordada por todos los docentes; de los cuales las aplicaciones uno y dos la mencionaron el 25% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos, mientras las aplicaciones cuatro y cinco la mencionan el 16.6% y las aplicaciones tres y seis el 8.3%; notándose el gran impacto que tiene esta frente a la labor docente.



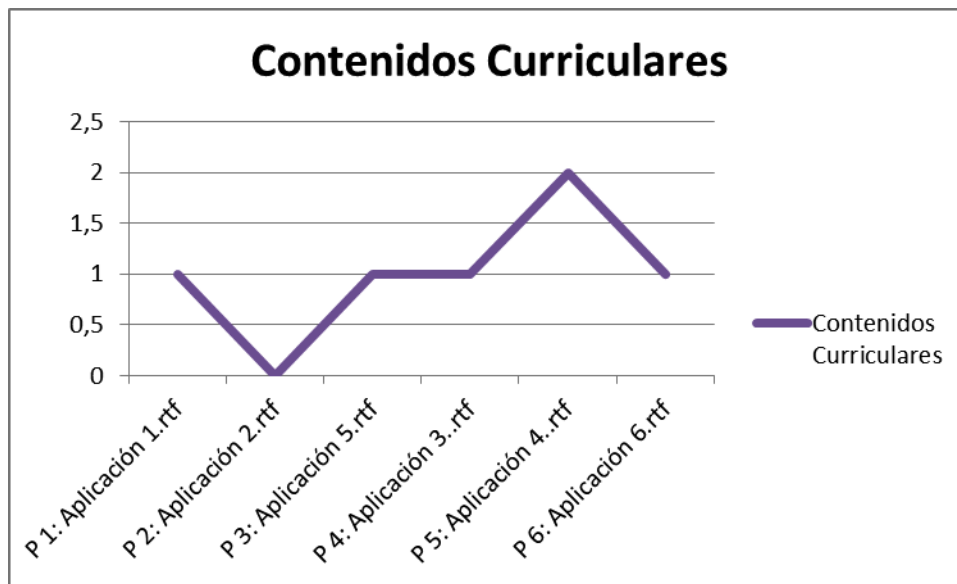
Gráfica 14. Categoría Comunicación Clara.

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría de comunicación clara, es abordada por dos de los seis docentes; de los cuales la aplicación uno y cinco la mencionan en igualdad de porcentajes es decir el 50% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos, mientras el resto es decir cuatro docentes no la mencionan notándose que asumen que el diálogo está inmerso en ellas.



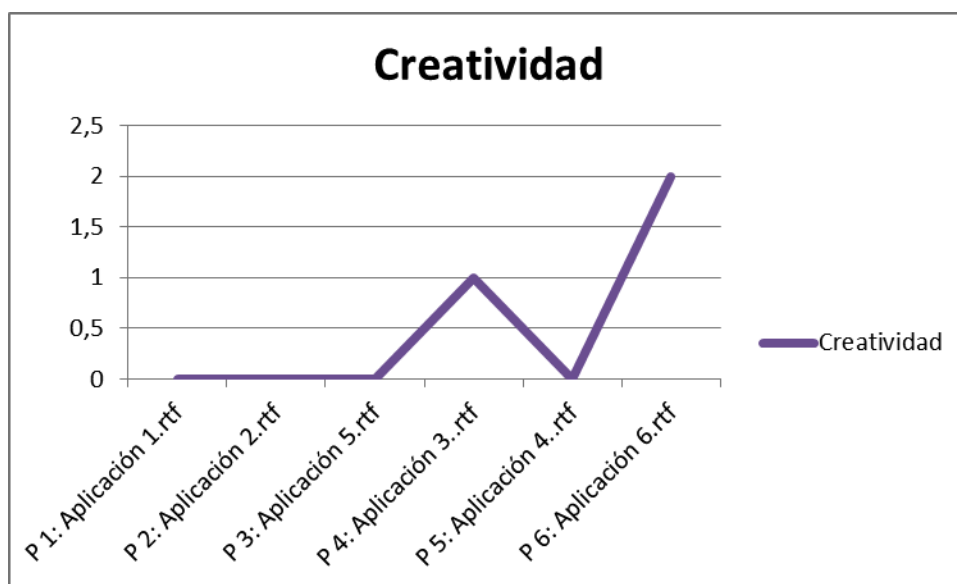
Gráfica 15. Categoría Conocimientos del docente.

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría conocimiento del docente, es abordada por tres de los seis docentes; de la aplicación (2-3-4) de los cuales tres la mencionaron el 33.3% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos, mientras tres de los docentes no la mencionan, compartiendo para unos que es importante y para otros no.



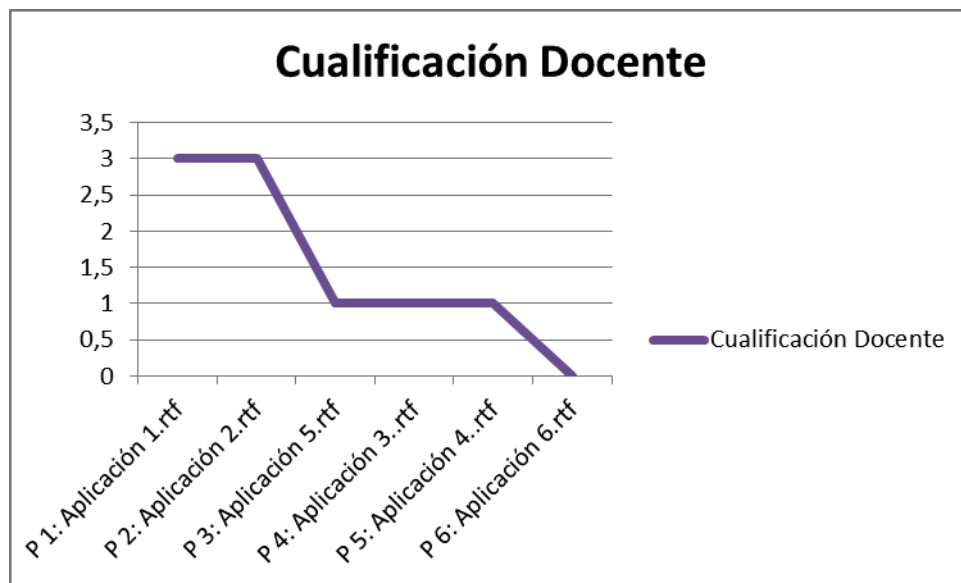
Gráfica 16. Categoría Contenidos curriculares.

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría de contenidos curriculares es abordada por cinco de los seis docentes; de los cuales uno la menciona el 32% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos; mientras cuatro docentes la menciona el 16.2%, y uno no le da importancia.

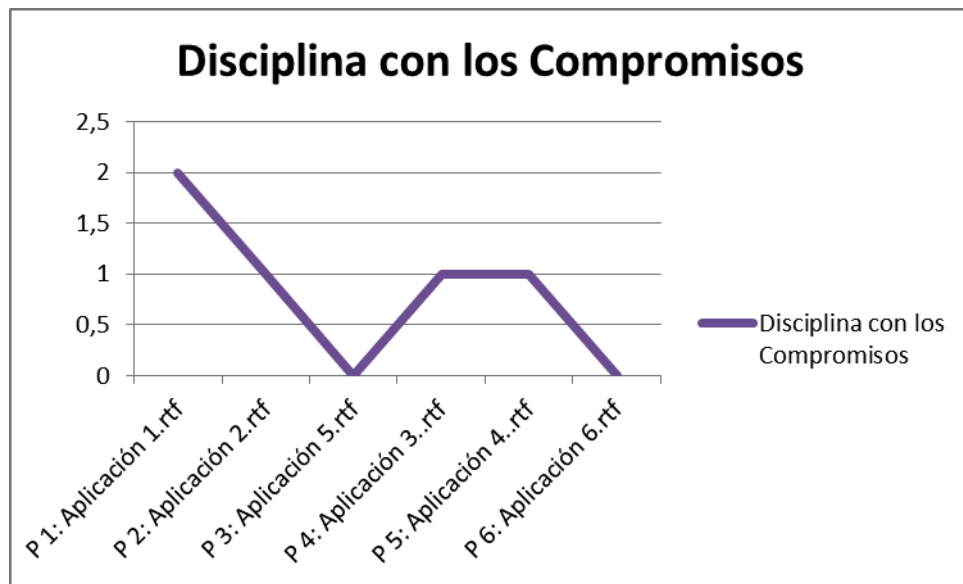


Gráfica 17. Categoría Creatividad.

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría de creatividad es abordada por dos de los seis docentes; de los cuales el profesor de la aplicación cuatro marco un 33.3% del total de apreciaciones frente a creatividad y el docente de la aplicación seis la refirió 66.6%.

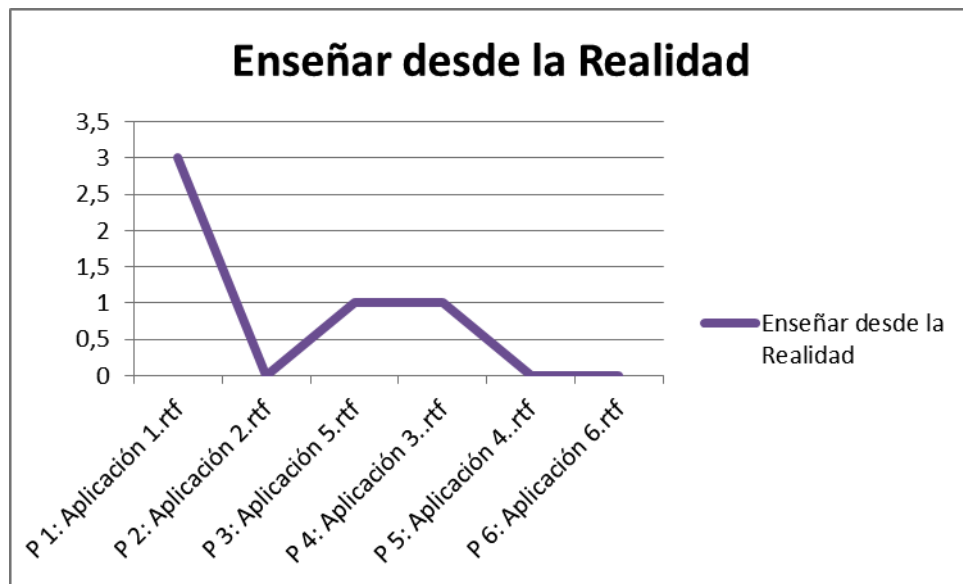
**Gráfica 18. Categoría Cualificación docente.**

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría de cualificación docente es abordada por cinco de los seis docentes; de los cuales las aplicaciones uno y dos la mencionan el 33.3% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos; mientras las aplicaciones tres, cuatro y cinco la mencionan el 11.1% cada uno, y uno de los docentes no la menciona.



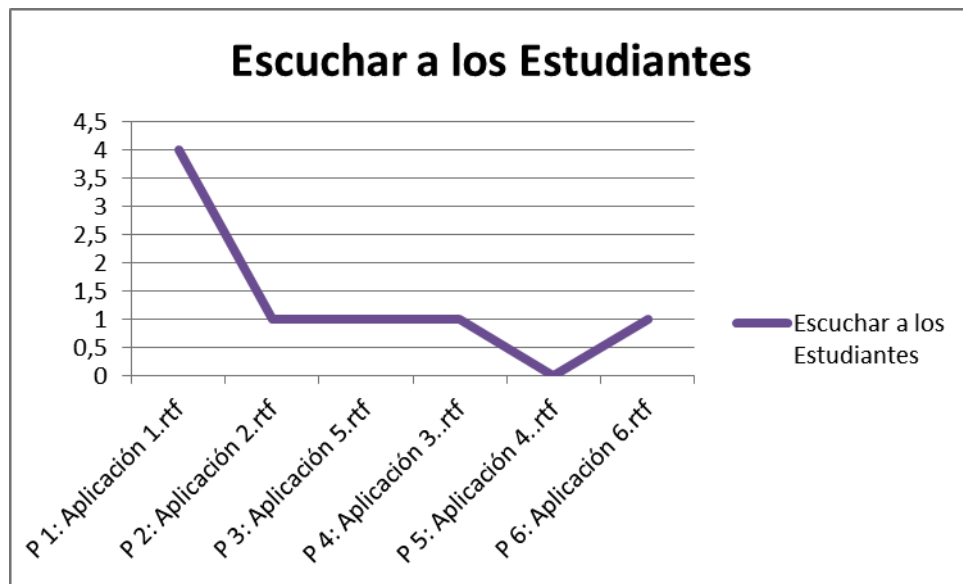
Gráfica 19. Categoría Disciplina con los compromisos.

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría disciplina con los compromisos, es abordada por cuatro de los seis docentes; de los cuales la aplicación uno la menciona el 40% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos; mientras los docentes tres, cuatro y cinco la mencionan el 20%, y los docentes dos y seis no la mencionan.



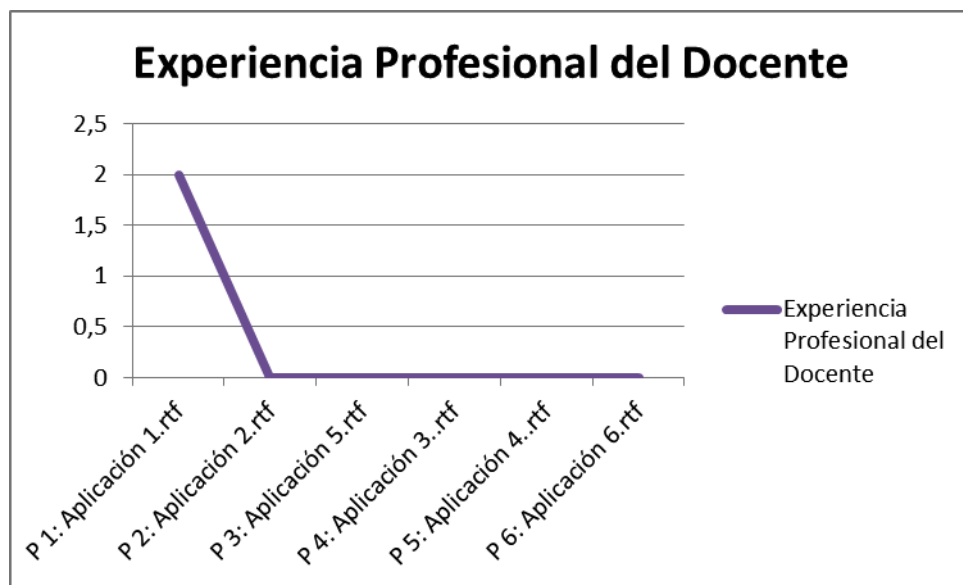
Gráfica 20. Categoría Enseñar desde la realidad.

En esta gráfica lineal se percibe como la categoría enseñar desde la realidad, es abordada por tres de los seis docentes; de los cuales la aplicación uno la menciona el 66.66% refiriendo la importancia de esta frente a las prácticas de enseñanza en los procesos reflexivos; mientras las aplicaciones tres y cuatro la mencionan el 16.66 %, y las aplicaciones dos, cinco y seis no la mencionan.



Gráfica 21. Categoría Escuchar a los estudiantes.

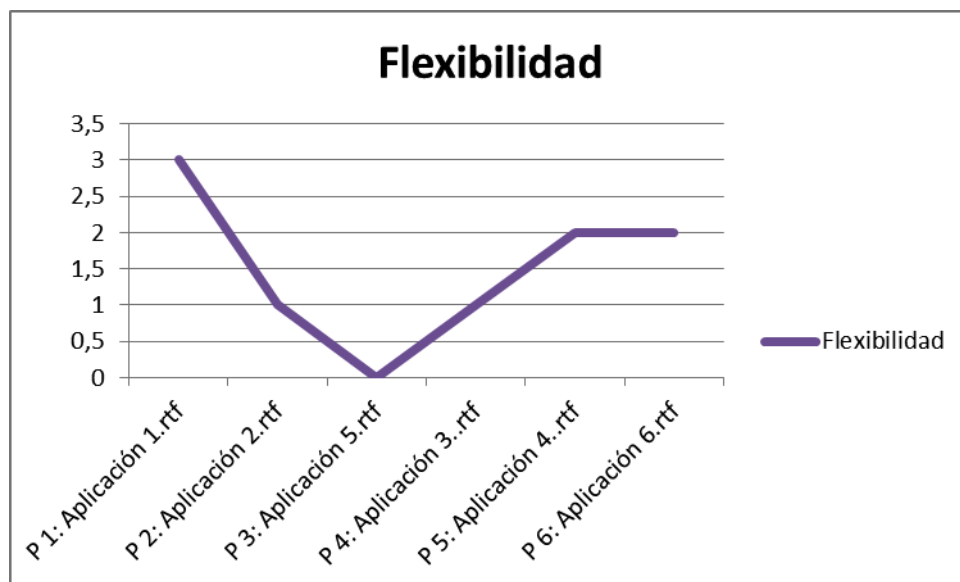
En la presente gráfica lineal se percibe como la categoría escuchar a los estudiantes, se percibe que un docente (aplicación 1) se refiere a ésta categoría un 50 %, mientras 4 aplicaciones (2, 3, 4 y 6) lo realizan un 12,5 % y la aplicación 4 ninguna.



Gráfica 22. Categoría Experiencia profesional.

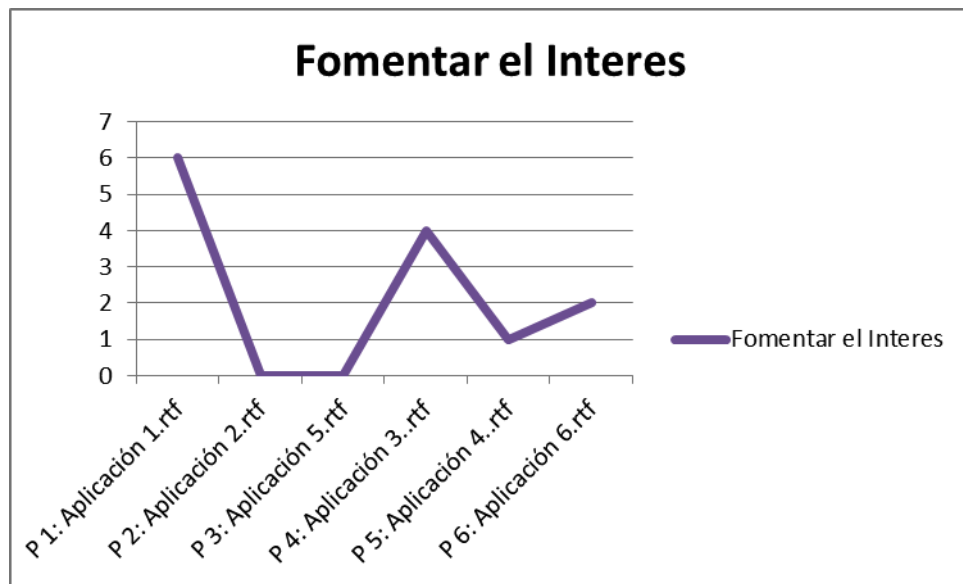
La práctica reflexiva

Esta gráfica lineal refleja el nivel de importancia que asignan los docentes del estudio a la categoría experiencia docente. Claramente se visualiza la posición de los docentes con respecto a la importancia de la experiencia profesional donde solamente uno la refirió en un par de oportunidades.



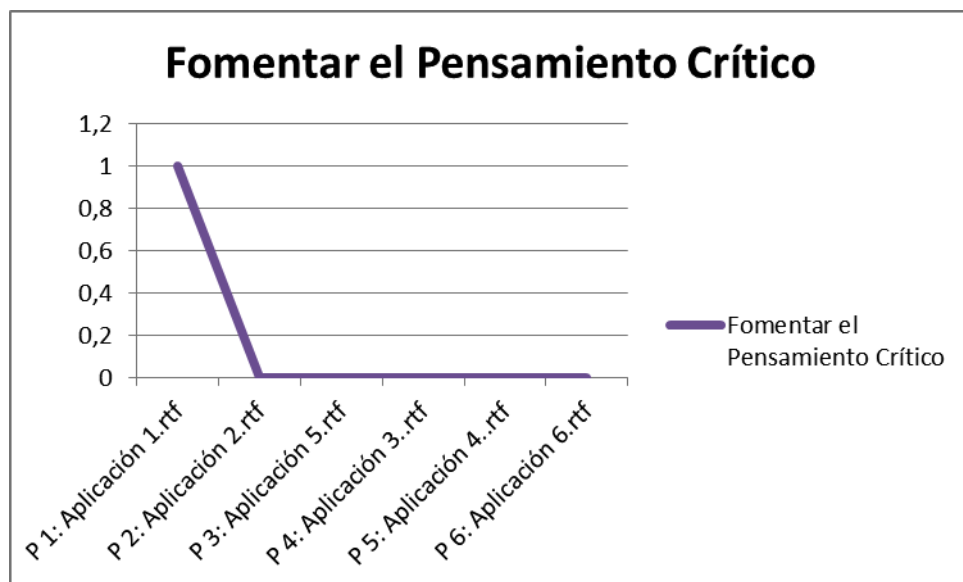
Gráfica 23. Categoría Flexivilidad.

Esta gráfica lineal refleja el nivel de importancia que asignan los docentes del estudio a la categoría flexibilidad. En las aplicaciones de los 6 docentes participantes de la muestra se visualiza: El docente uno asignó un 33.3 % de importancia a la flexibilidad, los docentes cuatro y seis un 22.2 %, los docentes dos y tres un 11.1 %, el docente cinco no la mencionó.



Gráfica 24. Categoría Fomentar e interés.

La siguiente gráfica lineal refleja como los docentes visualizan la categoría fomentar el interés en el aula: El docente uno la refirió un 45%, el docente cuatro un 31%, el cinco un 8%, y el seis un 16%, las aplicaciones dos y tres no hicieron ninguna acotación al respecto.



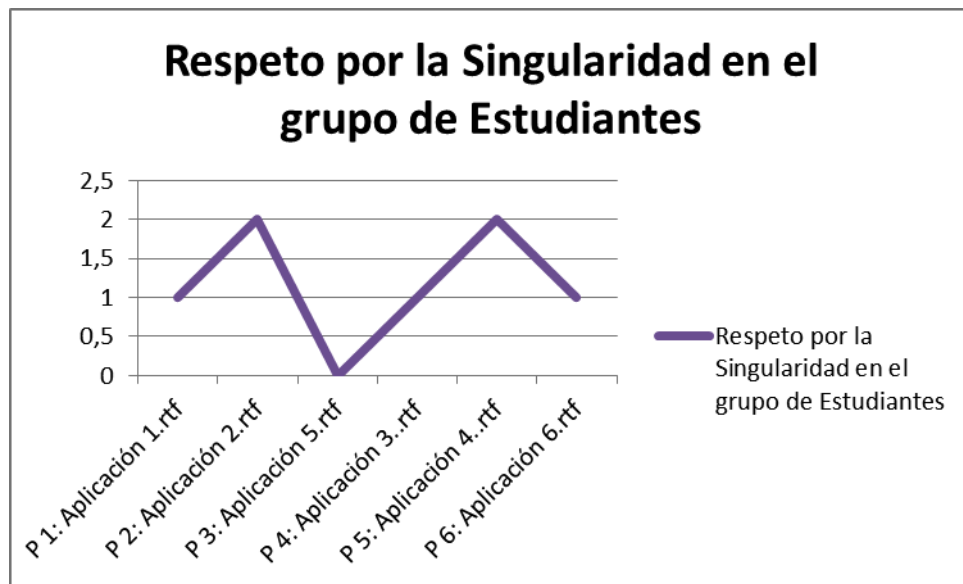
Gráfica 25. Categoría Fomentar el pensamiento crítico.

En cuanto a la categoría fomentar el pensamiento crítico, la gráfica lineal permite observar que tan solo la aplicación uno la refirió 2 veces mientras que los 5 restantes no la refirieron.



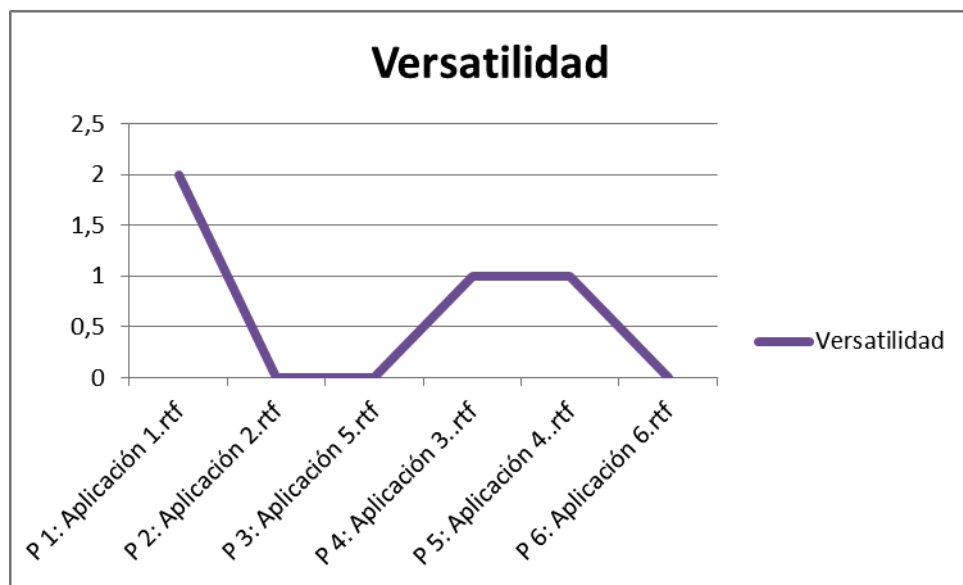
Gráfica 26. Fomentar la investigación.

Se hace evidente la posición de los docentes en cuanto a la categoría investigación se refiere. La gráfica lineal muestra: El docente dos con 33.3%, los docentes uno, tres, cuatro y seis con un 16.6%, el cinco la mencionan. Donde solo uno no le asigna importancia al hecho investigativo o por lo menos lo menciona.



Gráfica 27. Categoría Respeto por la singularidad en el grupo de estudiantes.

En la presente gráfica se determina que tanto ven los docentes relevante la categoría respeto por la singularidad en el grupo de estudiantes, donde los docentes infirieron: los docentes dos y cinco un 28.4%, y los docentes uno, cuatro y seis un 14,2%.



Gráfica 28. Categoría Versatilidad.

La práctica reflexiva

En cuanto a la categoría versatilidad se refiere, la gráfica lineal muestra que la aplicación 1la manifestó más con un 50% y las aplicaciones cuatro y cinco con un 25% cada una, sin embargo 3 docentes no la tuvieron en cuenta.

Aprendizajes derivados de la investigación

Las prácticas reflexivas se encuentran enmarcadas estrechamente en las prácticas de enseñanza, el reconocimiento de la reflexión como elemento determinante en el desarrollo cotidiano de la labor docente, se convierte en el principal elemento en el que coinciden diversos teóricos de la educación, abordados en el presente proyecto de investigación. A partir de esto comenzar a comprender la reflexión como un objeto de estudio relevante en la educación que permite ampliar la visión, el análisis y la acción de los profesores en el aula se convierte en un reto importante en la vida profesional de cualquier educador. Es por esto que resulta de valiosa importancia propiciar niveles reflexivos y construir guías o procesos de formación que orienten a los docentes, en el mejoramiento de sus procesos de reflexión y de análisis permanente, que le permitan ahondar más en su pensamiento, para develar situaciones cada vez más complejas y razonamientos que den respuesta a los dilemas propios de su quehacer.

El reconstruir las formas de pensar y hacer de las prácticas de enseñanza es uno de los más importantes retos de la educación superior, buscar nuevas formas en que el docente se represente en su quehacer, el construir cuestionamientos constantes de la vida personal, académica, laboral, docente y contextual permite a los profesores discernir acerca de su práctica de enseñanza y modificar aspectos que limitan una apreciación más amplia de la educación. La idea del docente como sujeto reflexivo, propicia una tendencia hacia el pensamiento analítico, interpretativo y propositivo, transformador del conocimiento y posibilitador de construcción de nuevas formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza. Es así como los docentes que reflexionan constantemente acerca de su quehacer, generan alternativas que les permiten dinamizar su acción

y buscar el mejoramiento constante y el reconocimiento de sus retos pedagógicos permanentemente.

En función de estos cuestionamientos y estos retos en la educación radica la importancia de la presente investigación, en la medida que generaron categorías que fundamentan las prácticas reflexivas en las prácticas de enseñanza, dichas categorías brindaron lineamientos para que los profesores repensaran su condición como docentes, y a su vez reflexionaran sobre los elementos que confluyen en su acción pedagógica; también permitieron construir categorías de análisis para la generación de un instrumento para reconstruir procesos reflexivos en la prácticas de enseñanza.

Personal	▪ Intereses personales como docente frente a la práctica enseñanza. ▪ Análisis del quehacer diario en el aula. ▪ Construcción de interrogantes frente al quehacer profesional del docente
-----------------	---

Académico	▪ Proyecciones académicas y laborales a futuro. ▪ Intereses como educador ▪ Disposición para el uso de la investigación y la incursión de medios tecnológicos en los procesos educativos.
------------------	---

Laboral	▪ Características representativas de la vida laboral. ▪ Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. ▪ Capacidad para flexibilizar los procesos pedagógicos y temáticos en las asignaturas. ▪ Manejo de la diversidad y respeto por la singularidad.
----------------	--

Experiencia Docente	▪ Rutina con respecto al quehacer de enseñar, y cómo se logra alejarse de esta. ▪ Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. ▪ Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos
Búsqueda de alternativas de motivación con los estudiantes	
Contexto	▪ Intereses y habilidades que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la institución, cuando planea las clases. ▪ Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el cual se ejerce ▪ Complementación de procesos académicos y administrativos propios de la academia
Características que deben tener las instituciones de educación	

Tabla 7. Categorías de análisis para la elaboración del instrumento.

Por otra parte una herramienta investigativa como la autobiografía permitió un gran acercamiento a las narrativas de los profesores, y así reconocer ideas, imaginarios y conceptos que solo pueden ser adquiridos a través del análisis del discurso cotidiano, así se reafirma y convalida el gran reconocimiento a los procesos autobiográficos, que particularmente permitieron el desarrollo de un instrumento para la generación de procesos reflexivos en

La práctica reflexiva

docentes de educación superior, como insumo propositivo de esta investigación, y que tiene como objetivo desarrollar cuestionamientos y generar habilidades en docentes a partir del análisis-reflexivo de elementos y conceptos propios de la educación superior y del desarrollo personal y social del docente.

Por último el reconocimiento al desarrollo del proceso teórico-investigativo como una excelente forma de conocer a los docentes y correlacionar los fundamentos teóricos, que sirvieron de derrotero para el dominio y la comprensión de los conceptos relacionados con las prácticas reflexivas. Uno de los aspectos de gran importancia es destacar las categorías de resultado de dicha investigación, las categorías más significativas para los docentes fueron *Fomentar el interés en el estudiante*, que hace parte de la dimensión de experiencia docente y la categoría de *Compromiso social*, que hace parte del componente personal y contextual. Estas dos categorías marcaron la puntuación más alta por parte de los docentes de educación superior. Por otra parte y de manera interesante y desconcertante las categorías más bajas fueron: *Creatividad*, que hace parte de la dimensión personal y de experiencia docente y la categoría de *comunicación clara* que hace parte de la dimensión personal, estas dos categorías apenas fueron mencionadas por un docente y tuvo un impacto casi irrisorio en los procesos narrativos autobiográficos de los docentes.

Como producto final e insumo para el estímulo de las prácticas reflexivas en los docentes de educación superior, se elaboró un instrumento, el cual obedece a los conceptos teóricos, a las categorías, dimensiones y elementos, que se dimensionaron en los textos autobiográficos.

Instrumento para la generación de procesos reflexivos.

El presente instrumento propicia las prácticas reflexivas de los docentes de educación superior, fundamentales para la generación de procesos analíticos, comprensivos y propositivos, en la prácticas de enseñanza. Teniendo en cuenta los resultados procedentes de los documentos autobiográficos y su paralelo valorativo con respecto a la conceptualización teórica, se obtiene este insumo.

Dimensiones	Contextualización
Personal	Se tiene en cuenta la postura de Barnett (2001) frente a lo <i>Psicológico</i> asumido como la forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes. <i>Filosófico:</i> Hace referencia intereses y verdades del docente.
Académico	Se tiene en cuenta la postura de Goodman frente al objetivo de la reflexión definido como relación entre principios y práctica, y los matices morales y políticos del discurso educativo. Además el proceso de reflexión como el rechazo del pensamiento rutinario por el pensamiento racional, racional e intuitivo. Y finalmente las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Laboral	Se tiene en cuenta la postura de Barnett (2001) frente a lo <i>Epistemológico:</i> las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina. Y frente a lo <i>Pedagógico:</i> Qué tanto permiten los programas la autonomía de los

	estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.
Experiencia Docente	Se tiene en cuenta la postura cognitiva de Spark et al. (1991), como un proceso que esta constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos. El <i>elemento crítico</i> esta constituido por la moral, la ética y la justicia social. Y el <i>elemento narrativo</i> los constituyen los relatos de la propia experiencia.
Contexto	Se tiene en cuenta la postura cognitiva de Spark et al. (1991), como un proceso que esta constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos. Y la postura de Goodman frente al objetivo de la reflexión como relación entre principios y práctica, y los matices morales y políticos del discurso educativo. Además el proceso de reflexión es rechazar el pensamiento rutinario por el pensamiento racional, racional e intuitivo. Y finalmente las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.

Tabla 8. Contextualización del Instrumento

Dimensiones	Categorías de Análisis
Personal	Intereses personales como docente frente a la práctica de enseñanza.

	▪ Análisis del quehacer diario. ▪ Elementos que representan el compromiso social de la labor docente.
Académico	▪ Proyecciones académicas y laborales a futuro. ▪ Intereses como educador. ▪ Versatilidad de las acciones pedagógicas.
Laboral	▪ Características representativas de la vida social. ▪ Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. ▪ Cuestionamientos y problemáticas que surgen en el quehacer pedagógico. ▪ Manejo de la disciplina con los compromisos como docente.
Experiencia Docente	▪ Rutina con respecto al quehacer de enseñar, y cómo logra alejarse de esta. ▪ Compromiso ético y social como docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos. ▪ Flexibilidad con el área y los espacios pedagógicos.
Contexto	▪ Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la institución, cuando planea las clases. ▪ Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el cual ejerce. ▪ Características que deben tener en cuenta las instituciones de

	educación superior para facilitar el ejercicio de la enseñanza.
--	---

Tabla 9. Resultado final de las categorías.

Estas categorías son el insumo final del estudio, cuyo propósito es ser un aplicativo a manera de instrumento, para propiciar las prácticas reflexivas en los docentes de educación, y así generar aportes en el mejoramiento del pensar y hacer las prácticas de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Aceves, L., J. (1996). *Un enfoque metodológico de las historias de vida. Teoría, método y técnicas. Una bibliografía comentada*. Méjico. Ediciones Ceisas.
- Achilli, E. (1990): *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario, Argentina. CRICSO, Facultad de humanidades y artes.
- Alarcón , M., y Rivera, Y. (2007). *Reflexiones de docentes sobre prácticas que promueven formación integral del estudiante de educación superior, en el contexto del sistema de créditos académicos, de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Angola, E., Guillen, J., y Zumaqué, M. (2007). *Los implícitos en las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios [Recurso electrónico] caso en las facultades de Medicina, Psicología, de la Pontificia Universidad Javeriana y en la Escuela de Formación musical y artística Zumaqué*. (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. Universitat de Valencia: España.
- Bárcena, F. (1994). *La experiencia reflexiva en la educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

La práctica reflexiva

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial Gedisa: España.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Nacional de Investigación (CNRS)*, Francia.
- Bisguerra, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa*. Barcelona, España: Editores CEAC.
- Bogo, M., & Mishna, F. (2007). Relective practice in Contemporary Social Work. *Journal of Social Work Education*, Vol. 43, No. 3. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=31902105&lang=es&site=ehost-live>.
- Bolivar, A y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *FQS Forum: Qualitative Social Research Sozialfors Chung*. Volumen 7, No. 4, Art. 12. Recuperado en: [/www.qualitative-research.net/fqs/](http://www.qualitative-research.net/fqs/)
- Bolívar, A., Fernández M. y Molina, E. (2006). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS Forum: Qualitative Social Research*. 6 (1), 12. Recuperado en: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Taurus.
- (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Argentina. Libros del Zorral.

La práctica reflexiva

- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. España, Editorial Gedisa.
- Campo V., R. y Restrepo J., M. (1999). *Formación Integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Colombia: Javergraf.
- Cano, M. (2004). La Investigación Colaborativa en Educación. *Revista Candidus*, Madrid.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Clegg, S., Tan, J., & Saeidi, S. (2002). Reflecting or Acting? Reflective Practice and Continuing Professional Development in Higher Education. *Reflective Practice*. doi: 10.1080/14623940220129924
- Comenius, J. A. (2006). *La Didáctica Magna*. Méjico: Editorial Porrúa.
- De Camilloni A. (1996). *Crorientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial.
- (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Edicitorial Paidós SAICF.
- Dewey, J. (1950). *Las Escuelas del Mañana*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Losada.
- (1967). *Democracia y Educación una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Losada.
- (1968). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Losada.

La práctica reflexiva

—— (1989). *Como Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

—— (2003). *Experiencia y Educación*. Bogotá, Colombia: Editor Universidad Nacional.

Edelstein, G. E. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.

Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.

Recuperado en:

[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47122733&lang=es
&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47122733&lang=es&site=ehost-live)

Feldman, D. R. (s. f.) ¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre “el pensamiento del profesor”. (UBA) Recuperado en:
<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1231539791658.doc>

Ferrarotti, Franco (1981), *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Méjico: Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.

Gaitán, C. A., Campo, R., García, L., Granados, L. F., Jaramillo, J., y Panqueva, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Editor: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.

- Gaitán, C, López, E., Quintero, M., y Salazar, S. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo editorial universidad eafit.
- Galeano, M. E., y Vélez, O. L. (2002). *Estado del Arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo editorial universidad eafit.
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Gauthier, D. (1994). *La moral por acuerdo*. Barcelona, España. Gedilsa Editorial S. A.
- (1998). *Egoismo, moralidad y sociedad liberal*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Gimeno S., J., y Pérez. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Morata Editores.
- Granados, L. F. SJ. (1996). *La formación del pensamiento reflexivo en la filosofía de John Dewey*. (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Harrison, J., Lawson, T., y Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 28, No. 3. Recuperado en:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47122733&lang=es&site=ehost-live>

La práctica reflexiva

- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*. Vol. 30, No. 2. doi: 10.1080/03075070500043358
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Jaramillo, J. (1999). *La práctica reflexiva como estrategia para pensar la formación del docente universitario*. Universidad Central de Venezuela. Primer encuentro iberoamericano, Perfeccionamiento integral del professor universitario.
- Kahn, P., Young, R., Grace, S., Pilkington, R., Rush, L., Tomkinson, B., & Willis, I. (2008). Theory and Legitimacy in Professional Education: a Practitioner Review of Reflective Processes within Programmes for new Academic Staff. *International Journal for Academic Development*. 13(3), 161-173. doi: 10.1080/13601440802242440
- Kant, Emmanuel. (1950). *Crítica de la razón pura y Prolegómenos a toda metafísica futura*. Buenos Aires, Argentina: Librería “El Ateneo” Editorial.
- Kreber, C. (2004). An Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development. *International Journal for Academic Development*. 05(9), 29. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=15091105&lang=es&site=ehost-live>
- Lasso, E., Pérez, N. y Zapata, B. (2007). Explicitación de las prácticas de enseñanza mediante la autobiografía como estrategia investigativa. Estudio realizado en las asignaturas de física y matemáticas, facultad de ingeniería de sistemas, de la universidad de cundinamarca sede chía.

La práctica reflexiva

Lindon, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social, El Colegio Mexiquense.

Litwin, E. 2008. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, voces de la educación.

Marshall, C., y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative research*. Thousand Oaks, California, Sage.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*.

Facultad de psicología UNMSM Recuperado en:

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Molina, P. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*. Recuperado en:

http://documental.rmm.cl/RMM/biblioteca/descargar.php?id_doc=201005131302480

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Grao.

Pulido, S., y Solano, C. M. (2009). *Prácticas de enseñanza y aprendizaje autónomo*. (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative*. Chicago, University of Chicago Press.

Salinas, L. M. (2000) *Investigación cualitativa*. (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

La práctica reflexiva

Santo Tomás de Aquino. (1988). *Suma de Teología*. Madrid, España: Biblioteca de Autores, de la Editorial Católica, S. A.

Schirato, T., & Webb, J. (2002). Bourdieu's Notion of Reflexive Knowledge. *Social Semiotics*. 12(12), 3, 255. Recuperado en:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9756084&lang=es&site=ehost-live>

—— (2002). El concepto de Bourdieu sobre la meta-alfabetización. *Cultural Studies*. 17(3/4), 539-552. doi: 10.1080/0950238032000083935

Schön D. (1983). *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

—— (1992). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación de currículos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.

Smith, B. O., y Ennis, R. H. (1971). *Lenguajes y conceptos en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.

Spilkova, V. (2001). Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice. *European Journal of Teacher Education*. 24 (1), 59-65. doi: 10.1080/02619760120055899

La práctica reflexiva

Suriani, B. M. (2003) *Las prácticas de la enseñanza en contextos de cambio:*

características, dilemas y tensiones. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ediciones Gedisa. Barcelona, España.

Zeichner, K. (1993). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 2(2), 10-29. Recuperado en: http://books.google.com/books?id=0RCSHgsic3wC&pg=PA385&lpg=PA385&dq=zeichner+Los+profesores+como+profesionales+reflexivos+y+la+democratización+de+la+reforma+escolar.&source=bl&ots=xsUIJYV8Y-&sig=CM-DebIVZv7BctAZBArxj6gmSQI&hl=en&ei=sNdETd6kD8P7lwfbnIUx&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBIQ6AEwAA#v=onepage&q=zeichner%20Los%20profesores%20como%20profesionales%20reflexivos%20y%20la%20democratización%20de%20la%20reforma%20escolar.&f=false

Zeichner, K. y Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*, New Jersey,

Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado en:

<http://books.google.com/books?id=zRLkUhgIssMC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=“Historic>

La práctica reflexiva

al+roots+of+reflective+teaching.+Reflective+Teaching.+An+Introduction,&source=bl
&ots=jNGoSpac_1&sig=jLCaoW6d4Id_eLytkXeoal0EjA&hl=es&ei=F2toTYndEoL7
lwfcxoD_AQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCcQ6AEwAg#v=
onepage&q="Historical%20roots%20of%20reflective%20teaching.%20Reflective%20
Teaching.%20An%20Introduction%2C&f=false

Anexos**Anexo 1. Prueba piloto.**

La siguiente prueba fue utilizada como herramienta inicial en un docente de educación superior, con el propósito de verificar la validez de las frases guía para el desarrollo de los textos autobiográficos.

Guía.***Textos Autobiográficos.***

Señor (a) docente agradecemos de antemano su participación en este proceso investigativo. Por favor tenga en cuenta las siguientes categorías que servirán como guía durante la elaboración de su escrito.

Categorías

- Intereses personales como docente frente a la enseñanza.
 - Análisis del quehacer diario en el aula.
-
- Proyecciones académicas y laborales a futuro
 - Intereses como educador
-
- Características representativas de la vida laboral.
 - Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia
-

La práctica reflexiva

-
- Existe una rutina con respecto al quehacer de enseñar, y si es así, cómo logra alejarse de esta.
 - Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.
 - Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos
-

- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la institución, cuando planea las clases.
 - Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el cual se ejerce
 - Características que deben tener las instituciones de educación superior para facilitar el ejercicio de la enseñanza
-

Agradecemos su participación en esta investigación. Tenga en cuenta que este proceso es anónimo y de ninguna manera saldrá a la luz académica elementos propios de su vida.

Agradecemos su atención, grupo investigador.

Anexo 2. Análisis de la prueba piloto.

A partir de los escritos adquiridos en la prueba piloto, se procedió al análisis de los textos realizando un paralelo entre categoría, postura del docente y conceptualización teórica.

Análisis de la prueba piloto		
Categoría Resultado	Postura del docente frente a la categoría	Conceptualización de la categoría
Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas	Suelen ser múltiples los interrogantes que el docente se realiza frente al desempeño propio y los resultados esperados, a este respecto el docente expone: “El análisis de una clase determinada solo lo realizo si se presentaron dificultades en el desarrollo de un ejercicio, se analiza la manera en la que se presentó el tema y los problemas que tuvieron los estudiantes para realizarlo.” Básicamente, el docente argumenta “No realizo un análisis diario”, sino exclusivamente en los casos de presentar inconvenientes.	El análisis de cuestionamientos y problemáticas hace parte de las características que proponen los autores Spark et al. (1991) en cuanto al <i>elemento crítico</i>, está constituido por la moral, la ética y la justicia social. Barnett en cuanto al componente <i>Epistemológico</i>: Las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina. También en el componente <i>Pedagógico</i>: Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.
Comunicación Clara	Además de la manera en que el docente expone o plantea cada una de las temáticas que maneja en su clase, así mismo como distribuye los	La comunicación clara hace parte de las características definidas por Spark et al. (1991) por el elemento <i>narrativo</i> que lo constituyen los relatos de la propia experiencia.

	contenidos, determina y expone las reglas de juego y se hace entender.	También el elemento <i>cognitivo</i> está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos ya que si no hay una adecuada comunicación estos procesos no se podrían desarrollar.
Conocimientos del Docente	El docente como profesional activo en su disciplina y comprometido con la actividad académica, domina los saberes que debe impartir en el momento en que asume dirigir cualquier área o materia. El manejo de estos conocimientos va a permitir “Que el estudiante entienda y aplique lo visto, que le sea útil en el futuro”.	Los conocimientos del Docente hacen parte de las características definidas por Goodman desde el objetivo de la reflexión lo define como relación entre principios y práctica, y los matices morales y políticos del discurso educativo. El proceso de reflexión es rechazar el pensamiento rutinario por el pensamiento crítico, racional e intuitivo. Y finalmente las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Contenidos curriculares	De acuerdo con el Pei de la institución y de la carrera el docente profundiza y aporta a las temáticas que se manejan en el plan de estudios, lo cual le permite “si faltan herramientas necesarias para una materia como computadores, o cámaras, yo opto por cambiar el contenido de la materia”. Sin embargo los programas no	Los contenidos curriculares hacen parte de las características definidas por Barnett en el componente <i>Pedagógico</i>, definiéndolo como qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas. Desde el elemento <i>cognitivo</i> que propone Spark et al. (1991) definido

	pueden coartar la libertad ni impedir la creatividad de l profesor, de ahí que “El programa y el profesor deben ser flexibles para ajustarse a distintas circunstancias”, a nivel económico, contextual, o de cualquier índole. Por otro lado, “Se debe tener en cuenta que todos los grupos son diferentes, y que lo que funciona con un grupo puede no funcionar con otro”, ya que las capacidades, intereses y posibilidades de los estudiantes pueden ser diversas.	por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos y los valores.
Creatividad	Depende de los docentes, las novedades o alternativas que el docente puede brindar a partir de la experiencia y dominio de los temas. Es definitiva la “Capacidad de improvisación o creatividad en determinadas situaciones”, un profesor creativo es más propositivo y resuelto.	La creatividad hace parte de las características definidas por los siguientes autores: desde el elemento <i>cognitivo</i> de Spark et al. (1991) está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores. Desde el componente <i>psicológico</i> de Barnett quien propone que en la forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes y Goodman desde el proceso de la reflexión donde rechaza el pensamiento rutinario y las actitudes reflexivas para propiciar la reflexión como estímulo para el pensamiento.

Cualificación	En el cumplimiento de los procesos de desarrollo académico, representado en cursos, carreras de posgrado, actualizaciones, entre otras, que el docente va teniendo en su vida profesional. Así un docente comprometido permanece activo “Consiguiendo y estudiando libros nuevos relacionados con las áreas que dicto. Haciendo especialización y maestría. Asistiendo a distintos cursos.” Despertando interés por las actividades relacionadas con su oficio.	La categoría de resultado Cualificación Docente se enmarca en la dimensión Laboral desde donde parten 2 categorías 1. Características representativas de la vida laboral y 2. Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. Estas categorías guías partieron del planteamiento cognitivo de Spark et al. (1991), el elemento <i>cognitivo</i> está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e históricos, y la dimensión <i>epistemológica</i> de Barnett definida como las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina.
Disciplina con los compromisos	Son muchas las responsabilidades que tiene el docente y cómo éstas responsabilidades lo obligan a tener una disciplina frente a los compromisos. Además de “entregar trabajos calificados a tiempo [...] Puntualidad, comenzar y terminar a tiempo”, cumplir los horarios, las jornadas, los programas, etc.	La categoría de resultado Escuchar a los estudiantes hace parte de la dimensión de Experiencia Docente de la cual parten 3 categorías guías: 1. Rutina con respecto al quehacer de enseñar, y cómo se logra alejarse de esta. 2. Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo, y 3. Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos. Éstas categorías se enmarcan en los postulados teóricos frente a lo narrativo de Spark et al. (1991), el cual se encuentra constituido por los

		relatos de la propia experiencia. <i>Pedagógico</i> de Barnett definido cómo: Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.
Escuchar a los Estudiantes	La comunicación con los estudiantes y las directivas dentro de los espacios de tiempo y la disposición que tiene el docente para atender y escuchar a sus alumnos, así como tener en cuenta sus opiniones, además de responder a los diversos interrogantes que se cuestionan los estudiantes como por ejemplo: “Explicar las notas si el estudiante lo solicita”	La Flexibilidad hace parte de las características definidas por Spark et al. (1991), en el elemento <i>cognitivo</i> que está constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes y el contexto. Barnett desde el componente <i>Pedagógico</i>: Qué tanto permiten los programas la autonomía de los estudiantes, al imponer un pensamiento, posición, creencia o “verdad”, sin la posibilidad de cuestionar ni sugerir, desde otras perspectivas, otra visión o analizar las expuestas.
Flexibilidad	Para conciliar con la flexibilidad se debe hacer uso de la creatividad, lo cual es capacidad que tiene el docente de adaptar su clase, sus formas de evaluar, de enseñar, sus temáticas, entre otras. El docente puede realizar cambio de última hora, “Si faltan herramientas necesarias para una materia como computadores, o cámaras, yo opto por cambiar el contenido de la materia [...] El programa	Fomentar el interés hace parte del componente psicológico que propone Barnett en cuanto a la forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes. Goodman desde su elemento de las actitudes que propician la reflexión,

	y el profesor deben ser flexibles para ajustarse a distintas circunstancias plan de estudios a veces toca reducir contenidos” Es importante tener en cuenta que “No todos los grupos son iguales por lo que hay que hacer ajustes en los contenidos”.	como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Fomentar el Interés	Son muchas las alternativas motivacionales que utiliza el docente con sus estudiantes. Pero el docente debe “Despertar y mantener el interés del estudiante en la clase” como estrategia para estimular el aprendizaje.	Fomentar el interés hace parte del componente <i>psicológico</i> que propone Barnett (2001) en cuanto a la forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes. Goodman desde su elemento de las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Investigación	Inculcar el uso por parte del docente del fomento de la investigación como mecanismo para el acercamiento de los estudiantes a las diferentes áreas, cruzando los intereses particulares del docente con las actividades y contenidos programáticos. A lo que el docente se refiere “Me interesan más las propuestas de investigación enfocadas hacia la realización de proyectos de diseño que hacia la escritura de	La categoría de resultado, investigación hace parte de las dimensiones académica y laboral, de las cuales partieron 4 categorías guía (ver tabla 4). Enmarcadas en los referentes teóricos: <i>Cognitivo</i> de Spark et al. (1991) constituido por la reflexión del docente frente a los contenidos, las pedagogías generales, el currículo, los contenidos pedagógicos, los estudiantes, el contexto y los fines, los propósitos, los valores y los fundamentos filosóficos e

	textos”.	históricos. <i>Epistemológico</i> de Barnett planteado como las diferencias entre la diversidad disciplinar en la que se enfrentan los docentes, donde se evidencian estados de incomprensión e incredulidad frente a su área o disciplina. Y actitudes reflexivas de Goodman entendida como una serie de estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.
Respeto por la Singularidad del grupo o estudiantes	Conocer a los estudiantes y diferenciar las habilidades y capacidades de un grupo y también de cada uno de sus miembros, respetando sus características de aprendizaje. Por esto “Se debe tener en cuenta que todos los grupos son diferentes, y que lo que funciona con un grupo puede no funcionar con otro.” Si se conoce al estudiante se puede tener “Respeto por el estudiante”.	Respeto por el estudiante hace parte de las características de los autores Spark et al. (1991), en el elemento <i>crítico</i> y está constituido por la moral, la ética y la justicia social. Barnett desde el componente <i>Psicológico</i>: La forma en que el docente se manifiesta, y estructura un comportamiento de acuerdo a su adaptación con los programas, la institución, los estudiantes, los compañeros entre otros, y como esto se transmite positivamente a sus estudiantes; desde el componente <i>Histórico</i>: qué proyección tienen estas perspectivas a futuro. Goodman desde las actitudes que propician la reflexión, como estímulos para el pensamiento, inductores de respuestas e incentivos del entusiasmo.

Tabla 10. Análisis de la prueba piloto frente a categoría, postura docente y conceptualización.

Anexo 3. Categorías de análisis.

Por medio de estas categorías y su codificación, se introdujo la información al programa de investigación cualitativa Atlas-Ti.

- (ACP) Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas.
 - Hace referencia a los interrogantes que el docente se realiza frente al desempeño propio y los resultados esperados.
- (COC) Comunicación Clara
 - Hace referencia a la manera en que el docente expone o plantea cada una de las temáticas que maneja en su clase.
- (COD) Conocimientos del Docente
 - Hace referencia a los saberes que el docente debe dominar en el momento en que asume dirigir cualquier área o materia.
- (CCU) Contenidos curriculares
 - Hace referencia a las temáticas que se manejan en el plan de estudios.
- (CREA) Creatividad
 - Hace referencia a las novedades o alternativas que el docente puede brindar a partir de la experiencia y dominio de los temas.
- (CUAL) Cualificación

La práctica reflexiva

- Hace referencia a los procesos de desarrollo académico representado en cursos, carreras de posgrado, actualizaciones, entre otras, que el docente va teniendo en su vida profesional.
- (DICO) Disciplina con los compromisos
 - Hace referencia a la responsabilidad que tiene el docente y como esta responsabilidad lo obliga a tener una disciplina frente a los compromisos.
- (ELCO) Elemento Cognitivo
 - Hace referencia a los conocimientos amplios y profundos además de la versatilidad que puede tener frente al conocimiento.
- (ESC) Escuchar a los Estudiantes
 - Hace referencia a los espacios de tiempo y la disposición que tiene el docente para tener escuchar a sus alumnos y tener en cuenta sus opiniones.
- (FLEX) Flexibilidad
 - Hace referencia a la capacidad que tiene el docente de flexibilizar su clase, sus formas de evaluar, de enseñar, sus temáticas, entre otras
- (FIN) Fomentar el Interés
 - Hace referencia a las alternativas motivacionales que utiliza el docente con sus estudiantes.
- (INV) Investigación

La práctica reflexiva

- Hace referencia al uso por parte del docente del fomento de la investigación como mecanismo para el acercamiento de los estudiantes a las diferentes áreas.
- (RSIN) Respeto por la Singularidad del grupo o estudiantes
 - Hace referencia a la diferenciar las habilidades y capacidades de un grupo y también de cada uno de sus miembros, respetando sus características de aprendizaje.

Información arrojada por el software Atlas-Ti, de cada autobiografía docente.

Resultados textuales de la investigación.

Anexo 4.

All (24) quotations from primary document: P 1: Texto 01.rtf (<HUPATH>\Texto 01.rtf)

HU: 1
File: [C:\Users\Diana Lorena Munoz\Desktop\Investigación Tesis\1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 23/04/11 09:21:04 p.m.

P 1: Texto 01.rtf - 1:26 [si faltan herramientas necesar..] (21:21) (Super)

Codes: [Contenidos curriculares] [Flexibilidad]

No memos

si faltan herramientas necesarias para una materia como computadores, o cámaras, yo opto por cambiar el contenido de la materia

P 1: Texto 01.rtf - 1:25 [El programa y el profesor debe..] (15:15) (Super)

Codes: [Flexibilidad]

No memos

El programa y el profesor deben ser flexibles para ajustarse a distintas circunstancias

P 1: Texto 01.rtf - 1:24 [Se debe tener en cuenta que to..] (15:15) (Super)

Codes: [Flexibilidad]

No memos

Se debe tener en cuenta que todos los grupos son diferentes, y que lo que funciona con un grupo puede no funcionar con otro

P 1: Texto 01.rtf - 1:23 [Se debe tener en cuenta que to..] (15:15) (Super)

Codes: [Respeto por la Singularidad del grupo o estudiantes]

No memos

Se debe tener en cuenta que todos los grupos son diferentes, y que lo que funciona con un grupo puede no funcionar con otro.

P 1: Texto 01.rtf - 1:22 [Me interesan más las propuesta..] (12:12) (Super)

Codes: [Investigación]

No memos

La práctica reflexiva

Me interesan más las propuestas de investigación enfocadas hacia la realización de proyectos de diseño que hacia la escritura de textos

P 1: Texto 01.rtf - 1:21 [La preparación se refleja en c..] (8:8) (Super)

Codes: [Creatividad]

No memos

La preparación se refleja en clases más completas (caso de historia) y en la utilización de nuevas técnicas de presentación, en el caso de dibujo.ç •

P 1: Texto 01.rtf - 1:20 [Consiguiendo y estudiando libr..] (8:8) (Super)

Codes: [Cualificación]

No memos

Consiguiendo y estudiando libros nuevos relacionados con las áreas que dicto.

P 1: Texto 01.rtf - 1:19 [Haciendo especialización y mae..] (8:8) (Super)

Codes: [Cualificación]

No memos

Haciendo especialización y maestría

P 1: Texto 01.rtf - 1:18 [Asistiendo a distintos cursos...] (8:8) (Super)

Codes: [Cualificación]

No memos

Asistiendo a distintos cursos.

P 1: Texto 01.rtf - 1:17 [El análisis de una clase deter..] (6:6) (Super)

Codes: [Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas] [Escuchar a los Estudiantes]

No memos

El análisis de una clase determinada solo lo realizo si se presentaron dificultades en el desarrollo de un ejercicio, se analiza la manera en la que se presentó el tema y los problemas que tuvieron los estudiantes para realizarlo. No realizó un análisis diario.

P 1: Texto 01.rtf - 1:16 [Comentarios positivos y negati..] (6:6) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes]

No memos

Comentarios positivos y negativos de los estudiantes respecto a determinado tema o ejercicio.

La práctica reflexiva

P 1: Texto 01.rtf - 1:15 [Esta evaluación de contenidos,..] (6:6) (Super)

Codes: [Contenidos curriculares]

No memos

Esta evaluación de contenidos, que se realiza cuando se escribe el parcelador del siguiente semestre, teniendo en cuenta: • Tiempo dedicado al tema, si es demasiado corto no entienden, si es demasiado largo, se aburren. • Pertinencia de un tema, debido a un nuevo plan de estudios. Ejemplo, si van a ver figura humana como una materia en otro semestre, se suprime del contenido de mi materia.

P 1: Texto 01.rtf - 1:14 [Respeto por el estudiante] (4:4) (Super)

Codes: [Respeto por la Singularidad del grupo o estudiantes]

No memos

Respeto por el estudiante

P 1: Texto 01.rtf - 1:13 [plan de estudios a veces toca ..] (6:6) (Super)

Codes: [Flexibilidad]

No memos

plan de estudios a veces toca reducir contenidos

P 1: Texto 01.rtf - 1:12 [No todos los grupos son iguales..] (6:6) (Super)

Codes: [Flexibilidad] [Respeto por la Singularidad del grupo o estudiantes]

No memos

No todos los grupos son iguales por lo que hay que hacer ajustes en los contenidos

P 1: Texto 01.rtf - 1:11 [Que salga con más de lo que ll.] (5:5) (Super)

Codes: [Conocimientos]

No memos

Que salga con más de lo que llevo y se vea un progreso

P 1: Texto 01.rtf - 1:10 [Que el estudiante entienda y a..] (5:5) (Super)

Codes: [Conocimientos]

No memos

Que el estudiante entienda y aplique lo visto, que le sea útil en el futuro

P 1: Texto 01.rtf - 1:9 [Capacidad de improvisación o c..] (4:4) (Super)

Codes: [Creatividad]

La práctica reflexiva

No memos

Capacidad de improvisación o creatividad en determinadas situaciones

P 1: Texto 01.rtf - 1:8 [Explicar las notas si el estud..] (4:4) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes]

No memos

Explicar las notas si el estudiante lo solicita

P 1: Texto 01.rtf - 1:7 [entregar trabajos calificados ..] (4:4) (Super)

Codes: [Disciplina con los compromisos]

No memos

entregar trabajos calificados a tiempo

P 1: Texto 01.rtf - 1:6 [Puntualidad, comenzar y termin..] (4:4) (Super)

Codes: [Disciplina con los compromisos]

No memos

Puntualidad, comenzar y terminar a tiempo

P 1: Texto 01.rtf - 1:5 [Despertar y mantener el interés..] (4:4) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes]

No memos

Despertar y mantener el interés del estudiante en la clase

P 1: Texto 01.rtf - 1:4 [Conocimiento amplio, profundo,..] (4:4) (Super)

Codes: [Elemento Cognitivo]

No memos

Conocimiento amplio, profundo, del tema que se quiere enseñar

P 1: Texto 01.rtf - 1:1 [Comunicación clara] (4:4) (Super)

Codes: [Comunicación Clara]

No memos

Comunicación clara ç

Anexo 5.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:09:45 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

12 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Compromiso Social"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:13 [Generar conciencia en la comun..] (8:8) (Super)

Codes: [Compromiso Social]

No memos

Generar conciencia en la comunidad y hacerles entender a los estudiantes la importancia del trabajo que realizan y la formación que deben tener para la mejora del país

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:14 [Intereses como educador Genera..] (9:9) (Super)

Codes: [Compromiso Social]

No memos

Intereses como educador Generar conciencia en la sociedad informando la importancia del estudio, mostrando que es el motor para que el país mejore constantemente, generar pensamiento crítico y hacer tomar conciencia de la importancia y la responsabilidad que se debe generar en el país, promoviendo la ética y el cuidado del medio ambiente.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:15 [El compromiso con la sociedad ..] (11:11) (Super)

Codes: [Compromiso Social]

No memos

El compromiso con la sociedad es vital, desde ingeniería se genera conciencia en los estudiantes para que cada proyecto desarrollado tenga un fin ó una proyección social y que tenga un beneficio la comunidad para mejorar la calidad de vida.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:1 [alto nivel de compromiso, resp..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Conocimientos del Docente] [Cualificación Docente] [Disciplina con los Compromisos]

La práctica reflexiva

No memos

alto nivel de compromiso, respeto, una actitud positiva respecto a la solución de problemas, actualización académica permanente, participación en redes de conocimiento.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:4 [Demasiado compromiso, se está ..] (28:28) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Cualificación Docente]

No memos

Demasiado compromiso, se está formando a los transformadores de la sociedad, eso implica que sobre todo uno sea un modelo de crítica y autocrítica, la base fundamental de acciones ecuanímes.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:6 [Para mí es importante saber lo..] (30:30) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad] [Respeto por la Singularidad en el grupo de Estudiantes]

No memos

Para mí es importante saber lo que viven los estudiantes, de esta manera yo intento varias cosas como por ejemplo aprenderme los nombre de los estudiantes, saber qué hacen, cómo se ganan la vida, me interesan e identifico a los que considero de base que no están de acuerdo con los planteamiento que hago, pues desde ellos comienzo un dialogo

P 3: Aplicación 5.rtf - 3:4 [Es por esto que un buen curric..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Comunicación Clara] [Escuchar a los Estudiantes]

No memos

Es por esto que un buen curriculum debe ser sensible a lo que esta viviendo la sociedad y reflejar en su contenido los elementos necesarios para dotar al alumno de nuevas herramientas; tambien debe ser sencible con los metodos de ense;anza para hacer que los estudiante con menos capacidades puedan tener mas soporte para hacerlos competentes al final del ciclo educativo.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:5 [Características representativa..] (7:7) (Super)

Codes: [Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas] [Compromiso Social]

No memos

Características representativas de la vida laboral. Compartir momentos del día en el salón, con características particulares; vincularse afectivamente es muy importante. Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. Me parece importante cuestionar precisamente las disciplinas; en mi caso, qué sería arte y que no lo sería, de acuerdo a contextos y momentos históricos específicos.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:7 [Compromiso ético y social como..] (8:8) (Super)

La práctica reflexiva

Codes: [Compromiso Social] [Creatividad] [Fomentar el Interes]
No memos

Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. Ético en la medida en que busco siempre hacer reflexivo en hecho mismo de estar en clase; lo qué estamos aprendiendo supuestamente en la clase, a que sistemas de representación por ejemplo pertenece.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:4 [La vida laboral se caracteriza..] (2:2) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Disciplina con los Compromisos]
No memos

La vida laboral se caracteriza por disciplina, rigor académico y actualización de conocimientos.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:5 [Compromiso ético y social como..] (2:2) (Super)

Codes: [Compromiso Social]
No memos

Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:7 [El eje central es como dotar d..] (2:2) (Super)

Codes: [Compromiso Social]
No memos

El eje central es como dotar de sentido la información para el estudiante para que así realmente se disponga a aprender, este es el primer paso que se motive y disponga a aprender, de lo contrario no generará aprendizajes significativos.

Anexo 6.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:11:23 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

2 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Comunicación Clara"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:19 [El interés particular que se d..] (12:12) (Super)

Codes: [Comunicación Clara] [Flexibilidad] [Fomentar el Interes]
No memos

El interés particular que se debe tener en cuenta es que el estudiante comprenda correctamente el tema y que lo pueda aplicar en su vida profesional, realizando una motivación constante para que no pierda el entusiasmo por la carrera.

P 3: Aplicación 5.rtf - 3:4 [Es por esto que un buen curric..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Comunicación Clara] [Escuchar a los Estudiantes]
No memos

Es por esto que un buen curriculum debe ser sensible a lo que esta viviendo la sociedad y reflejar en su contenido los elementos necesarios para dotar al alumno de nuevas herramientas; tambien debe ser sencible con los metodos de ense;anza para hacer que los estudiante con menos capacidades puedan tener mas soporte para hacerlos competentes al final del ciclo educativo.

Anexo 7.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:40:04 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

1 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Fomentar el Pensamiento Crítico"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:8 [Intereses como educador Genera..] (9:9) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes] [Fomentar el Pensamiento Crítico]
No memos

Intereses como educador Generar conciencia en la sociedad informando la importancia del estudio, mostrando que es el motor para que el país mejore constantemente, generar pensamiento crítico y hacer tomar conciencia de la importancia y la responsabilidad que se debe generar en el país,

Anexo 8.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:38:23 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

13 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Fomentar el Interes"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:3 [Generar conciencia en la comun..] (8:8) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes]

No memos

Generar conciencia en la comunidad y hacerles entender a los estudiantes la importancia del trabajo que realizan y la formación que deben tener para la mejora del país. ■

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:8 [Intereses como educador Genera..] (9:9) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes] [Fomentar el Pensamiento Crítico]

No memos

Intereses como educador Generar conciencia en la sociedad informando la importancia del estudio, mostrando que es el motor para que el país mejore constantemente, generar pensamiento crítico y hacer tomar conciencia de la importancia y la responsabilidad que se debe generar en el país,

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:9 [Disciplina, orden, liderazgo, ..] (10:10) (Super)

Codes: [Disciplina con los Compromisos] [Fomentar el Interes]

No memos

Disciplina, orden, liderazgo, emprendimiento, mejoramiento continuo.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:12 [Es necesario que como docentes..] (11:11) (Super)

Codes: [Enseñar desde la Realidad] [Fomentar el Interes]

No memos

La práctica reflexiva

Es necesario que como docentes siempre seamos motivadores con el fin de no dejar que los estudiantes se retiren del estudio, que no se genere monotonía en las clases, que se generen diferentes actividades pedagógicas que contribuyan al conocimiento, relacionar el conocimiento que se está informando con lo que está pasando actualmente, estar informado y actualizado con las TIC y las NTIC.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:19 [El interés particular que se d..] (12:12) (Super)

Codes: [Comunicación Clara] [Flexibilidad] [Fomentar el Interes]

No memos

El interés particular que se debe tener en cuenta es que el estudiante comprenda correctamente el tema y que lo pueda aplicar en su vida profesional, realizando una motivación constante para que no pierda el entusiasmo por la carrera.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:21 [Variabilidad del proceso de en..] (12:12) (Super)

Codes: [Flexibilidad] [Fomentar el Interes] [Respeto por la Singularidad en el grupo de Estudiantes] [Versatilidad]

No memos

Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el cual se ejerce Desde mi punto de vista me parece que es importante en el proceso de enseñanza variar constantemente la metodología para evitar la monotonía y mantener la motivación del estudiante, en mi caso el proceso de enseñanza lo manejo muchas veces de varias maneras: Clase presencial cátedra, clase virtual, apoyo virtual, objetos virtuales de aprendizaje, casos de estudio, actividades de salida, visita a empresas, laboratorios, talleres, simulaciones, debates, etc...

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:4 [temas que me interesan, organi..] (6:6) (Super)

Codes: [Cualificación Docente] [Fomentar el Interes] [Investigación]

No memos

temas que me interesan, organizar de pronto algún proyecto de investigación de un tema particular, hacer una maestría... Intereses como educador buscar que el estudiante se comprometa y se dedique de lleno a lo que hace; Motivarlos así a crear y a vincular las clases a su vivencia, que parece que estuvieran separadas de sus vidas cotidianas.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:7 [Compromiso ético y social como..] (8:8) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Creatividad] [Fomentar el Interes]

No memos

Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. Ético en la medida en que busco siempre hacer reflexivo en hecho mismo de estar en clase; lo qué estamos aprendiendo supuestamente en la clase, a que sistemas de representación por ejemplo pertenece.

La práctica reflexiva

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:10 [Intereses, habilidades y motiv..] (9:9) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes]

No memos

Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la institución, cuando planea las clases.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:11 [Motivaciones e historias perso..] (9:9) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes]

No memos

Motivaciones e historias personales son muy importantes en mi clase, de ahí parten todos los intereses que mueven cualquier proyecto.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:7 [Intereses, habilidades y motiv..] (2:2) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes]

No memos

Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la institución, cuando planea las clases.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:2 [Es un aprendizaje constante qu..] (2:2) (Super)

Codes: [Creatividad] [Flexibilidad] [Fomentar el Interes]

No memos

Es un aprendizaje constante que implica reconocer la diversidad en los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, sus expectativas y estilos de pensamiento y a partir de esto estar innovando constantemente en la creación de estrategia para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:3 [Despertar nuevas motivaciones ..] (2:2) (Super)

Codes: [Fomentar el Interes]

No memos

Despertar nuevas motivaciones por el aprendizaje y la creación de nuevas formas de comprender el mundo o el área disciplinar en la que trabajo.

Anexo 9.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:36:05 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

2 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Experiencia Profesional del Docente"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:10 [La relación que tiene la carre..] (10:10) (Super)

Codes: [Experiencia Profesional del Docente]
No memos

La relación que tiene la carrera con el ejercicio de la docencia es importante y está bien relacionada ya que en ingeniería por lo general los docentes son los mismos ingenieros que tienen una basta experiencia profesional, realizan certificaciones en su área, especializaciones, maestrías y doctorados y luego de este tiempo se vinculan a la universidad para dar sus conocimientos a los estudiantes.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:22 [generar investigación de alto ..] (12:12) (Super)

Codes: [Experiencia Profesional del Docente] [Investigación]
No memos

generar investigación de alto nivel para que puedan autofinanciarse, tener docentes con perfiles académicos altos con maestría y doctorado

Anexo 10.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:19:37 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

3 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Conocimientos del Docente"

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:1 [alto nivel de compromiso, resp..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Conocimientos del Docente] [Cualificación Docente] [Disciplina con los Compromisos]
No memos

alto nivel de compromiso, respeto, una actitud positiva respecto a la solución de problemas, actualización académica permanente, participación en redes de conocimiento.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:12 [Habilidades que se buscan en c..] (9:9) (Super)

Codes: [Conocimientos del Docente]
No memos

Habilidades que se buscan en clase, la flexibilidad por ejemplo. La habilidad de conectar cosas con cosas.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:2 [El quehacer diario en el aula ..] (2:2) (Super)

Codes: [Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas] [Conocimientos del Docente]
No memos

El quehacer diario en el aula lo divido transmisión de conocimiento, debate de lo expuesto y evaluación de lo aprendido.

Anexo 11.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:34:43 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

8 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Escuchar a los Estudiantes"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:1 [Ser paciente, tener un trato a..] (8:8) (Super)

Codes: [Disciplina con los Compromisos] [Escuchar a los Estudiantes]
No memos

Ser paciente, tener un trato amable con el estudiante, hablar en los mejores términos, mantener la calma, ser disciplinado, ser puntual, ser cumplido en lo pactado con los estudiantes.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:2 [Mejorar la forma de dialogar y..] (8:8) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes]
No memos

Mejorar la forma de dialogar y comunicación con las personas, brindar ayuda a la comunidad estudiantil para contribuir con el desarrollo del país.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:16 [Es necesario que el docente es..] (11:11) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad]
No memos

Es necesario que el docente escuche otro tipo de opiniones, de colegas, de estudiantes, de profesionales de otras disciplinas y tenga una visión multidisciplinaria para contribuir en el desarrollo de su ejercicio de docencia

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:23 [Generar espacios de discusión d..] (12:12) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes]
No memos

enerar espacios de discusión donde el estudiante participe en renovación curricular, quitar procesos burocráticos en procesos de investigación, t

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:6 [Para mí es importante saber lo..] (30:30) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad] [Respeto por la Singularidad en el grupo de Estudiantes]

No memos

Para mí es importante saber lo que viven los estudiantes, de esta manera yo intento varias cosas como por ejemplo aprenderme los nombre de los estudiantes, saber qué hacen, cómo se ganan la vida, me interesan e identifico a los que considero de base que no están de acuerdo con los planteamiento que hago, pues desde ellos comienzo un dialogo

P 3: Aplicación 5.rtf - 3:4 [Es por esto que un buen curric..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Comunicación Clara] [Escuchar a los Estudiantes]

No memos

Es por esto que un buen curriculum debe ser sensible a lo que esta viviendo la sociedad y reflejar en su contenido los elementos necesarios para dotar al alumno de nuevas herramientas; tambien debe ser sencible con los metodos de ense;anza para hacer que los estudiante con menos capacidades puedan tener mas soporte para hacerlos competentes al final del ciclo educativo.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:1 [Me gusta mucho compartir con l..] (5:5) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes]

No memos

Me gusta mucho compartir con los estudiantes mi punto de vista sobre algún tema de mi interés, ya sea en el campo del arte o de la cultura. En este caso, intercambiar con mis estudiantes ideas sobre el dibujo y sobre el cuerpo, en una clase de la facultad de artes. Me interesa estar al día en lo que pasa con la gente joven,

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:1 [Capacidad de escucha, Retroali..] (2:2) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad]

No memos

Capacidad de escucha, Retroalimentación objetiva, Comunicación Asertiva, Actitud Dinámica,

Anexo 12.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:28:58 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

5 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Enseñar desde la Realidad"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:4 [se realiza la introducción al ..] (8:8) (Super)

Codes: [Enseñar desde la Realidad]
No memos

se realiza la introducción al nuevo tema, se hace una semejanza con la vida real, se dictan los referentes teóricos, se informa para que le sirva este tema en la vida profesional, se brinda un ejemplo con variables, luego se cambian las variables ó el entorno del problema planteado y se trabaja con números según sea el caso,

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:12 [Es necesario que como docentes..] (11:11) (Super)

Codes: [Enseñar desde la Realidad] [Fomentar el Interes]
No memos

Es necesario que como docentes siempre seamos motivadores con el fin de no dejar que los estudiantes se retiren del estudio, que no se genere monotonía en las clases, que se generen diferentes actividades pedagógicas que contribuyan al conocimiento, relacionar el conocimiento que se está informando con lo que está pasando actualmente, estar informado y actualizado con las TIC y las NTIC.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:20 [En el momento de planear las c..] (12:12) (Super)

Codes: [Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas] [Enseñar desde la Realidad] [Versatilidad]
No memos

En el momento de planear las clases tener en cuenta lo que puede quedar inconcluso ó lo que puede generar duda en el estudiante por lo tanto se deben tener habilidad para el manejo de estos temas, adicionalmente tener varios casos que sirvan como ejemplo para brindar el correcto conocimiento al estudiante y observarlo desde varios puntos de vista.

La práctica reflexiva

P 3: Aplicación 5.rtf - 3:3 [Hoy en día se piensa en sistem..] (17:17) (Super)

Codes: [Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas] [Enseñar desde la Realidad]

No memos

Hoy en día se piensa en sistemas de máquinas y ser humano donde las interrelaciones se generan dentro de biológico y lo artificial al mismo tiempo, esto hace que el diseño necesite abordar nuevas fronteras para que los futuros egresados tengan las herramientas suficientes para competir en un mercado laboral cada día más exigente.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:3 [El quehacer diario en el aula ..] (5:5) (Super)

Codes: [Enseñar desde la Realidad]

No memos

El quehacer diario en el aula busca motivar a los estudiantes a afianzar sus puntos de vista, sus maneras de hacer las cosas, cierta autonomía, revisando a veces referentes dentro del campo del arte. Los estudiantes llevan un diario en dibujos de la relación que tienen con su propio cuerpo a nivel cotidiano, ya sea a través de lo que comen o de la ropa que usan.

Anexo 13.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:26:46 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

5 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Disciplina con los Compromisos"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:1 [Ser paciente, tener un trato a..] (8:8) (Super)

Codes: [Disciplina con los Compromisos] [Escuchar a los Estudiantes]
No memos

Ser paciente, tener un trato amable con el estudiante, hablar en los mejores términos, mantener la calma, ser disciplinado, ser puntual, ser cumplido en lo pactado con los estudiantes.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:9 [Disciplina, orden, liderazgo, ..] (10:10) (Super)

Codes: [Disciplina con los Compromisos] [Fomentar el Interes]
No memos

Disciplina, orden, liderazgo, emprendimiento, mejoramiento continuo.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:1 [alto nivel de compromiso, resp..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Conocimientos del Docente] [Cualificación Docente] [Disciplina con los Compromisos]
No memos

alto nivel de compromiso, respeto, una actitud positiva respecto a la solución de problemas, actualización académica permanente, participación en redes de conocimiento.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:9 [He cambiado el programa varias..] (8:8) (Super)

Codes: [Disciplina con los Compromisos]
No memos

He cambiado el programa varias veces de orden; he pensado ejercicios nuevos cada vez, refrescando así la rutina, y haciéndole preguntas nuevas al programa cada vez. Compromiso

La práctica reflexiva

ético y social como docente en el ámbito educativo. Ético en la medida en que busco siempre hacer reflexivo en hecho mismo de estar en clase; lo que estamos aprendiendo supuestamente en la clase, a que sistemas de representación por ejemplo pertenece. Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos. El proceso evaluativo me parece complicado todavía, al igual que las socializaciones, entregas, correcciones con otros profesores y con profesores y alumnos; me causa irritación y desconcierto cada vez que tengo que pasar por ello. Hay algo que para mí no está funcionando.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:4 [La vida laboral se caracteriza..] (2:2) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Disciplina con los Compromisos]

No memos

La vida laboral se caracteriza por disciplina, rigor académico y actualización de conocimientos.

Anexo 14.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:24:36 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

9 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Cualificación Docente"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:6 [deseo realizar la maestría en ..] (9:9) (Super)

Codes: [Cualificación Docente]

No memos

deseo realizar la maestría en el área aplicada, y seguir estudiando para desarrollar temas de investigación con el fin de realizar un doctorado en el área aplicada de ingeniería,

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:7 [laboralmente deseo vincularme ..] (9:9) (Super)

Codes: [Cualificación Docente]

No memos

laboralmente deseo vincularme en la investigación para contribuir con el desarrollo del país, generación de nuevo conocimiento y nuevas ideas de negocio para que Colombia comercialmente mejore sus relaciones y su sociedad mejore su calidad de vida.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:11 [Según ACIEM el nivel más alto ..] (10:10) (Super)

Codes: [Cualificación Docente]

No memos

Según ACIEM el nivel más alto al cual puede llegar un ingeniero es el ser docente ya que tiene cierta experiencia acumulada y cumple con requisitos académicos para brindar y ser guía del proceso enseñanza-aprendizaje. Es necesario que los docentes que dicten en una carrera sean profesionales idóneos en el área aplicada para el cual están trabajando.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:1 [alto nivel de compromiso, resp..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Conocimientos del Docente] [Cualificación Docente] [Disciplina con los Compromisos]

La práctica reflexiva

No memos

alto nivel de compromiso, respeto, una actitud positiva respecto a la solución de problemas, actualización académica permanente, participación en redes de conocimiento.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:4 [Demasiado compromiso, se está ..] (28:28) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Cualificación Docente]

No memos

Demasiado compromiso, se está formando a los transformadores de la sociedad, eso implica que sobre todo uno sea un modelo de crítica y autocrítica, la base fundamental de acciones ecuanímes.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:5 [De manera autodidacta, leyendo..] (29:29) (Super)

Codes: [Cualificación Docente]

No memos

De manera autodidacta, leyendo, sobretodo libros de texto para pedagogos, asistiendo a cursos de actualización y siempre estando atento en talleres, conferencias, foros sobre estrategias que usan las personas “que están” en frente.

P 3: Aplicación 5.rtf - 3:2 [Mi proyeccion a futuro, en cor..] (16:16) (Super)

Codes: [Cualificación Docente]

No memos

Mi proyeccion a futuro, en corto plazo terminar mi master en educación superior para el dise;o; hacer mas experiencia en UK para luego a mediano plazo volver a Colombia y desarrollar una escuela especializada de dise;o y/o trabajar como investigador para una Universidad reconocida en el pais.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:4 [temas que me interesan, organi..] (6:6) (Super)

Codes: [Cualificación Docente] [Fomentar el Interes] [Investigación]

No memos

temas que me interesan, organizar de pronto algún proyecto de investigación de un tema particular, hacer una maestría... Intereses como educador buscar que el estudiante se comprometa y se dedique de lleno a lo que hace; Motivarlos así a crear y a vincular las clases a su vivencia, que parece que estuvieran separadas de sus vidas cotidianas.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:3 [Estas proyecciones consisten e..] (2:2) (Super)

Codes: [Cualificación Docente]

No memos

Estas proyecciones consisten en un buen posicionamiento académico de como profesor docente e investigador.

Anexo 15.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:21:58 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

3 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Creatividad"

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:7 [Compromiso ético y social como..] (8:8) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Creatividad] [Fomentar el Interes]

No memos

Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. Ético en la medida en que busco siempre hacer reflexivo en hecho mismo de estar en clase; lo qué estamos aprendiendo supuestamente en la clase, a que sistemas de representación por ejemplo pertenece.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:2 [Es un aprendizaje constante qu..] (2:2) (Super)

Codes: [Creatividad] [Flexibilidad] [Fomentar el Interes]

No memos

Es un aprendizaje constante que implica reconocer la diversidad en los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, sus expectativas y estilos de pensamiento y a partir de esto estar innovando constantemente en la creación de estrategia para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:8 [La variabilidad es mucha, trab..] (2:2) (Super)

Codes: [Creatividad]

No memos

La variabilidad es mucha, trabajo a nivel nacional con estudiantes de diversas regiones del país y esto ya de por si necesita variar las practicas pedagógicas de acuerdo a las particularidades de los estudiantes en cada región, la cultura en cada región tiene un peso muy fuerte en el proceso de enseñanza - aprendizaje. y por supuesto las temáticas también implica variaciones, algunas deben manejarse magistralmente, otras más creativas etc.

Anexo 16.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:20:43 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

6 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Contenidos Curriculares"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:17 [Adicionalmente en cuanto al de..] (11:11) (Super)

Codes: [Contenidos Curriculares]
No memos

Adicionalmente en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares he participado constantemente porque la educación va cambiando continuamente y la tecnología también por lo tanto es necesario estar realizando renovación curricular cada semestre, del área aplicada se recomienda hacer renovación cada 2 años.

P 3: Aplicación 5.rtf - 3:1 [El que hace diario en el aula ..] (15:15) (Super)

Codes: [Contenidos Curriculares]
No memos

El que hace diario en el aula se deriva de un curriculum bien diseñado, donde los objetivos de aprendizaje, las actividades del docente, las actividades del alumno y las evaluaciones estén ligadas y coordinadas.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:8 [Mejoramiento de la labor docen..] (8:8) (Super)

Codes: [Contenidos Curriculares]
No memos

Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:6 [Mejoramiento de la labor docen..] (2:2) (Super)

Codes: [Contenidos Curriculares]
No memos

Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:10 [Las instituciones de educación..] (2:2) (Super)

Codes: [Contenidos Curriculares] [Flexibilidad]

No memos

Las instituciones de educación superior deben tener excelentes ayudas educativas tales como bibliotecas, facilidades deportivas, laboratorios y flexibilidad en el pensum académico.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:6 [Mejoramiento de la labor docen..] (2:2) (Super)

Codes: [Contenidos Curriculares]

No memos

Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos ■

Anexo 17.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:37:10 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

9 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Flexibilidad"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:16 [Es necesario que el docente es..] (11:11) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad]
No memos

Es necesario que el docente escuche otro tipo de opiniones, de colegas, de estudiantes, de profesionales de otras disciplinas y tenga una visión multidisciplinaria para contribuir en el desarrollo de su ejercicio de docencia

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:19 [El interés particular que se d..] (12:12) (Super)

Codes: [Comunicación Clara] [Flexibilidad] [Fomentar el Interes]
No memos

El interés particular que se debe tener en cuenta es que el estudiante comprenda correctamente el tema y que lo pueda aplicar en su vida profesional, realizando una motivación constante para que no pierda el entusiasmo por la carrera.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:21 [Variabilidad del proceso de en..] (12:12) (Super)

Codes: [Flexibilidad] [Fomentar el Interes] [Respeto por la Singularidad en el grupo de Estudiantes] [Versatilidad]
No memos

Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el cual se ejerce Desde mi punto de vista me parece que es importante en el proceso de enseñanza variar constantemente la metodología para evitar la monotonía y mantener la motivación del estudiante, en mi caso el proceso de enseñanza lo manejo muchas veces de varias maneras: Clase presencial cátedra, clase virtual, apoyo virtual, objetos virtuales de aprendizaje, casos de estudio, actividades de salida, visita a empresas, laboratorios, talleres, simulaciones, debates, etc...

La práctica reflexiva

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:6 [Para mí es importante saber lo..] (30:30) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad] [Respeto por la Singularidad en el grupo de Estudiantes]

No memos

Para mí es importante saber lo que viven los estudiantes, de esta manera yo intento varias cosas como por ejemplo aprenderme los nombre de los estudiantes, saber qué hacen, cómo se ganan la vida, me interesan e identifico a los que considero de base que no están de acuerdo con los planteamiento que hago, pues desde ellos comienzo un dialogo

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:6 [He cambiado el programa varias..] (8:8) (Super)

Codes: [Flexibilidad]

No memos

He cambiado el programa varias veces de orden; he pensado ejercicios nuevos cada vez, refrescando así la rutina, y haciéndole preguntas nuevas al programa cada vez.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:8 [Variabilidad del proceso de en..] (2:2) (Super)

Codes: [Flexibilidad] [Respeto por la Singularidad en el grupo de Estudiantes] [Versatilidad]

No memos

Variabilidad del proceso de enseñanza según el contexto en el cual se ejerce

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:10 [Las instituciones de educación..] (2:2) (Super)

Codes: [Contenidos Curriculares] [Flexibilidad]

No memos

Las instituciones de educación superior deben tener excelentes ayudas educativas tales como bibliotecas, facilidades deportivas, laboratorios y flexibilidad en el pensum académico.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:1 [Capacidad de escucha, Retroali..] (2:2) (Super)

Codes: [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad]

No memos

Capacidad de escucha, Retroalimentación objetiva, Comunicación Asertiva, Actitud Dinámica,

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:2 [Es un aprendizaje constante qu..] (2:2) (Super)

Codes: [Creatividad] [Flexibilidad] [Fomentar el Interes]

No memos

Es un aprendizaje constante que implica reconocer la diversidad en los rimos de aprendizajes de los estudiantes, sus expectativas y estilos de pensamiento y a partir de esto estar innovando contantemente en la creación de estrategia para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Anexo 18.

Query Report

HU: investigación1
File: [F:\Investigación en Reflexión\investigación1.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 14/05/11 01:09:45 a.m.

Global selection criteria:
All

6 Primary Docs in query:

12 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Compromiso Social"

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:13 [Generar conciencia en la comun..] (8:8) (Super)

Codes: [Compromiso Social]

No memos

Generar conciencia en la comunidad y hacerles entender a los estudiantes la importancia del trabajo que realizan y la formación que deben tener para la mejora del país

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:14 [Intereses como educador Genera..] (9:9) (Super)

Codes: [Compromiso Social]

No memos

Intereses como educador Generar conciencia en la sociedad informando la importancia del estudio, mostrando que es el motor para que el país mejore constantemente, generar pensamiento crítico y hacer tomar conciencia de la importancia y la responsabilidad que se debe generar en el país, promoviendo la ética y el cuidado del medio ambiente.

P 1: Aplicación 1.rtf - 1:15 [El compromiso con la sociedad ..] (11:11) (Super)

Codes: [Compromiso Social]

No memos

El compromiso con la sociedad es vital, desde ingeniería se genera conciencia en los estudiantes para que cada proyecto desarrollado tenga un fin ó una proyección social y que tenga un beneficio la comunidad para mejorar la calidad de vida.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:1 [alto nivel de compromiso, resp..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Conocimientos del Docente] [Cualificación Docente] [Disciplina con los Compromisos]

La práctica reflexiva

No memos

alto nivel de compromiso, respeto, una actitud positiva respecto a la solución de problemas, actualización académica permanente, participación en redes de conocimiento.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:4 [Demasiado compromiso, se está ..] (28:28) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Cualificación Docente]

No memos

Demasiado compromiso, se está formando a los transformadores de la sociedad, eso implica que sobre todo uno sea un modelo de crítica y autocrítica, la base fundamental de acciones ecuanímes.

P 2: Aplicación 2.rtf - 2:6 [Para mí es importante saber lo..] (30:30) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Escuchar a los Estudiantes] [Flexibilidad] [Respeto por la Singularidad en el grupo de Estudiantes]

No memos

Para mí es importante saber lo que viven los estudiantes, de esta manera yo intento varias cosas como por ejemplo aprenderme los nombre de los estudiantes, saber qué hacen, cómo se ganan la vida, me interesan e identifico a los que considero de base que no están de acuerdo con los planteamiento que hago, pues desde ellos comienzo un dialogo

P 3: Aplicación 5.rtf - 3:4 [Es por esto que un buen curric..] (18:18) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Comunicación Clara] [Escuchar a los Estudiantes]

No memos

Es por esto que un buen curriculum debe ser sensible a lo que esta viviendo la sociedad y reflejar en su contenido los elementos necesarios para dotar al alumno de nuevas herramientas; tambien debe ser sencible con los metodos de ense;anza para hacer que los estudiante con menos capacidades puedan tener mas soporte para hacerlos competentes al final del ciclo educativo.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:5 [Características representativa..] (7:7) (Super)

Codes: [Análisis de Cuestionamientos y Problemáticas] [Compromiso Social]

No memos

Características representativas de la vida laboral. Compartir momentos del día en el salón, con características particulares; vincularse afectivamente es muy importante. Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. Me parece importante cuestionar precisamente las disciplinas; en mi caso, qué sería arte y que no lo sería, de acuerdo a contextos y momentos históricos específicos.

P 4: Aplicación 3..rtf - 4:7 [Compromiso ético y social como..] (8:8) (Super)

La práctica reflexiva

Codes: [Compromiso Social] [Creatividad] [Fomentar el Interes]
No memos

Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. Ético en la medida en que busco siempre hacer reflexivo en hecho mismo de estar en clase; lo qué estamos aprendiendo supuestamente en la clase, a que sistemas de representación por ejemplo pertenece.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:4 [La vida laboral se caracteriza..] (2:2) (Super)

Codes: [Compromiso Social] [Disciplina con los Compromisos]
No memos

La vida laboral se caracteriza por disciplina, rigor académico y actualización de conocimientos.

P 5: Aplicación 4..rtf - 5:5 [Compromiso ético y social como..] (2:2) (Super)

Codes: [Compromiso Social]
No memos

Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.

P 6: Aplicación 6.rtf - 6:7 [El eje central es como dotar d..] (2:2) (Super)

Codes: [Compromiso Social]
No memos

El eje central es como dotar de sentido la información para el estudiante para que así realmente se disponga a aprender, este es el primer paso que se motive y disponga a aprender, de lo contrario no generará aprendizajes significativos.

La práctica reflexiva

Anexo 19. Tabla estadística.

Resultados estadísticos de la muestra, pasada por el software Atas Ti, arrojados en Excel.

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE [Super - 13/05/11 10:49:33 p.m.]
HU: [F:\Investigación en Reflexión\investigación.hpr5]
Code-Filter: All
PD-Filter: All

	Analisis de	Cu	Compromiso	S	Comunicación	Conocimiento:	Contenidos	C	Creatividad	Cualificació	Disciplina	cc	Enseñar	des	Escuchar	a	Experiencia	Flexibilidad	Fomentar	e	Fomentar el	Investigació	Respeto por la	Versatilidad	TOTALS:										
P 1: Aplicación 1..r	4		3		1		0		1		0		3		2		3		4		2		3		6		1		1		2		37		
P 2: Aplicación 2..r	0		3		0		1		0		0		3		1		0		1		0		2		0		2		2		0		14		
P 3: Aplicación 5..r	1		1		1		0		1		0		1		1		1		0		0		0		0		0		0		0		7		
P 4: Aplicación 3..i	2		2		0		1		1		1		1		1		1		1		4		0		1		1		1		1		19		
P 5: Aplicación 4..i	1		2		0		1		2		0		1		1		0		0		2		1		0		1		2		1		15		
P 6: Aplicación 6..r	1		1		0		0		1		2		0		0		1		0		2		2		0		1		1		0		12		
TOTALS:	9		12		2		3		6		3		9		5		5		8		2		9		13		1		6		7		4		104