



**UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA EDUCACIÓN, MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE**

Trabajo de Grado de Maestría

**LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA AUTODIRIGIDA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS SIN
FORMACIÓN EN DOCENCIA**

presentado por

Claudia Marcela López Solano
para optar al grado de
Magíster en Educación

Tutor
Ercilia Vásquez Montilla

2022



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
Postgrado de Humanidades y Educación
Facultad de Humanidades y Educación

**ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA
DE TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE**

Nosotros, miembros del Jurado, profesoras. Dra. Ercilia Vásquez (tutora), Dra. Delia Mera y Mag. Camilo Malavé, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación del día 15 de febrero de 2022, conforme lo establecido en los artículos 67, 68, 69, 70, y 71 del *Reglamento General de los Estudios de Postgrado*, y artículos 25, 26, 27 y 28 del *Reglamento para la presentación del Trabajo Técnico, Trabajo Especial de Grado, Trabajo de Grado de Maestría y Tesis Doctoral de los Estudios de Postgrado*, nos hemos reunido y constituido en modalidad a distancia¹ como Jurado para conocer en acto público la defensa del Trabajo de Grado de Maestría intitulado **“LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA AUTODIRIGIDA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS SIN FORMACIÓN EN DOCENCIA”**, presentado por la licenciada, Claudia Marcela López Solano, Pasaporte: AS723578, para optar al título de *Magister en Educación, mención Procesos de Aprendizaje*.

Constituidos como Jurado declaramos que hemos leído el ejemplar del Trabajo de Grado de Maestría que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Programa de la Maestría en Educación, mención Procesos de Aprendizaje, y que después de haber estudiado dicho trabajo, presenciemos la exposición de la ciudadana, Claudia Marcela López Solano, sobre los aspectos fundamentales de su trabajo de grado de Maestría en Educación, mención Procesos de Aprendizaje, así como las respuestas dadas ante las preguntas que le hemos formulado. En razón de lo anterior hemos acordado asignarle a la defensa del Trabajo de Grado de Maestría la calificación de Veinte (20) puntos. Se acordó por parte del jurado: Otorgarle mención Publicación por sus aportes a la formación docente y excelencia en el trabajo.

En fe del acto de defensa del Trabajo de Grado de Maestría en Educación, mención Procesos de Aprendizaje, nosotros los miembros del Jurado designado, firmamos la presente Acta de calificaciones elaborada por la Dirección del Programa, conforme lo establece el artículo 28, numeral 2 del *Reglamento*, citado *supra*. Caracas, a los treinta días del mes de marzo de dos mil veintidós, hora diez ante meridiem.

Ercilia Vásquez

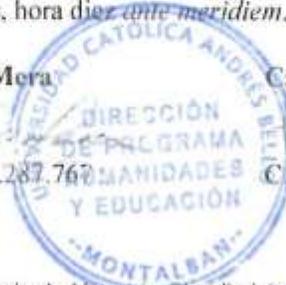
C.I: 31082.448

Delia Mera

C.I: 14.283.767

Camilo Malavé

C.I: 12.261.461



¹ Conferencia: Defensa de Trabajo de Grado de Maestría Claudia López, en Zoom UCAB.
Dirección URL : <https://ucab.zoom.us/j/96929675315>



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA EDUCACIÓN, MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE

LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA AUTODIRIGIDA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS SIN
FORMACIÓN EN DOCENCIA

Autor(a): Claudia Marcela López Solano

Tutor(a): Ercilia Vásquez

Fecha: Febrero de 2022

Resumen

La investigación se realizó con el objetivo de analizar, desde la percepción de docentes y estudiantes, la correspondencia entre la práctica de la reflexión realizada por los docentes universitarios de un programa de modalidad mixta con los procesos propios de una práctica reflexiva autodirigida. Dicha práctica se fundamenta en los planteamientos epistemológicos del pensamiento sistémico y el socio constructivista, los cuales sustentan los referentes teóricos de la práctica reflexiva: el desarrollo de habilidades de pensamiento, la contextualización del aprendizaje y el uso de metodologías activas

La investigación se centró en el enfoque cualitativo de naturaleza interpretativa. El diseño de investigación adoptado es descriptivo. Se desarrolló de acuerdo con el método fenomenológico, en razón al objetivo de analizar las percepciones, discursos, experiencias y los significados existentes de 7 docentes y 14 estudiantes con respecto a la práctica de la reflexión y la práctica reflexiva autodirigida buscando aportar a la transformación de la práctica pedagógica.

Las técnicas de recolección de datos fueron la observación no participante, los textos autobiográficos y la entrevista en profundidad. Como técnica de análisis se empleó el análisis de contenido. La credibilidad y consistencia de los resultados se obtuvieron a través de la triangulación metodológica y de fuentes. Los hallazgos arrojan que la práctica de la reflexión resulta un proceso cognoscitivo complejo en cuanto compromete a los docentes a unas condiciones necesarias en tiempo, espacio y dedicación. Las habilidades y las actitudes cognitivas son valoradas de gran importancia para afrontar de manera responsable su ejercicio docente y situaciones problema. La figura del profesor universitario es de un partícipe activo de la enseñanza que se preocupa por crecer continuamente en su autonomía con la intención de ofrecer una enseñanza de calidad a sus estudiantes. La práctica pedagógica que ejecutan los docentes demuestra elementos significativos de una práctica reflexiva que se va perfeccionando con el tiempo.

Descriptor: *práctica de la reflexión, práctica reflexiva autodirigida, docentes universitarios, pensamiento reflexivo, modalidad mixta.*

Dedicatoria

*A Dios quien por su infinito amor y misericordia
me guía en cada proyecto que emprendo...*

*A mis padres Nancy y Carlos, los motores que impulsan mi vida
y mis modelos a seguir ...*

A mi hermano Felipe, cómplice de aventuras...

Agradecimientos

Dedico el contenido de este trabajo de investigación, en primera instancia a *Dios Todopoderoso*, por ser mi fortaleza y guía en cada momento y darme la fuerza necesaria para culminar cada meta que me propongo.

A mis padres y mi hermano, por tener fé en mí, brindarme su amor incondicional, apoyo y compañía en todo el proceso académico y personal, sin ellos no hubiera sido posible la terminación de este logro.

A mi familia lejana y cercana que de una y otra forma me animaron a continuar en el alcance de esta meta tan anhelada.

A mi querida tutora Ercilia Vásquez que, con sus conocimientos, acompañamiento y motivación me ayudó a que avanzara permanentemente en cada etapa de la tesis con responsabilidad y disciplina. *Gracias por su apoyo incondicional.*

A los directivos, profesores y estudiantes de la FUAM, quienes aceptaron amablemente compartir sus experiencias y conocimientos sobre la práctica pedagógica.

A la Universidad Católica Andrés Bello por facilitarme llevar a cabo los estudios de maestría.

A todas aquellas personas que me ayudaron para la elaboración de este trabajo de investigación.

Índice General

Tabla de Contenido

Resumen.....	iii
Índice General.....	vi
Índice de Tablas	ix
Índice de Figuras.....	x
Capítulo I. El problema.....	1
Planteamiento del problema.....	1
Contexto del estudio.....	8
Propósito y justificación.....	12
Enunciado del problema.....	16
Objetivos	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
Capítulo II. Marco teórico.....	19
Antecedentes de la investigación	19
Antecedentes nacionales.....	19
Antecedentes internacionales	23
Planteamientos de la práctica educativa reflexiva.....	27
La reflexión como mecanismo de mejora de la práctica educativa.....	27
El pensamiento reflexivo y crítico como herramienta para la práctica docente	31
El profesional docente: un investigador reflexivo de su práctica.....	39
La práctica de la reflexión docente como medio para el desarrollo del aprendizaje estratégico y autónomo.....	43
La práctica reflexiva como estrategia autodirigida	51

Conceptos y elementos de la práctica reflexiva docente	51
El proceso de la práctica reflexiva como autoformación docente	55
Modelo de intervención en la práctica reflexiva	57
Capítulo III. Método	62
Tipo y diseño de investigación.....	62
Método de estudio	64
Participantes	65
Selección de los participantes.....	66
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	68
Observación no participante	68
Textos autobiográficos	69
La entrevista en profundidad	70
Prueba piloto	73
Proceso de recolección de la información.....	78
Elaboración de la descripción fenomenológica.....	78
Análisis y procesamiento de datos	79
Credibilidad y consistencia de los hallazgos.....	96
Triangulación metodológica.....	96
Triangulación de fuentes	96
Limitaciones del estudio	96
Consideraciones éticas	97
Capítulo IV. Hallazgos.....	99
Análisis de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la práctica reflexiva.....	99
Percepción de los docentes sobre la práctica reflexiva	100
Percepción de los estudiantes sobre la práctica reflexiva.....	128
Aplicabilidad de la práctica reflexiva por los docentes para su desarrollo profesional .	142

Aspectos a mejorar en la docencia (ASPMEDO).....	143
Concepciones y reflexiones sobre la necesidad de procesos de autoformación docente (COREPAUD).....	144
Concepciones, creencias y condiciones sobre la autonomía profesional docente en la práctica pedagógica (CONAUPED).....	148
Deseo de crecimiento personal y profesional (DECREPRO)	151
Aspectos comunes y diferentes según las percepciones y vivencias de docentes y estudiantes con respecto a la práctica reflexiva.....	157
Elementos de la práctica reflexiva identificados en la práctica pedagógica de los docentes del programa académico	159
Aportes	164
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	169
Conclusiones	169
Recomendaciones.....	173
Referencias.....	175
Anexos....	187

Índice de Tablas

Tablas	Página
Tabla 1	72
Tabla 2	80
Tabla 3	81
Tabla 4	82
Tabla 5	84
Tabla 6	85
Tabla 7	87
Tabla 8	88
Tabla 9	91
Tabla 10	92
Tabla 11	145
Tabla 12	150
Tabla 13	157
Tabla 14	166

Índice de Figuras

Figuras	Página
Figura 1	5
Figura 2	45
Figura 3	47
Figura 4	48
Figura 5	58
Figura 6	60
Figura 7	155
Figura 8	160

Capítulo I. El problema

En el presente capítulo se describe el contexto y planteamiento del problema en donde se aborda la necesidad de desarrollar la práctica reflexiva autodirigida en el ámbito educativo actual, en este sentido, se describen de manera breve las dificultades percibidas en las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Se expone la justificación y finalmente se plantea la pregunta y los objetivos de investigación.

Planteamiento del problema

En el ámbito educativo se plantea la necesidad de lograr que el docente universitario, durante su práctica pedagógica, sea responsable de tomar decisiones apropiadas en un contexto de incertidumbres y complejidades. Este se debe destacar por una amplia capacidad de reflexión para entender lo dinámico de las situaciones actuales y deliberar de forma posible sobre sus pensamientos y actuaciones (Bermúdez y Fandiño, 2015).

A favor del panorama descrito, autores como Dewey (1989), Shulman (1997), Stenhouse (1998), Jackson (2001) impulsaron la acción educativa a partir de las complejidades del contexto. Permanentemente estas decisiones requieren por parte del docente de una amplia capacidad de reflexión para comprender lo complejo de la práctica pedagógica frente a las múltiples situaciones inciertas, desafiantes que se presentan en el contexto educativo y, asimismo pensar mejor sobre su desempeño en la práctica.

De acuerdo con el planteamiento de Stenhouse (1998), se define al profesor como un investigador de su práctica educacional, debido a que el contexto y la singularidad de cada

situación educativa lo encaminan a examinar conscientemente su accionar, atender las diversas situaciones que en ésta se presenten y decidir de mejor manera según el caso.

En este sentido, se reconoce el rol activo del docente en su proceso de formación y autoaprendizaje, posibilitando su desempeño profesional. Álvarez (2015) plantea que el protagonismo del docente se debe a la autonomía investigadora, ya que ésta le permite desarrollarse de manera profesional siguiendo una dinámica profesionalizadora continua en el proceso de pasar por los diferentes ciclos de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Shulman, 1997) hasta lograr la transformación personal, profesional, escolar, educativa y social.

En el documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia denominado “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (2012), se plantean nuevas alternativas para comprender la práctica pedagógica a partir de la reflexión y favorece la formación profesional y permanente del docente mediante el conocimiento en la acción, el cual permite abordar problemas desde una perspectiva de conocimiento situado, el cuestionamiento crítico y la práctica reflexiva y, la adopción de una actitud indagadora, que permita consolidar el desarrollo de habilidades como la actualización continua de manera autónoma.

En el documento antes mencionado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia también cuestiona la actuación del docente y afirma que aún predominan prácticas academicistas, sustentadas en la influencia de una simple transmisión de los contenidos disciplinares que resultan insuficientes en el desarrollo de competencias profesionales innovadoras para la aplicación de estrategias de enseñanza en los distintos contextos educativos.

Al respecto Álvarez (2015) establece que la experiencia adquirida por los docentes en la práctica educativa, en su deseable sentido de autonomía y responsabilidad, no se cumple ya que

dicha experiencia los convierte en sujetos rutinarios y resistentes al cambio (p. 189). En este contexto, se vislumbra la concepción de práctica rutinaria según lo expuesto por Dewey (1989): ésta obedece a parámetros preestablecidos no cuestionados, modelos de enseñanza basados en actividades y contenidos repetitivos, clases magistrales y poca mediación de experiencias de aprendizaje contextualizadas.

En este mismo orden de ideas, Contreras (1997) afirma que el conocimiento acumulado en la práctica adopta unas características propias que resultan ser insuficientes para dar cuenta a nuevas situaciones singulares debido a la repetición que el docente por hábito incorpora e interioriza de manera tácita y espontánea para el trabajo pedagógico.

Ahora bien, desde una dimensión epistemológica, Perafán (2013) ha expuesto que los profesores mantienen un tipo de saberes implícitos los cuales acontecen de manera inconsciente en las prácticas educativas, convirtiéndose en acciones rutinarias. En este sentido, Villalobos y Cabrera (2008) expresan que el conformismo de seguir rutinas propias o establecidas lleva al docente a que dicha rutina lo controle y no le permita responder a las situaciones desconocidas debido a su incapacidad para deliberar.

Esa actuación conlleva a que el docente no asuma la conciencia de autoformación y se mantenga bajo un pensamiento poco crítico. En un sentido más amplio, Zemelman (1998) sostiene que el docente en dichas situaciones requiere tener la capacidad de subjetivación que le lleve a cuestionar y buscar nuevas significaciones para sí mismo y el entorno.

En el ámbito investigativo de la educación superior, Medina, Simancas y Garzón (1999) exponen los resultados de un estudio de campo realizado a un grupo de docentes universitarios con el propósito de conocer sobre los pensamientos que tienen acerca de su proceso de enseñanza, analizando cuatro dimensiones, entre los cuales se encuentran: la concepción de

enseñanza, las teorías implícitas y explícitas, la intencionalidad pedagógica y la pedagogía reflexiva. En esta investigación se revelaron los hallazgos a partir de las siguientes tendencias: a) predominio de creencias y teorías implícitas sobre enseñanza-aprendizaje concebidas de manera más intuitiva que racional por causa de una limitada cultura pedagógica; b) poca reflexión y autocrítica sobre el quehacer pedagógico debido a un mayor énfasis en la actividad que en la reflexión en la acción; c) dificultad para reconocer las limitaciones del proceso de enseñanza; d) acción individual; e) escasa comunicación profesional entre colegas; f) contradicciones y aversiones en los discursos docentes.

El estudio anterior, es de hacer anotar que solo una minoría de docentes ha logrado que su conocimiento teórico y práctico se enriquezca como resultado de una constante preocupación de su quehacer pedagógico (Medina, Simancas y Garzón, 1999).

En el ámbito educativo, existen muchas investigaciones y trabajos publicados sobre la práctica reflexiva como modelo didáctico, sobre todo en la formación inicial del docente (Carr y Kemmis, 1988; Zeichner, 1993; Schön, 1996) pero en lo que corresponde al análisis de la práctica reflexiva como estrategia autodirigida por el docente es tal vez una de las investigaciones menos estudiadas.

Las investigaciones realizadas acerca de la práctica reflexiva según Erazo-Jiménez (2011), han sido abordadas por varios autores (Sparks-Langer y Colton, 1991; Zeichner, 1993; Valli, 1997; Perrenoud, 2004; Pultorak, 2010) centrando su atención en la noción didáctica de la formación inicial y el desarrollo profesional docente. El mismo autor afirma que con frecuencia esta práctica reflexiva se implementa bajo lineamientos institucionales, las cuales buscan llevar a cabo una mejor calidad de la enseñanza en la educación superior y contribuir a las capacidades reflexivas de los docentes.

Day (2004) manifiesta que el docente es un elemento indispensable para la mejora continua de la calidad en las instituciones universitarias, porque en la práctica es quien asume el compromiso de incorporar cambios reales a su quehacer pedagógico, posibilitando una mayor cualificación a su labor.

En el contexto colombiano, la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas (FUAM, 2012) se enmarca en un modelo pedagógico integrador fundamentado en la corriente del constructivismo y materializado en el aprendizaje significativo. El modelo pedagógico contempla cuatro principios que se enfatizan en: a) el desarrollo cognoscitivo mediante la interacción social; b) la contextualización del aprendizaje y de las actividades; c) la implementación de metodologías activas, d) la motivación para el aprendizaje. Los anteriores principios propician el desarrollo de una práctica reflexiva. A continuación, una representación gráfica de los aspectos que soportan el modelo pedagógico de la FUAM.

Figura 1

Modelo Pedagógico Integrador de la FUAM



Fuente: Tomado del Proyecto Educativo del Programa Administración de Empresas de la FUAM.

La Fundación Universitaria Autónoma de las Américas concibe la práctica educativa al interior de su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2012) como una forma propia de aprendizaje que se ejercita mediante el cuestionamiento permanente, el desarrollo de elementos cognoscitivos-actitudinales, entre los cuales se encuentran:

- 1) El cuestionamiento permanente, el cual permite abordar la búsqueda y confrontación de conocimientos mediante la formulación de hipótesis.
- 2) El desarrollo de un pensamiento heurístico, entendido como la actividad cognitiva que mediante estrategias o técnicas contribuye a la búsqueda de información y solución a los problemas de forma creativa y divergente. Pólya (1973) denomina este tipo de pensamiento como “estratégico” ya que estimula la aplicación de formas propias de aprendizaje; es decir, un aprendizaje por descubrimiento.
- 3) El desarrollo de una actitud inquisitiva, entendida por Halpern (2014) como la disposición en constante duda y cuestionamiento frente a situaciones observadas en la práctica, la cual promueve procesos como la reflexión, la autocrítica y la deliberación.
- 4) La socialización colectiva, la cual involucra un espacio para el intercambio de experiencias significativas mediante el trabajo colaborativo que permite aprender a establecer acuerdos y a dilucidar desacuerdos.

Dentro de la oferta educativa, la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas tiene el programa de Administración de Empresas en modalidad mixta. El programa académico cuenta con la plataforma de aprendizaje Moodle como espacio para la interacción y comunicación entre los docentes y estudiantes. La plataforma dispone de un conjunto de herramientas que posibilitan los materiales del curso (calendario, anuncios, material de consulta, video tutoriales, actividades previas, presenciales y de profundización); los espacios de

comunicación (foros de discusión, chat, correos electrónicos); los espacios de seguimiento y evaluación (informe de calificaciones, ficheros privados). Como complemento de las actividades virtuales se llevan a cabo actividades presenciales las cuales se desarrollan en ocho sesiones durante el semestre.

Dentro de las estrategias pedagógicas, se combinan procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y procesos de trabajo autónomo virtual. La modalidad a distancia promueve en los estudiantes el aprendizaje a través de la interacción reflexiva y crítica de los contenidos teóricos, el trabajo colaborativo y autodirigido. En este sentido, el docente como mediador en el proceso de enseñanza dispone de un mayor compromiso como actor crítico y competente con relación a la construcción de su propio aprendizaje y el de los demás. En virtud de lo anteriormente descrito, el programa académico tiene características que implican la realización de prácticas reflexivas del docente, tanto para su aprendizaje como el de los estudiantes.

De acuerdo con su diseño curricular el programa académico busca cumplir con los principios que soportan el modelo orientador del quehacer pedagógico, los cuales se fundamentan en el desarrollo de la práctica reflexiva. El cuerpo docente del programa de Administración de Empresas de modalidad mixta está integrado por profesionales sin formación pedagógica, que ejercen la docencia de acuerdo con su área disciplinar, lo cual trae como consecuencia la presencia de ciertas debilidades de carácter didáctico, tal como lo expresan estudiantes de los últimos semestres del programa de Administración de Empresas. En conversaciones informales sostenidas con dichos estudiantes manifiestan que hay muy poco ejercicio reflexivo.

Los estudiantes encuentran en los docentes: a) dificultad para responder a situaciones imprevistas; b) poca disposición para implementar nuevas estrategias de enseñanza debido a que

se desarrollan repetitivamente las mismas estrategias; c) limitada autonomía para el manejo del contenido en la plataforma Moodle; d) debilidades para la retroalimentación sobre las tareas dispuestas en la plataforma Moodle y poca planificación sobre las actividades a realizar en el aula.

La inconformidad expuesta por los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas acerca de las prácticas ejercidas por los docentes ha orientado el desarrollo del presente trabajo de investigación, el cual tiene especial interés en analizar la correspondencia entre la práctica educativa realizada por los docentes universitarios en su actividad diaria con los procesos propuestos en la teoría de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto los cuales se expresan en el proyecto educativo de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas.

Contexto del estudio

La investigación tiene lugar en la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas – sede Pereira. Es una institución de educación superior creada en el año 2009, de carácter privado. Actualmente cuenta con cuatro programas de pregrado presenciales y un programa en modalidad mixta, que corresponde al de Administración de Empresas.

En el contexto local, la institución es la única de las 11 universidades de la región del eje cafetero que ofrece la carrera Administración de Empresas en modalidad mixta, representando una oportunidad para los estudiantes de la ciudad que no pueden cursarla de modo presencial por su condición laboral. Durante el primer semestre del año 2020 el número total de estudiantes matriculados en la institución fue de 3.935 y en la carrera Administración de Empresas 110 estudiantes.

El perfil de los estudiantes presenta las siguientes características: son adultos jóvenes, la mayoría siendo padres o madres de familia, tienen edades que varían entre los 28 y 36 años, proceden de familias de estrato medio bajo y medio alto, se encuentran trabajando y provienen de municipios de la Virginia, Dosquebradas, Cartago, Cali, entre otros.

Por otra parte, durante el primer semestre 2020 el número total de docentes vinculados a la carrera Administración de Empresas modalidad mixta eran 15. El perfil de los docentes está integrado por profesionales sin formación pedagógica, que ejercen la docencia de acuerdo con su área disciplinar. La mayoría posee un nivel formativo posgradual en especialización y maestría con énfasis en áreas afines a la Administración de Empresas, cuentan con más de tres años de experiencia docente y conocimiento en el manejo de ambientes virtuales de aprendizaje. En promedio las edades de los docentes se encuentran entre los 35 y 55 años aproximadamente.

La Autónoma de las Américas en coherencia con el proyecto educativo institucional, establece en la Resolución Rectoral N° 037 de 2013 un modelo integrador para los programas en la modalidad de educación virtual y a distancia denominado “*Ambientes de aprendizaje mediados por didácticas interactivas*” que constituye lo humano y virtual enmarcado en un aprendizaje interactivo, contextualizado y colaborativo con la incorporación y adopción de las TIC.

En este contexto institucional, la mediación pedagógica reviste gran importancia puesto que constituye una integración de estrategias y métodos que hacen posible la interacción y el acompañamiento permanente con el apoyo de las TIC, permitiendo compartir no sólo conocimientos sino aprendizajes entre el docente y el estudiante. En esta modalidad mixta, se da el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado (Valenzuela, 2000).

La actividad del docente se enmarca en una serie de interacciones complejas, que necesariamente debe atender por medio de la reflexión continua de su práctica, para esto, también debe tener un perfil que reúna los siguientes roles definidos por el modelo integrador institucional: rol investigador, proactivo, facilitador, empático y hábil en lo digital. Sin embargo, la presencia docente no sólo es un factor fundamental para el desarrollo de aprendizajes efectivos en los ambientes virtuales de aprendizaje, también requiere de una presencia social y cognitiva (Garrison y Anderson, 2005).

Para Lima (2007) la interacción dialógica entre el docente y sus estudiantes en una modalidad a distancia debe cumplir una intencionalidad manifiesta y compartida, de trascendencia y reciprocidad, dentro de lo cual, es esencial la creación de un ambiente social favorable a la participación de los estudiantes con el fomento del pensamiento crítico y la reflexión sistemática. Esta referencia representa uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto.

El programa Administración de Empresas modalidad mixta se selecciona como objeto de análisis en la investigación, debido a las características y condiciones óptimas que aportan al desarrollo de una práctica reflexiva por los docentes, las cuales se encuentran: la prioridad al aprendizaje significativo y el uso de metodologías activas, la promoción de la criticidad, la creatividad y la cooperación; el protagonismo del estudiante y el rol de mediador del docente; y la evaluación de capacidades, competencias y conocimientos.

El plan de estudios del programa Administración de Empresas comprende ocho semestres de 16 semanas cada uno. Dentro de las estrategias pedagógicas, se combinan procesos de enseñanza-aprendizaje presencial y virtual con actividades de trabajo autónomo, colaborativo y autodirigido. Durante el semestre académico los estudiantes y el docente llevan a cabo ocho

encuentros presenciales en total con una frecuencia de cada 15 días, en este espacio se aclaran las dudas que se les presentan a los estudiantes, acerca de las temáticas y actividades desarrolladas en cada encuentro y se identifican las necesidades e inquietudes con actividades complementarias.

Por su parte, para el desarrollo de las clases virtuales, la institución dispone de una plataforma tecnológica la cual funciona bajo el sistema administrador de aprendizaje LMS Moodle con disponibilidad de acceso durante el período, es un espacio de aprendizaje para la interacción y comunicación entre los docentes y estudiantes. En esta plataforma se tiene un conjunto de herramientas que posibilitan los materiales del curso (calendario, anuncios, material de consulta, video tutoriales, actividades previas, presenciales y de profundización); los espacios de comunicación (foros de discusión, chat, correos electrónicos); los espacios de seguimiento y evaluación (informe de calificaciones).

En virtud de lo anteriormente descrito, el programa Administración de Empresas modalidad mixta, cuenta con características y condiciones propicias que posibilitan el desarrollo de prácticas reflexivas por los docentes. En ese sentido, se entiende que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el programa están diseñadas para alentar un alto compromiso entre los docentes y estudiantes en la construcción de un aprendizaje significativo y la adquisición de competencias que enriquezcan su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Propósito y justificación

Las actuales tendencias pedagógicas abogan por un docente profesional reflexivo que se encuentre preparado de cara a las múltiples exigencias institucionales y las complejidades de su contexto educativo. El rol del docente como mediador y la necesidad de estar continuamente reinventando su práctica pedagógica es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan en la construcción de sus capacidades cognitivas y metacognitivas. Para esto, el pensamiento reflexivo y crítico en las prácticas docentes son elementos de vital importancia que permiten el mejoramiento de la calidad educativa reduciendo el riesgo de prácticas rutinarias y provistas de poco significado para el estudiante (Álvarez, 2015; Villalobos y Cabrera, 2008).

Por otra parte, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos son cada vez más determinantes para generar múltiples formas de interacción entre el docente, el estudiante y el conocimiento. Desde esa perspectiva, Garrison y Anderson (2005) plantean que los docentes no deben limitarse a transmitir los contenidos de su área disciplinar, sino deben colaborar con los estudiantes para que construyan conocimiento y reflexionen dentro de comunidades virtuales de aprendizaje, en el que la capacidad de autoformación se convierta en una actividad imprescindible.

Dentro del contexto de la reflexión como elemento de mejora, la comprensión que el docente desarrolle acerca de su práctica influye notoriamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, Heredia (2018) señala “quienes encarnan el papel del profesorado o alumnado, en un contexto histórico, socioeconómico y cultural, aprenden ambos roles, y actúan influyéndose mutuamente ante las expectativas del uno hacia el otro, tanto de forma individual como colectiva” (p.12).

Acorde con lo anterior, si el profesor es renuente o indiferente a incorporar voluntariamente la capacidad reflexiva y crítica a su práctica pedagógica, se convierte según Dewey (1989) en un “sujeto rutinario” y conformista en su modelo de enseñanza, afectando notoriamente la formación integral de los estudiantes, ya que estos sin reflexión pierden la oportunidad de desarrollar su autonomía porque no tienen conciencia clara de su aprendizaje, desconocen las fortalezas y debilidades de su proceso de aprendizaje puesto que no desarrollan el pensamiento reflexivo y crítico, asimismo no diseñan estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan mejorar su rendimiento académico, dado que, no cuentan con las capacidades necesarias para hacerlo. Todo lo anterior, sumado a la falta de motivación, es producido por clases poco contextualizadas, innovadoras y dinámicas.

Para Zemelman (1998), las situaciones de poca autorreflexión conllevan al docente a un conformismo de su ejercicio, el cual por el contrario debe trascender lo cotidiano, es decir, requiere que el docente tenga la capacidad de subjetivación para desafiar la pasividad de la práctica habitual hacia la búsqueda de nuevas significaciones y experiencias inéditas, para sí mismo y su entorno. Dentro de ese marco, se comparte la idea de Perrenoud (2007) que ayuda a comprender la influencia directa del docente reflexivo sobre el estudiante: “sólo un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos” (p. 71). En ese sentido, se hace necesario analizar la práctica realizada por los docentes universitarios en la carrera de Administración de Empresas con los procesos propuestos en la teoría de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto, los cuales se encuentran expresados en el proyecto educativo de la FUAM.

La investigación se propone ofrecer, desde el punto de vista teórico, un aporte generando conocimiento a partir del análisis de los referentes teóricos relacionados con el tema de estudio,

que contribuyen a la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes para el mejoramiento en la calidad de su enseñanza y el desarrollo de competencias en el estudiantado. De esta manera, se pretende ampliar el concepto de la práctica reflexiva autodirigida en la educación superior, hoy limitado debido a la escasez de investigaciones respecto al tema.

Desde la parte práctica, la investigación busca: 1) Clarificar la disposición al cambio del docente en su práctica habitual de acuerdo con los lineamientos dispuestos por la institución y el programa académico. 2) Identificar aciertos y errores implícitos en el quehacer docente. 3) Afianzar el ejercicio pedagógico hacia una enseñanza innovadora y autónoma. 4) Presentar las potencialidades que brinda el desarrollo de la práctica reflexiva autodirigida en un programa de modalidad mixta.

Otro aporte ofrecido por la presente investigación se encuentra en su abordaje metodológico ya que el enfoque fenomenológico, en términos de Bogdan y Biklen (2003), reconoce las percepciones, significados y acciones de las personas que intervienen con el objeto de estudio, siendo de gran importancia puesto que brinda oportunidades de aprendizaje no sólo desde el momento de la recolección y análisis de la información sino a partir del diálogo coloquial con los participantes, la retroalimentación e intercambio de opiniones, la observación de conductas, expresiones, emociones del docente dentro y fuera de la institución.

Al ser una investigación que indaga sobre el pensar y el hacer del docente directamente en su práctica cotidiana es posible que los participantes se sientan cómodos y en confianza al tratar aspectos de sus vivencias, creencias y experiencias que son propios de sí mismos y poco conocidos. Por otra parte, la metodología de estudio de la investigación sirve a otros trabajos de similar consideración.

Finalmente, las conclusiones de la investigación resultan un aporte de utilidad para la FUAM y para otras instituciones de educación superior que requieran tener un sustento referencial hacia nuevas experiencias de diseño e implementación en programas con características afines. Asimismo, en el ámbito educativo en general resulta de gran contribución para el avance en el mejoramiento de las prácticas reflexivas y sus implicaciones en quienes las desarrollan.

A nivel institucional, la investigación brinda a los encargados responsables del programa académico información sobre la calidad académica de las prácticas pedagógicas, así como los niveles de reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes y estudiantes en la toma de decisiones.

Enunciado del problema

Lo anteriormente expuesto permite plantearse los siguientes interrogantes de la investigación:

¿Qué correspondencias existen entre la práctica de la reflexión realizada por los docentes universitarios de la carrera Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas con los procesos propios de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto?

- ¿Qué percepción tiene el docente sobre la práctica reflexiva autodirigida que debe mediar en la carrera Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas?
- ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre la práctica reflexiva autodirigida por el docente que se lleva a cabo en la carrera Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas?
- ¿Qué uso le dan los docentes a la práctica reflexiva para su autoconocimiento y mejoramiento profesional?
- ¿Cuáles son los aspectos comunes y diferentes en las vivencias de cada uno de los docentes con respecto a la práctica reflexiva?
- ¿Qué elementos propios de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto están presentes en la práctica pedagógica realizada por los docentes universitarios del programa Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas?

Objetivos

Objetivo general

Analizar, a partir de las percepciones de docentes y estudiantes, la correspondencia entre la práctica de la reflexión realizada por los docentes del programa Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas y los procesos propios de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de modalidad mixta.

Objetivos específicos

- 1) Analizar la percepción que tiene el docente sobre la práctica reflexiva que debe mediar en la carrera Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas
- 2) Analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la práctica reflexiva que se lleva a cabo en la carrera Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas
- 3) Determinar el uso que le dan los docentes a la práctica reflexiva para su autoconocimiento y mejoramiento profesional.
- 4) Describir los aspectos comunes y diferentes en las vivencias de estudiantes y profesores con respecto a la práctica reflexiva que se lleva a cabo en la carrera Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas
- 5) Identificar los elementos propios de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto presentes en la práctica pedagógica realizada por los

docentes universitarios del programa Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas.

- 6) Ofrecer aportes que, de acuerdo con los resultados obtenidos, permitan mejorar la práctica reflexiva de los docentes.

Capítulo II. Marco teórico

Este capítulo presenta la fundamentación teórica del tema de estudio, comprende los antecedentes nacionales e internacionales relevantes para la investigación y los aportes de diversos autores sobresalientes acerca de la práctica reflexiva. Los referentes conceptuales en este apartado buscan ampliar y profundizar sobre la práctica reflexiva autodirigida del docente como una estrategia que coadyuva al desarrollo de competencias en los docentes.

Antecedentes de la investigación

El siguiente apartado aborda diversos trabajos de investigación del ámbito nacional e internacional relacionado con la práctica reflexiva autodirigida. Esta información se sustenta en la revisión consultada en diversas bases de datos, buscadores especializados y repositorios institucionales, donde se accedió a fuentes primarias como: tesis doctorales o de maestría, libros y artículos publicados en revistas indexadas relevantes para la investigación.

Cabe destacar que, a pesar de encontrar varios trabajos de investigación orientados a estudiar la práctica reflexiva, ha sido poco lo que se ha estudiado sobre la práctica reflexiva autodirigida del docente en la educación superior. La mayoría de estas investigaciones han centrado su interés en el aporte que hace la práctica reflexiva a la formación de los docentes, a los programas de entrenamiento reflexivo y en su importancia para el desarrollo profesional, sin embargo, pocas han sido las investigaciones que abordan la comprensión de la práctica reflexiva del docente basado en un aprendizaje autodirigido y activo de la propia experiencia, que proporciona la mejora constante en las competencias profesionales.

Antecedentes nacionales

La tesis realizada por Molina y Avendaño (2018) para obtener el título de Magister en Educación, en la Universidad ICESI de Colombia aborda como tema central el “*Fomento de la*

acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña". Esta investigación tuvo como objetivo general fomentar el reconocimiento de la acción reflexiva sobre la práctica pedagógica de los docentes en la institución educativa. Dentro de los objetivos específicos se plantearon: 1) caracterizar la noción de reflexividad presente en el Proyecto Educativo Institucional; 2) caracterizar las acciones reflexivas de los docentes en la experiencia cotidiana de su práctica pedagógica; 3) diseñar instrumentos que ayuden a sistematizar la práctica reflexiva del docente.

Esta investigación resultó relevante por los aportes para identificar los instrumentos que coadyuvan a ejercer una práctica reflexiva del docente a modo de formación continua personal y no a través de marcos regulatorios exigidos por las instituciones educativas para su cualificación profesional, sino desde la necesidad propia por los docentes de desarrollar acciones reflexivas en su práctica.

Se realizó un estudio de investigación aplicada, donde se indagaron las percepciones de directivos y docentes de la institución educativa frente al compromiso con la acción reflexiva docente, para luego diseñar instrumentos específicos que permitieran propiciar el reconocimiento de la reflexión en las prácticas de enseñanza de los docentes. Para ello, se aplicaron tres técnicas de recolección de información: entrevistas en profundidad a las directivas, entrevista estructurada y grupo focal a docentes.

Los resultados indicaron diferencias significativas entre la fundamentación teórica y las respuestas de los docentes. Asimismo, las conclusiones señalan que prevalece la ausencia de un proceso individual a la autocrítica, se desconoce la comprensión del significado de reflexividad docente a nivel personal y su influencia en encuentros de discusión y construcción pedagógica de modo colectivo, y el reconocimiento del objeto de análisis de la reflexión docente en la práctica

pedagógica recae sobre el estudiante y no sobre el docente en sí mismo. Este estudio demuestra la insuficiencia del carácter autocrítico ejercido por los docentes sobre sus prácticas debido a la conformidad en el trabajo de aula.

Erazo-Jiménez (2009) a través de su trabajo de investigación titulado “*Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes*”, presentó los hallazgos teóricos y empíricos obtenidos sobre los procesos de reflexión colectiva que se desarrollan en encuentros cotidianos de reunión de profesores en Bogotá, Colombia.

El diseño de la investigación se centró en el paradigma interpretativo con enfoque estructuralista. El estudio se desarrolló en tres fases: en la primera se seleccionaron las unidades educativas; en la segunda se realizó el estudio en profundidad en el cual se describieron los discursos de los profesores en contextos de reunión y con base en ellos, se concluyeron los momentos de disposición analítica que subyacen de las situaciones a reflexionar en las reuniones; y la tercera fase reconstruyó teóricamente las prácticas de reflexión colectiva.

La metodología empleada fue cualitativa; las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación no participante y la entrevista postal. Los hallazgos revelan que en la mayoría de las reuniones se abordan aspectos más informativos que reflexivos, asimismo la socialización de las temáticas planteadas se orienta a priorizar los aspectos considerados importantes debido a condiciones de tiempo y espacio.

El aporte de este estudio radica en la concepción que aborda la construcción del conocimiento profesional docente, la cual funda su práctica en una acción reflexiva sistemática a manera personal y también en espacios de retroalimentación dentro de las comunidades académicas que estimulen a una cierta conciencia individual en el docente para su desarrollo profesional.

Por otro lado, la tesis de maestría titulada “*Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: Pregrado*” realizada por Martínez, Gatarayiha, Romero, Saavedra, Alvarado (2005) para obtener el título de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, es un estudio de caso con orientación cualitativa. Se seleccionó como referente por su gran contribución a la investigación en la identificación de las características y componentes relacionados con la práctica docente en educación superior y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

El propósito de este estudio fue caracterizar la práctica docente en pregrado de distintas carreras de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Bosque y la Pontificia Universidad Javeriana. Se plantearon las siguientes categorías: 1) reflexión crítica, 2) flexibilidad, 3) habilidad dialógica, 4) actividades sustantivas, y 5) perspectiva humanística. El estudio concluyó que cada una de las categorías son significativas para el desarrollo de la práctica docente ya que aportan a la comprensión de su pensar y actuar.

Ortiz y Suárez (2009) en su tesis de maestría “*La formación de maestros y la noción de maestro investigador (1996-2005). Un espacio para la reflexión y el debate*” analizaron las reformas educativas en Colombia y los efectos de las estrategias gubernamentales con respecto a la promoción de la investigación del docente en la práctica pedagógica.

La contribución del estudio reside en sus valoraciones acerca de la función investigadora del docente sobre su práctica pedagógica reflexiva. Los resultados muestran que la noción de maestro investigador se configura con múltiples elementos como lo son: la autonomía intelectual, la indagación del quehacer pedagógico, la autorregulación del aprendizaje y la producción científica de la práctica docente. En ese sentido, los autores proponen la concepción

de la investigación como posibilidad de reflexión sobre la práctica para el desarrollo profesional de los docentes.

Por su parte, Barreto, Molina y Muñoz (2011) en su tesis para optar el título de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; desarrollaron su investigación titulada “*La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza*”. El aporte para este estudio estuvo en el ámbito metodológico, en cuanto a la elaboración de textos autobiográficos que demostraran la práctica reflexiva en las prácticas de enseñanza. Otro aporte significativo fue el instrumento construido a partir de las categorías de análisis de los textos autobiográficos realizados por los docentes, para el desarrollo de procesos reflexivos de éstos sobre su práctica.

La metodología utilizada fue cualitativa de corte hermenéutico. La construcción de las categorías de análisis y su interpretación permitieron identificar las dimensiones y elementos más significativos de la práctica reflexiva en los procesos de enseñanza por los docentes. Las categorías de análisis seleccionadas por los investigadores fueron: 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.

Los resultados demostraron que la práctica reflexiva se encuentra inmersa en la práctica de enseñanza y para comenzar a comprender los procesos reflexivos de la actuación pedagógica, los docentes deben cuestionarse sobre su quehacer y ser conscientes de que el mejoramiento de su labor sólo se alcanza con una reflexión individual, voluntaria e intencional.

Antecedentes internacionales

Torres (2011) en su investigación de tesis doctoral titulada “*La práctica reflexiva del docente de las Universidades Tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*” propone tres elementos que contribuyen a identificar el proceso de autoanálisis que realiza el profesor al momento de su práctica pedagógica.

Su utilidad para este estudio radica en la metodología utilizada para comprender desde la perspectiva y vivencia propia de los profesores sobre qué factores reflexionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a la teoría de los ciclos de vida del docente, propuesta por Biddle, Good y Goodson (2000), además de analizar la variación de su práctica reflexiva en relación con la experiencia. La metodología empleada fue cualitativa bajo el enfoque fenomenológico; las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad a profesores y alumnos.

Los hallazgos revelan que la reflexión del profesor universitario varía en función al ciclo de vida, no obstante, es la vivencia personal el factor determinante que ayuda al profesor a desarrollar un proceso de reflexión consigo mismo sobre la práctica pedagógica. Asimismo, los resultados muestran que el diálogo entre pares propicia condiciones para la reflexión del profesor, enriqueciendo su labor educativa.

Otro de los autores para el abordaje del estudio ha sido Arica (2017), quien, a través de su tesis de Maestría de la Universidad de San Martín de Porres (Perú), titulada “*Capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes y el aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico, en estudiantes de un centro de idiomas*” comprueba la incidencia que tiene la práctica reflexiva en el mejoramiento continuo de la calidad educativa y en la enseñanza eficaz de los docentes. Se seleccionó como referencia por los aportes en la identificación de las dimensiones relacionadas con la práctica reflexiva del docente y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación realizada tuvo como propósito medir el grado de aporte de un modelo de entrenamiento reflexivo en los docentes del Centro de Idiomas para el mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes en el idioma inglés. El estudio fue descriptivo, cuasiexperimental con enfoque cuantitativo, el cual describe las representaciones de dos grupos de estudiantes, un grupo control y otro experimental cada uno con el acompañamiento de un docente, el primero aplicando la gestión de la práctica reflexiva y el segundo su práctica habitual en las clases. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron el diario reflexivo del docente y la guía de observación. El instrumento de medición utilizado fue el examen internacional KET - Key English Test de la Universidad de Cambridge al inicio y final de la investigación.

Los resultados del pos-test confirmaron que el grupo experimental quien se encontraba con el docente reflexivo obtuvo un mejoramiento del aprendizaje en el idioma inglés que el grupo control. Dentro de la capacitación los docentes permitieron detectar las deficiencias en los bajos niveles de reflexión y la carencia de valoración afectiva en el aula que se realizaban antes de la implementación.

Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos, se trata de un artículo de revista desarrollado por los docentes investigadores Cerda y Saiz (2018) de la Universidad de La Frontera, Chile. El propósito del artículo fue comprender el desarrollo del aprendizaje autodirigido en estudiantes de pedagogía con el uso de tecnologías digitales.

El diseño metodológico empleado fue la teoría fundamentada, método de la comparación constante y escritura de memos. La técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista realizada a 33 estudiantes bajo el criterio de aprendices autónomos de tecnologías.

Posteriormente durante el estudio y análisis de la información identificaron tres elementos que subyacen al proceso de aprendizaje autodirigido, tales como: 1) necesidad de información, 2) búsqueda autónoma y 3) uso de tecnologías. La investigación planteó como categoría central el compromiso docente que permite a los docentes ser conscientes de tener una mayor preparación influenciada por la disposición a aprender y enseñar.

Para Cerda y Saiz (2018) la adquisición del saber pedagógico ha evolucionado hacia un modelo de aprendizaje autónomo mediado por tecnologías digitales, el cual busca satisfacer necesidades concretas del profesor con relación a la falta de información, la adquisición de conocimientos o exigencias del contexto.

Otro trabajo de suma importancia fue el artículo realizado por Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo (2018) titulado “*El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios*”. Este artículo brindó información útil para comprender el significado que tienen las percepciones y los conceptos manifestados por diferentes docentes universitarios de Latinoamérica y España sobre el pensamiento crítico y la importancia que le asignan en su práctica pedagógica.

Los autores expresan que el pensamiento crítico va más allá de desarrollar un nivel superficial de la reflexión, el docente requiere indagar para poder comprender lo que sucede en su actuar pedagógico, para esto, es necesario atender al compromiso propio y con sus estudiantes de desarrollar una práctica reflexiva significativa.

En la revisión sistemática de los anteriores trabajos de investigación sobre la práctica reflexiva, no se encontró mayor producción de investigación educativa que abordara la práctica reflexiva autodirigida en docentes universitarios. En ese sentido, el proyecto de investigación se presenta como un estudio que aportará en lo teórico a la profundización y ampliación de la

práctica reflexiva docente en educación superior y en lo práctico a fomentar en los docentes la comprensión de su práctica de la reflexión para saber en qué tanto corresponde a una práctica reflexiva autodirigida.

Planteamientos de la práctica educativa reflexiva

La reflexión como mecanismo de mejora de la práctica educativa

Existen diferentes aproximaciones conceptuales que han abordado el concepto de reflexión. La conceptualización de reflexión en la práctica educativa tiene un lugar central en los trabajos de Dewey (1989) y Schön (1996). Uno de los temas centrales de sus estudios estuvo referido a la epistemología de la práctica, de la cual Dewey (1989) sostuvo que dicho conocimiento genera en el profesional un mayor aprendizaje sobre su proceso de enseñanza permitiendo descubrir las concepciones pedagógicas que sustentan su práctica y el contexto en que se desenvuelve.

Por otro lado, el aporte de Schön (1996) estuvo enfocado al desarrollo de la teoría de la acción de la cual sustentó que la reflexión realizada por el profesional puede potenciarse en el antes (reflexión para la acción), durante (reflexión en la acción) o después de la acción (reflexión sobre la acción). Desde la perspectiva de aprendizaje reflexivo, se favorece la actuación eficaz del docente para la comprensión y resolución de problemas, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento y metacognitivas que conducen a influir significativamente en su práctica; esto significa, que el docente comienza a introducir mejoras a partir de su apertura intelectual siendo lo suficientemente crítico y exigente consigo mismo en cuanto a sus propias ideas, planes de acción y conclusiones en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bartlett, 1990).

De acuerdo con los planteamientos de varios autores como York-Barr et al. (2006); Perrenoud (2007a); Aranguren (2007); Krichesky y Murillo (2011); Lucero (2015) se ha sostenido que la reflexión además de ser un proceso en solitario, es decir, de percibirse a sí mismo en un contexto específico, también consiste en un proceso colectivo el cual comprende comunidades profesionales de aprendizaje, que a través del diálogo interactivo, la socialización de experiencias y la colaboración entre colegas proporcionan el intercambio de inquietudes, análisis de problemas y discusión de temáticas, así como la actualización, profundización y construcción de conocimientos; los cuales contribuyen al alcance de niveles profundos de aprendizaje significativo (Bermúdez y Fandiño, 2015).

Para Krichesky y Murillo (2011) este tipo de comunidades de aprendizaje ofrecen a las instituciones educativas una visión amplia sobre el trabajo colaborativo ya que empoderan a los docentes a aprender y a trabajar en conjunto con el propósito de impactar positivamente en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

La reflexión sobre la práctica pedagógica también comprende una valoración por parte del docente sobre las actitudes que asume en el abordaje de la enseñanza que según Dewey (1989) requiere de tres condiciones: a) apertura intelectual frente a diversas perspectivas; b) el sentido de responsabilidad; c) honestidad.

Dentro de ese panorama, el objeto de reflexión apunta tanto a los aspectos cognitivos como emocionales y los componentes de acción, los cuales buscan que el docente se comprometa activamente a instancias de interpretación, análisis, y revisión crítica que mejoren las acciones de su enseñanza. En este sentido, la reflexión acerca de la práctica docente cobra mayor sentido cuando se constituye en una estrategia auto formativa decisiva y deja de centrarse en la actuación de la propia labor pedagógica.

De acuerdo con lo afirmado por Krichesky y Murillo (2011), el intercambio con otros colegas es necesario para que la reflexión sea una práctica habitual y no esporádica, ya que el docente por sí solo se le dificulta realizar procesos reflexivos de mayor profundidad, es debido a la interacción social que establece y aprende con sus pares o colegas nuevas maneras de valorar su práctica de forma individual, ya que de lo contrario continuará realizando una práctica de la reflexión tecnicista y poco significativa, restándole, así, posibilidad a la reflexión.

Los autores del aprendizaje experiencial y reflexivo ponen su atención sobre los aspectos característicos que proporciona la reflexión para superar los obstáculos epistemológicos que frenan una educación de calidad. En cuanto a esos aspectos, Fernández (2004) sostiene que no existe un proceso de mejora en el desempeño cognitivo, actitudinal y pedagógico del docente si éste no asume a) el ejercicio de su práctica educativa de forma deliberada; es decir, con un alto nivel de conciencia (Villalobos y Cabrera, 2008); b) el aprendizaje de la reflexión se concibe como una experiencia de por vida (Schön, 1996); esto significa el empleo de la reflexión de forma continua por el docente en el trabajo diario influyendo significativamente en su práctica y en la capacidad de control sobre su vida profesional.

Tipos de reflexión. Según lo planteado por Van Manen (1998) la reflexión en el ámbito educativo conlleva al acto de deliberar y tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción. Van Manen (1998) sostiene que la reflexión es posible en los momentos en que se piensa conscientemente sobre las experiencias pasadas, presentes o futuras.

En este trabajo se toman los cuatro (4) niveles de reflexión planteados por Van Manen (1998) que vincula características y esquemas de acción diferentes, los cuales son:

1. *Reflexión cotidiana o habitual.* Se encuentra compuesta de racionalidad intuitiva, es decir, se centra en una reflexión y actuación ordinaria bajo el sentido común (Van

- Manen, 1998). Vincula el uso adecuado de estrategias didácticas en el aula (Van Manen, 1977). A este nivel, se ha utilizado el término “reflexión superficial” (Villalobos y Cabrera, 2008).
2. *Reflexión ocasional*. Este nivel se produce de forma episódica y limitada sobre la práctica (Van Manen, 1998). La acción docente se centra en el análisis de las experiencias (Van Manen, 1977). Se emplea el término “reflexión pedagógica” por el análisis deliberado de los objetivos y los enfoques de enseñanza (Villalobos y Cabrera, 2008).
 3. *Reflexión sistemática*. Refiere a los criterios educativos que fundamentan la toma de decisiones y las implicaciones derivadas de estas (Van Manen, 1977). Se denomina el término “reflexión crítica” por el nivel superior de promover mayor conciencia de las acciones y consecuencias éticas, políticas y sociales de la enseñanza en un plano más amplio del quehacer educativo (Villalobos y Cabrera, 2008; Larrivee, 2008).
 4. *Reflexión sobre la reflexión*. Examina el cuestionamiento de los criterios éticos, morales y normativos del docente (Van Manen, 1977). Busca comprender la naturaleza del conocimiento, su funcionamiento y aplicación en la acción práctica (Van Manen, 1998). Se utiliza el término de auto-reflexión centrado en el análisis de las creencias, valores, expectativas y presunciones, formación familiar y condicionamiento cultural (Larrivee, 2008; Villalobos y Cabrera, 2008).

La práctica docente debería tener en cuenta estos niveles reflexivos para que se produzca estratégicamente un cambio profundo sobre el quehacer cotidiano, la cual implica reconocer las teorías implícitas, cuestionarlas y reestructurarlas para actuar mejor en situaciones futuras, aun cuando estas teorías resulten difíciles de develar. En este sentido, sólo a través de la reflexión y

el compromiso consigo mismo, es posible intensificar su nivel de implementación de menor a mayor profundidad en cada situación de enseñanza y aprendizaje.

Este panorama induce a preguntarse ¿Qué es lo que el docente debe realizar para aprender a reflexionar sobre su práctica y lo conduzca a un aprendizaje autorregulado, permanente y de autoformación?

El informe del Foro Económico Mundial (FEM, 2020) expone que el pensamiento crítico – reflexivo, la resolución de problemas, el aprendizaje activo son una de las principales competencias demandadas en el ámbito laboral, las cuales resultan muy difícil de encontrar en los graduados. En este sentido, se deja claro la importancia que tiene el que el docente desarrolle las competencias anteriores que favorezcan de manera intencionada su práctica pedagógica a partir de procesos investigativos.

El pensamiento reflexivo y crítico como herramienta para la práctica docente

De acuerdo con una variedad de autores (Dewey, 1989; Tardif, 2005; Perrenoud, 2007a) el desarrollo del pensamiento reflexivo en la práctica docente es de gran relevancia ya que favorece el análisis y la transformación de dicha práctica fortaleciendo las habilidades del profesor acerca de su quehacer educativo. En este apartado se toman los aportes y la contribución conceptual de John Dewey sobre el pensamiento reflexivo.

El pensamiento reflexivo es definido por Dewey (1989) como un mecanismo para “pensar mejor” el cual se encuentra provisto de un sentido lógico, analítico y racional que se caracteriza por perseguir un objetivo consciente e impulsar la investigación en la práctica. Por tanto, la función del pensamiento reflexivo consiste en transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa (Dewey, 1989, p.50).

Un aspecto relevante del pensamiento reflexivo a la práctica docente se debe a una serie de atributos y acciones que lo constituyen, los cuales permiten que dicha práctica sea comprendida y analizada de una manera consciente y crítica. Los atributos que comporta este tipo de pensamiento se deben a su naturaleza intencional, sistemática y significativa. Por otra parte, dicho pensamiento también conduce a unas acciones las cuales conllevan al docente a examinar las creencias, investigar los fundamentos que sostienen dichas creencias y considerar las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1989).

El desarrollo del pensamiento reflexivo se produce ante una situación de complejidad e incertidumbre, la que según Dewey (1989) comprende dos momentos: 1) un estado de desconcierto y dificultad mental en la que se suscita el pensamiento, y 2) un acto de investigación, para descubrir alguna evidencia (datos o sugerencias) que esclarezca y disipe la duda. (p. 38). Cabe anotar que la dificultad o duda se convierte en el factor orientador de todo el proceso de reflexión que conllevará a examinar los fundamentos sobre los que se sostienen las creencias del docente y al mismo tiempo comprobar su valor.

El pensamiento reflexivo como característica profesional del docente también involucra en que éste trabaje en unos valores específicos: el activismo, la perseverancia y la postura cautelosa. Acorde a lo anterior, para potenciar el pensamiento reflexivamente se requiere que el docente se encuentre dispuesto a: a) soportar el suspenso; b) permanecer en una búsqueda intelectual permanente; c) tener disciplina; d) pensar cautelosamente y con rigurosidad (Dewey, 1989). Este tipo de pensamiento estimula a mantener una investigación rigurosa y exige un mayor compromiso con la reflexión.

La formación del pensamiento reflexivo en la enseñanza obedece a un esfuerzo voluntario y consciente del docente, llevando consigo el desarrollo de unos hábitos y actitudes de

exploración e investigación permanente en la práctica cotidiana para el logro de una formación que inicia de una situación dudosa y con una deliberación gradual y se convierte en una situación estable y de deliberación duradera.

Todo lo expuesto hasta ahora, deja ver que la relación entre los atributos, valores y acciones para el desarrollo del pensamiento reflexivo tiene como eje fundamental el rol del docente como investigador, es a través de éste que se tiende a una comprensión más profunda del pensamiento reflexivo y su aplicación en el contexto educativo.

El docente necesita prestar atención consciente y de forma reflexiva a los procesos de pensamiento para aprender a pensar mejor. El desarrollo de hábitos de pensamiento como estrategia cognitiva le ayudará a generar un fuerte andamiaje para fortalecer la comprensión, la actitud crítica, la resolución de problemas y la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que la conducción del pensamiento ha sido construida en el método lógico y el curso de la reflexión, el ejercicio de la actividad profesional del docente se extiende y se precisa de manera eficaz basado en la exactitud de relación, es decir, la búsqueda de la relación más exacta al problema en cuestión (Dewey, 1989).

Para Dewey (1989) la única forma de que el docente en su enseñanza pueda lograr la habilidad de realizar juicios, consideraciones precisas y generalizaciones comprensivas de diferentes situaciones, es pensando y realizando una revisión crítica y detenida de su desarrollo profesional, así como también, llevando a cabo un autoanálisis de sí mismo y de su práctica; de lo contrario, se formará hábitos de vaguedad y un pensamiento ilógico que no tiene ningún efecto sobre lo personal y lo vivido.

Sobre la base de que el perfeccionamiento del pensamiento reflexivo es imprescindible para preparar al docente en el desarrollo de sus capacidades y tenga la posibilidad de llegar así a especializarse en la experiencia reflexiva, Dewey (1989), hace un análisis de las características del pensamiento reflexivo considerando cinco aspectos: a) la manifestación de sugerencias, b) la intelectualización de la comprensión del problema, c) la elaboración de hipótesis, d) la naturaleza del razonamiento y e) la comprobación de hipótesis. Estas características contribuyen a formar un hábito de pensamiento duradero que requiere ser aprendido, practicado, desarrollado ante situaciones complejas y desafiantes (Brubacher, Case y Reagan, 2000; Tardif, 2005; Perrenoud, 2007b; Bermúdez y Fandiño, 2015).

El autor señala que esas fases del pensamiento reflexivo, en la actualidad, no admiten una estructura rígida ni son una garantía para pensar correctamente en el ejercicio educativo, sino que se representan en una serie de actitudes que orientan al docente para que desarrolle buenos hábitos enfocados a un pensamiento reflexivo. Estas actitudes exigen tres condiciones de disposición personal:

- 1) *Mentalidad abierta*. Consiste en escuchar a los demás, acoger los hechos observables, contemplar problemas y asumir ideas a través de una constante curiosidad y la comprensión de nuevas concepciones.
- 2) *Entusiasmo*. Hace referencia a la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas en los contextos cambiantes de la acción pedagógica.
- 3) *Responsabilidad*. Esta disposición permite asumir las consecuencias que se derivan de las creencias que sostiene el docente.

Si la pretensión del docente es enfrentar los retos que se le presenten desde la acción pedagógica y desarrollar un pensamiento reflexivo eficaz, debe procurar, según Dewey (1989), desarrollar cuatro capacidades que requieren su ejercitación y puesta en práctica:

- 1) Capacidad para organizar el conocimiento revisando las ideas y los hechos pasados entre sí con la nueva situación a la que se ha llegado.
- 2) Capacidad para enunciar juicios pertinentes con la adecuada meditación, y análisis de la situación para la solución de problemas similares en el futuro.
- 3) Capacidad para discernir los datos importantes de la situación frente a lo trivial captando los factores significativos de la situación inquietante.
- 4) Capacidad de comprender el significado de los acontecimientos y juicios explicativos mediante el razonamiento deliberado.

El análisis de lo expresado por el autor deja ver que, si bien el pensamiento reflexivo no posee una estructura rígida en sus fases de desarrollo, se necesita de una preparación sistemática y autónoma para asegurar su adopción y uso de forma flexible. Las cuatro capacidades explicadas por Dewey (1989) deben ir encaminadas no sólo a un resultado o acción específica de mejorar la práctica pedagógica o comprender de forma adecuada los procesos de pensamiento, sino promover una postura de acción transformadora permanente en la construcción del aprendizaje, que sea mucho más crítico, desafiante y autorreflexivo, por lo cual las actitudes para el desarrollo de hábitos de reflexión mencionadas por el autor resultan un aspecto crucial.

Pensamiento Crítico. Como se señala en apartados anteriores, la dinámica reflexiva del pensamiento se caracteriza por el nivel de indagación, análisis y comunicación (destrezas cognitivas) de la situación, lo cual supone dar sentido a la experiencia a través de juicios válidos y razonables para la toma de decisiones; es decir, llevar a cabo un pensamiento crítico.

En lo que respecta a este tipo de pensamiento se ha sostenido que es un proceso cognitivo superior que se realiza por medio de un análisis racional y reflexivo el cual decide qué hacer y en qué creer; es decir, se enfatiza en aspectos tanto comportamentales como intencionales (Ennis, 1985).

Autores como Ennis (1985), Smyth (1989), Facione (1990), Brookfield (1998) entre otros señalan que el pensamiento crítico se caracteriza por ser propositivo, autodirigido, disciplinado y encaminado hacia un objetivo, es decir a partir de la curiosidad intelectual el sujeto juzga sus propios argumentos y decisiones para el logro de un fin o propósito que va orientado al mejoramiento de la calidad del pensamiento.

Halonen (2008); Ennis (2011); Halpern (2014) afirman que el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico requiere el dominio y uso de disposiciones y habilidades cognitivas. Las disposiciones representan el componente motivacional interno y las habilidades el componente de destrezas cognitivas las cuales posibilitan al docente afrontar de manera responsable su profesión y situaciones cotidianas con relativa facilidad, otorgándole la capacidad de anticiparse a las dificultades mediante la presentación de soluciones y toma de decisiones eficaces para la consecución de un fin. Igualmente, proporciona elementos significativos de autoconciencia, autoexamen y automejora en la búsqueda de una práctica más duradera y comprometida socialmente (Facione, 2007).

En efecto, aunque las habilidades y las disposiciones guarden independencia entre sí, si no existe relación entre ambas no es posible que se desarrolle el acto de pensar críticamente puesto que no basta que el docente posea la motivación de pensar de forma crítica si no sabe cómo hacerlo (Ennis, 2011); lo anterior implica que el sujeto sea considerado en su integralidad.

Una práctica profesional guiada por la reflexión y la crítica exige un conjunto de habilidades y disposiciones, sin las cuales dicha práctica se imposibilita o, por lo menos, se dificulta. En el caso particular de las habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico Facione (2007) sostiene que es un proceso dinámico el cual involucra análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación las cuales implican que el docente se cuestione de forma permanente acerca del cómo piensa y actúa por sí mismo y en referencia al contexto.

En cuanto a las disposiciones del pensamiento crítico Perkins, Jay, y Tishman (1993) conceptualizan la perspectiva motivacional del pensamiento en una relación triádica de componentes: a) la sensibilidad entendida como la percepción que una conducta es necesaria; b) la inclinación, la motivación hacia esa conducta y c) la habilidad, siendo la capacidad para ejecutar dicha conducta. Ante esta perspectiva, los autores señalan siete disposiciones para activar las habilidades propias del pensamiento crítico, tales como: 1) la disposición de ser abierto y aventurero; 2) la disposición a la curiosidad intelectual permanente; 3) la disposición de aclarar, buscar y comprender; 4) la disposición de planificar y ser estratégico; 5) la disposición de ser intelectualmente cuidadoso; 6) la disposición a buscar y evaluar razones; 7) la disposición a ser metacognitivo.

Según Dewey (1989) y Halpern (2014) otra de las disposiciones o actitudes intelectuales consiste en la disposición para participar y persistir en una tarea compleja hacia la búsqueda de resultados que precisen la idoneidad de los fundamentos en los que se cree; para esto los autores resaltan lo fundamental que resulta la agudeza perceptiva, la capacidad inquisitiva y el razonamiento moderado. El desarrollo del pensamiento crítico requiere de un trabajo cognitivo deliberado, esforzado e intenso que según Halpern (2014) no sólo tiene como fin evaluar el proceso de pensamiento y el resultado que se obtiene de dicho proceso, sino que pretende de

acuerdo con lo mencionado por Facione (2007) ser un instrumento de investigación para la elaboración de mejores juicios y la generación de prácticas educativas innovadoras.

En concordancia con lo anterior, Valenzuela y Nieto (2008) destacan el alto esfuerzo mental que se requiere para pensar críticamente, menciona que el tiempo, la concentración y el dinamismo son otros de los aspectos que demuestran que dicho pensamiento resulta complejo. Halpern (2014) explica la importancia de reconocer el esfuerzo mental como un esfuerzo voluntario que conlleva a que el docente adquiera buenos hábitos de pensamiento y los asuma en su práctica diaria.

Las anteriores disposiciones del pensamiento guían al docente a una independencia intelectual permitiéndole que este se incline o motive a ejecutar conductas cognitivas y adquiera así conciencia y control de sus procesos intelectuales para la toma de decisiones (Villalobos y Cabrera, 2008).

Los procesos de reflexión y de pensamiento crítico desde la práctica educativa de acuerdo con Halpern (2014), se pueden generar con el uso de preguntas reflexivas que permitan comprender los múltiples problemas y la información que se presentan en el entorno y se transforman en una experiencia de aprendizaje significativo.

Los tipos de pensamiento expuestos requieren, como se puede inferir de sus planteamientos, de un carácter intencional y propositivo en la práctica docente para que se lleve a cabo un hábito de pensamiento duradero con fines de mejora (Perrenoud, 2007a). El pensamiento crítico y reflexivo promueve la ruptura de esquemas preestablecidos por disposición del docente enfocado en el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras como posibilidad de cambio en la labor educativa.

En síntesis, a partir de las investigaciones de los autores referenciados, se constata que el pensamiento reflexivo- crítico es un tipo de pensamiento que favorece el desempeño del docente en su quehacer personal y pedagógico. De ese modo, la atención permanente al desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y sociales puede facilitar el aprendizaje significativo, la comprensión de los conocimientos y la aplicación de los mismos en el ámbito personal y profesional. En ese sentido, es de vital importancia analizar y promover de manera permanente los procesos de pensamiento crítico reflexivo en los docentes de forma tal que asuma estos procesos como un hábito en su práctica diaria y a la vez, haga uso de ellos para manejar su propia formación.

El profesional docente: un investigador reflexivo de su práctica

De acuerdo con Silva (2013) la reflexión epistemológica en la práctica de los docentes emerge de un proceso de investigación auténtico que busca además de resolver los problemas de la cotidianidad pedagógica brindar sentido a su práctica profesional. Esta concepción de construcción del conocimiento vista con un efecto de alcance formativo para el desarrollo profesional docente, es promovida por autores como Perrenoud (2004) y Perafán (2004).

La relación entre la investigación y la reflexión se manifiesta cuando el docente cumple con la práctica reflexiva. En ese sentido, para que esa relación se dé, se han de cumplir cuatro condiciones según lo expresado por diferentes autores. Estas son:

- 1) Desarrollo de actitudes y capacidades reflexivas y críticas las cuales permiten potenciar o hacer más eficientes las prácticas de los docentes (Adler, 1993; Villar,1995; Liston y Zeichner,2003). Adler (1993) argumenta que la actitud de conciencia crítica, compromiso y responsabilidad es crucial para el docente investigador.

- 2) Fomento al trabajo colaborativo entre las comunidades de aprendizaje, dado que la experiencia sobre la práctica requiere actividades de socialización centrada en reflexiones críticas dentro de un contexto comunitario que favorezca a la retroalimentación y aprendizaje con otros (Carr y Kemis,1988; Adler, 1993; Van Manen, 1998; Shulman, 1998; Liston y Zeichner,2003; Perrenoud, 2004; Lucero, 2015).
- 3) Incorporación de estrategias favorecedoras de la investigación crítica en la práctica debido a que el proceso se enmarca mediante un proceso de reflexión y de cuestionamiento continuo (Adler, 1993; Villar, 1995; Liston y Zeichner,2003; Perrenoud, 2004).
- 4) Toma de decisiones sobre las modificaciones que se conferirá a la práctica en tanto el docente propone nuevas formas de pensar y realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Adler, 1993; Schön, 1996; Schön, 1998).

Una vez que el docente ha desarrollado las condiciones anteriores, comienza a lograr cambios significativos y duraderos tanto en el desarrollo laboral como profesional; es decir emerge un sentido diferente en la decisión de asumir y valorar su labor y la práctica pedagógica como un plan de desarrollo personal que se convierte en una espiral reflexiva continua (Adler, 1993; Villar, 1995; Perrenoud, 2007a). Bajo esta perspectiva el aporte de la investigación y la reflexión a la práctica docente permite la posibilidad de una enseñanza reflexiva (Bartlett, 1990) y contribuye a la calidad de su ejercicio profesional (Aranguren, 2007).

En relación con la calidad de la enseñanza, Larrivee (2000) y Latorre (2003) señalan que un proceso clave en el desarrollo profesional docente lo constituye la autorreflexión de sí mismo y del contexto el cual involucra cambios de mejora en los fines que se persiguen. Sin embargo,

según Aranguren (2007) el tiempo disponible que el docente emplea para reflexionar sobre su desempeño es mínimo como consecuencia de una práctica permeada por la rutina y marcada por la complejidad. De este modo, propender a una enseñanza reflexiva resulta en un proceso largo y difícil (Bermúdez, 2013).

Acorde con lo anterior, la práctica reflexiva resulta compleja en cuanto implica un cambio significativo que eleva el nivel de exigencia al docente con nuevas formas de acción y compromiso con la enseñanza-aprendizaje y la investigación. Si bien se debe contar con el tiempo suficiente para realizar una adecuada valoración del desempeño, es indispensable que esta valoración se encuentre acompañada de una reflexión crítica conducente al continuo perfeccionamiento de la práctica pedagógica que conduzca a repensar, hallar soluciones oportunas y tomar las acciones pertinentes, y evite el riesgo de caer en prácticas pedagógicas poco innovadoras.

Para que se propicie la idoneidad de una práctica reflexiva a través de la investigación crítica Adler (1993) propone que el docente implemente una serie de estrategias que contribuyen a estimular la reflexión y repensar las creencias habituales en el aula. En tal sentido, destaca las siguientes estrategias específicas: a) el uso del diario como un medio para registrar y describir ideas, situaciones, cuestiones desconcertantes que conducen a reconocer temas de interés por investigar; b) el diálogo y discusión entre colegas como una experiencia cooperativa de aprendizaje; c) la escritura como medio de reflexión retrospectiva que hace explícito los pensamientos y acciones y brinda sentido a las percepciones de la experiencia obtenida por el docente.

Si bien todas las estrategias anteriores tienen el potencial para alentar la reflexión de la investigación sobre la práctica pedagógica, Hatton y Smith (1995) afirman que existe poca

evidencia de investigación que demuestre la efectividad que se logre con dichas estrategias. En tal sentido, los autores mencionan que la implementación de una estrategia no es suficiente para la efectividad de la reflexión en la práctica y destacan la necesidad de especificar los medios que demuestren que se estén llevando a cabo tipos particulares de reflexión (descriptiva, dialógica y crítica). Tal postura insta a que se aborden medios técnicos (la observación, la lectura, la escritura, el diálogo interactivo y personal) que a su vez se conviertan a través del tiempo en elementos de interés para ampliar la reflexión docente conduciendo a comprender la práctica pedagógica desempeñada y adquirir las competencias esenciales para el desarrollo de una práctica reflexiva.

Desde la posición asumida por la autora en este trabajo, el desarrollo de la práctica reflexiva no solo se adquiere con la apropiación y utilización de diversos medios y estrategias pedagógicas, puesto que, si el docente no es consciente de sus esquemas de pensamiento y acción, difícilmente reconocerá el aporte de dichas estrategias a su proceso reflexivo. En este sentido, las interacciones y el trabajo colaborativo entre colegas potencian las relaciones interpersonales, los conocimientos, pensamientos, reflexiones, motivaciones y una retroalimentación permanente haciendo visibles los criterios por los cuales el docente llegó a esas decisiones y acciones, en la medida que se compartan experiencias reales y auténticas de situaciones diversas y complejas.

El desarrollo de la práctica reflexiva no se contempla como una práctica pedagógica en solitario durante sus inicios, sino que el docente participa activamente en comunidades de aprendizaje induciéndolo a cambios profundos de perspectiva en la enseñanza, para ir posteriormente tomando conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales e introduciendo progresivamente momentos de reflexión consigo mismo que le permitan lograr un

proceso reflexivo, sistemático y autónomo hasta llegar a compartir sus experiencias de aprendizaje con otros.

La práctica de la reflexión docente como medio para el desarrollo del aprendizaje estratégico y autónomo

Pozo y Monereo (1999) establecen que el enfoque de aprendizaje estratégico hace referencia al fomento de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la autonomía y la reflexión permanente a lo largo del proceso de aprendizaje. Acorde a lo anterior, actuar estratégicamente conlleva al logro de la autonomía y la responsabilidad del docente para la toma de decisiones ajustadas a las condiciones del contexto y a la solución de problemas (Gallardo, 2012).

Con base en lo antes expuesto, el aprendizaje estratégico y autónomo confiere al docente la capacidad de ser aprendiz de sí mismo favoreciendo la posibilidad de aprender mejor y orientar su práctica hacia la generación de propuestas de cambio, lo cual sugiere que este reconceptualice lo que significa su quehacer y lo que implica (Bermúdez y Fandiño, 2015).

El manejo adecuado de las estrategias y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para un aprendizaje estratégico según González (1995) se debe a la comunicación dialógica e interactiva entre los sujetos la cual estimula la participación reflexiva y la acción; además, facilita procesos de desarrollo, socialización y aprendizaje por medio de diálogos reflexivos y críticos del sujeto consigo mismo o con los demás. En tal sentido, Escribano (1995) menciona dos estrategias de aprendizaje que resultan fundamentales para una comunicación pedagógica efectiva y eficiente: el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo.

El aprendizaje colaborativo surge de la experiencia compartida entre pares en un ambiente de colaboración conjunta en el que se intercambian y socializan experiencias de aprendizaje mediante la interacción, participación colectiva y apoyo mutuo brindando oportunidades para que los profesores incorporen prácticas semejantes (Krichesky y Murillo, 2011). Este tipo de aprendizaje según Escribano (1995) comprende tres aspectos implícitos para su desarrollo: estrategias de comunicación, competencias intelectuales y crecimiento personal.

Por su parte, el aprendizaje autónomo hace referencia al proceso autorregulado y responsable que el sujeto realiza sobre sus propios procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos mediante estrategias de aprendizaje en función al logro de objetivos establecidos (Efklides, 2009; Wagner, 2018) y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997; Bornas, 1998; Zimmerman, 1998; Rosário y Polydoro, 2014). Este tipo de aprendizaje al ser autorregulado resulta ser un aprendizaje estratégico (Gallardo, 2012). El sujeto crea la necesidad de aprender de la experiencia, es quien decide de forma consciente y por iniciativa propia: qué aprender, cómo, con quién y qué recursos emplear; por ello se concibe el aprendizaje autónomo como un proceso de auto-enseñanza (Knowles, 1975; Garrison, 1997; Brookfield, 2017).

El aprendizaje autónomo tiene dos aspectos centrales que permiten al sujeto el desarrollo de la capacidad de aprender-aprender: a) la responsabilidad sobre su propio aprendizaje; b) el control intelectual para la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprender (Escribano, 1995). Para desarrollar la autonomía en el aprendizaje se requiere reconocer continuamente las necesidades de aprendizaje teniendo como base el ejercicio de la reflexión el cual, permitirá dirigir su propio aprendizaje y encaminar a un proceso de autodesarrollo personal (Escribano, 1995).

Si bien es importante la competencia comunicativa para que el docente desarrolle las habilidades para aprender y actuar de manera autónoma, el diálogo con los demás o consigo mismo no es condición suficiente si no existe una intención real en la comunicación, que conlleve a un diálogo profundo, sustentado en la argumentación y la reflexión conducente a la revisión y autorregulación de su aprendizaje.

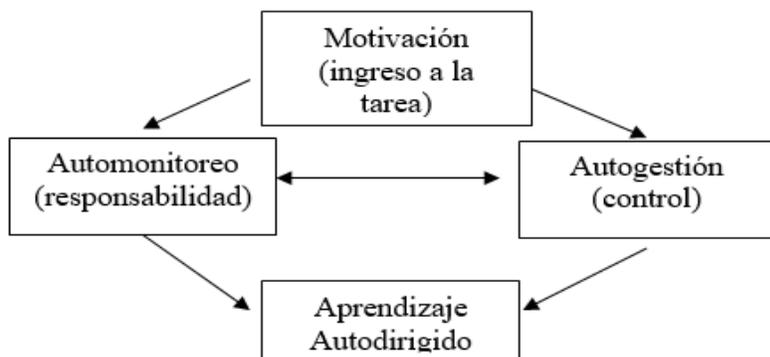
Sostener procesos de mejora eficaces en la enseñanza presupone para el docente, una manera diferente de concebir el aprendizaje, el cual se sitúa en las experiencias cotidianas y en alcanzar una mejor comprensión y satisfacción de su conocimiento para lo cual, requiere de reflexiones críticas y socializadas, que lo lleven a desarrollar estrategias de mejora para lograr un aprendizaje significativo (Brockbank y McGill, 2007; Krichesky y Murillo, 2011).

Desde esta perspectiva, la práctica de la reflexión sobre la práctica pedagógica es considerada como una condición necesaria que estimula el aprendizaje autónomo ya que prepara y ejercita frente a las crecientes complejidades que debe afrontar en contextos de incertidumbre o tensión por medio de la confrontación grupal o desde su reflexión individual (Perrenoud, 2004). Por consiguiente, la profundización y permanente reflexión conlleva a la realización de acciones y toma de decisiones conscientes, con propuestas concretas de planificación contextual, ejecución y evaluación auténtica las cuales contribuyen a su formación como profesional reflexivo (Escudero, 2009).

Según Garrison (1997), el aprendizaje autodirigido o autónomo se deriva de la interacción de tres dimensiones: autogestión, automonitoreo y motivación. En la Figura 2 se presentan tres dimensiones las cuales se interrelacionan y actúan de manera integrada entre sí, comprendida por diversos elementos de la persona y del contexto de aprendizaje.

Figura 2

Dimensiones de Aprendizaje Autodirigido de Garrison (1997)



Fuente: Tomado de la Propuesta de Garrison (1997)

La primera dimensión referida a la autogestión conlleva a la evaluación permanente del sujeto sobre la gestión de sus objetivos, métodos, recursos de aprendizaje y de soporte. La segunda dimensión representada en la automonitoreo implica la evaluación de los procesos cognitivos y metacognitivos a través de estrategias de aprendizaje que emplea el individuo; compromiso en la construcción de significados por medio de la reflexión crítica y la colaboración. La motivación como tercera dimensión conlleva a las valoraciones personales sobre el desarrollo de la tarea mediado por el contexto y la cognición del sujeto; comprende el impulso del sujeto a iniciar y mantener el esfuerzo hacia el aprendizaje y el logro de objetivos (Garrison, 1997, p. 22).

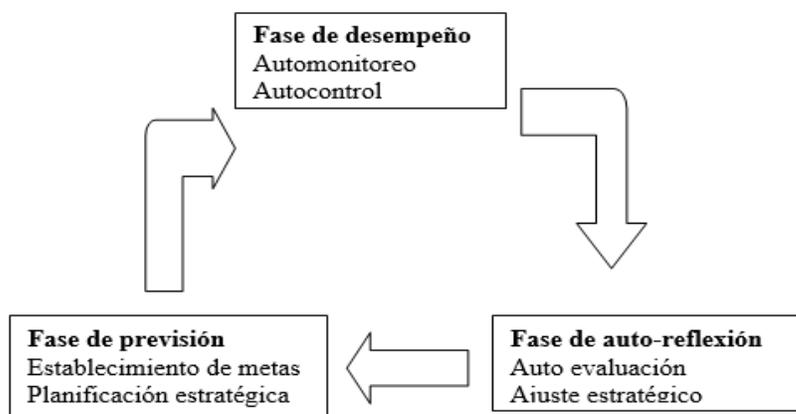
Desde la perspectiva crítica, Hammond y Collins (1991) afirman que el aprendizaje autodirigido no sólo involucra el reconocimiento de necesidades de aprendizaje personal que subyacen a la conciencia crítica, sino que abogan por su sentido más amplio el cual se encuentra relacionado con los procesos reflexivos que empoderan al sujeto epistemológica y socialmente al descubrimiento de las atribuciones causales del resultado obtenido frente a los resultados deseados permitiéndole obtener gradualmente un mayor crecimiento en su autonomía profesional. De este modo, el proceso de aprendizaje autodirigido considera la toma de

conciencia como un aspecto fundamental para la autorregulación tanto en lo cognitivo, emocional y conductual para la consecución de objetivos.

Acorde a lo anterior, se precisa comprender las fases y subprocesos del aprendizaje autorregulado que propone el modelo cíclico de Zimmerman (1998; 2013), el cual está muy asociado con el aprendizaje autodirigido ya que conduce a la capacidad del pensamiento reflexivo y crítico. Zimmerman (1998; 2013) plantea que existen tres fases cíclicas para el aprendizaje autorregulado tal como se muestra en la Figura 3, las cuales potencian el aprendizaje autónomo del sujeto mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje y se componen de: 1) *Fase de previsión*: establecimiento de metas y estrategias de planificación dirigidas a adquirir o demostrar habilidades; 2) *Fase de desempeño*: estrategias de automonitoreo, control conductual y regulación y 3) *Fase de autorreflexión*: estrategias de automotivación y ajuste de procesos (Requena, 2017, p.118).

Figura 3

Fases y Subprocesos de la Autorregulación de Zimmerman



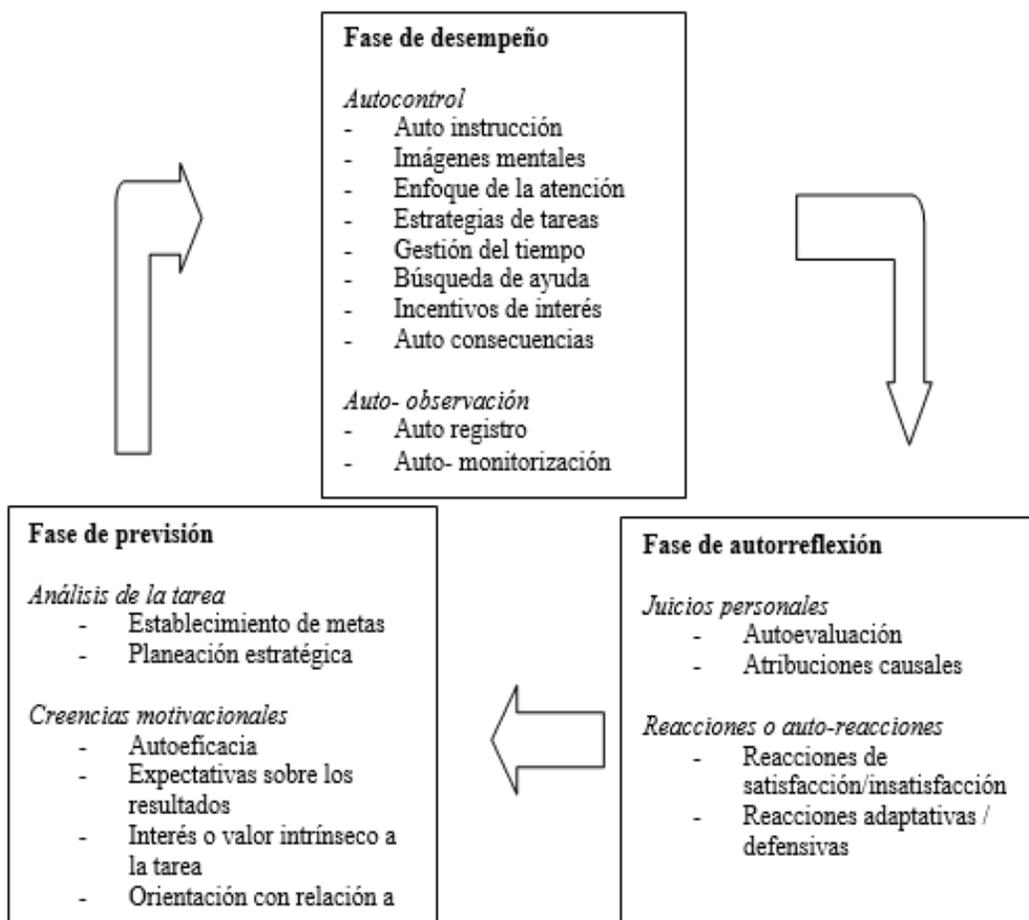
Fuente: Propuesta de Zimmerman. Extraída de Requena (2017, p.118)

En la actualidad el modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009) es considerado el más específico y completo, en la Figura 4 se presenta de manera resumida e integrada las tres fases de

autorregulación (planificación, ejecución y auto-reflexión) y los procesos cognitivos, conductuales y motivacionales, los cuales hacen referencia a las técnicas para llevar a cabo estrategias de aprendizaje en cada fase.

Figura 4

Fases y Procesos del Ciclo de Aprendizaje Autorregulado



Fuente: Tomado y Adaptado de la Propuesta de Zimmerman y Moylan (2009)

Según Zimmerman y Moylan (2009), la fase de previsión comienza con el autoconocimiento en el análisis de la tarea y las creencias motivacionales subyacentes las cuales conducen al establecimiento de objetivos, la planificación y selección de estrategias antes de iniciar el proceso de aprendizaje. En cuanto a las creencias motivacionales, éstas se sustentan en

perspectivas de autoeficacia, el desarrollo de expectativas de resultados, el interés y valor que se le concede al aprendizaje y la orientación a objetivos de dominio y rendimiento.

La fase de desempeño involucra en primer lugar procesos de autocontrol que requiere del uso de una serie de estrategias (metacognitivas y motivacionales) y acciones. En segundo lugar, el proceso de auto-observación contiene dos estrategias que favorecen la reflexión después de realizada la tarea: el auto-registro y la auto monitorización. Finalmente, la fase de autorreflexión se ocupa de procesos de juicios propios y auto-reacciones. El proceso de juicios propios enfatiza la importancia de aspectos como la autoevaluación del desempeño y las atribuciones causales de los resultados obtenidos. Las reacciones o auto-reacciones se centran en las percepciones de los resultados experimentados los cuales tienen un impacto directo en la motivación continua y en la toma de decisiones del sujeto mediante sentimientos de satisfacción o insatisfacción (Zimmerman y Moylan, 2009).

La autorregulación que aborda el modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009) con respecto a la activación de estrategias de aprendizaje adecuadas y el alcance de resultados deseados con relación a los objetivos planteados se constituye en un proceso de gran relevancia en la medida que estimula a un mayor nivel de autonomía en el aprendizaje al tiempo que permite eficazmente a partir de la experiencia la toma de decisiones para la construcción de un aprendizaje autodirigido.

Para Knowles (1975) la autonomía en el aprendizaje va más allá de resolver un problema en concreto, esto quiere decir identificar las dificultades, limitaciones, necesidades en su forma de aprender y el modo en que las supera (Monereo, 2001). Acorde a lo anterior, se estimula en el sujeto la capacidad de evaluar el progreso de su propio proceso de aprendizaje (Badia, Barberá, Coll y Rochera, 2005).

Los tres modelos centrados en el aprendizaje y el desarrollo autónomo del docente enfocan diferentes perspectivas que revisten gran relevancia debido a que ayudan al docente a descubrir el modo en que puede cambiar su forma de aprender a desaprender, aprender a enseñar y aprender a aprender; además de influir en el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y afectivas de sus estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autorregulado y permanente a través de un cambio en sus ideas y acciones.

Los modelos propuestos por Garrison (1997), Hammond y Collins (1991) coinciden en que el aprendizaje autorregulado está compuesto por aspectos cognitivos, procedimentales y comunicativos. En esa línea, la práctica del aprendizaje autodirigido conduce al docente a procesos de pensamiento sobre su conocimiento y práctica pedagógica, el uso de habilidades (cognitivas, sociales, comunicativas) para el control de su propio aprendizaje y el desarrollo de interacciones sociales y culturales que se producen en el ámbito educativo mediante la promoción del diálogo entre estudiantes y profesores o entre los mismos profesores.

Sin embargo, a pesar de los puntos en común hay marcadas diferencias entre estos modelos, por ejemplo, el modelo de Hammond y Collins (1991) es altamente cognoscitivo y crítico, presta mayor atención a las necesidades de aprendizaje tanto personales como sociales del docente en los distintos contextos donde se desenvuelve, (político, social, económico) con especial interés en el contexto social; por su parte, el modelo de Garrison (1997) presenta un enfoque integral y multidimensional, teniendo en cuenta la motivación, la planeación (manejo de objetivos, estrategias y recursos) y la autoevaluación de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos de manera individual y grupal. En lo que respecta a Zimmerman y Moylan (2009), prevalece un modelo de autorregulación que comprende a este como un proceso cíclico.

De estos tres modelos, se considera que uno de los más interesantes y completos en el aprendizaje autodirigido es el que establece Zimmerman y Moylan (2009) al proponer un modelo cíclico de fases, subprocesos y estrategias que subraya que la práctica para el aprendizaje autorregulado es una combinación de planificación estratégica, desempeño con control deliberado y auto-reflexión.

En afinidad con la propuesta de este modelo se considera que la retroalimentación constructiva que genera la interrelación de los procesos autorregulatorios es clave para que el docente valore su desempeño, reconozca aspectos de su propia motivación, cognición y conducta a fin de que realice los cambios que amerite para la construcción de nuevos significados a su práctica pedagógica; los cuales le permitan cerrar un ciclo de aprendizaje y de lugar a otro con un mayor logro en la autonomía y aprendizaje de su ejercicio profesional.

El análisis de los diferentes modelos de aprendizaje autorregulado seleccionados para esta investigación, ponen de manifiesto la complejidad y pluralidad conceptual en la que se orienta el aprendizaje autónomo o autodirigido, por tal motivo, se comparte la idea de Zimmerman y Moylan (2009) al señalar de manera implícita diferentes aspectos que influyen para llevar a cabo correctamente el aprendizaje autorregulado, por lo que necesariamente, el docente tiene que trabajar rigurosamente en ellos.

La práctica reflexiva como estrategia autodirigida

Conceptos y elementos de la práctica reflexiva docente

La noción de práctica reflexiva representa una variedad de significados que han abordado autores (Schön, 1987, Dewey, 1989; Zeichner, 1993; Valli, 1997; Feldman, 1999; Perrenoud, 2004; Perrenoud, 2007a; Bronckbank y McGill, 2007; Pultorak, 2010) para el estudio de este concepto. En tales concepciones se identifican un conjunto de aspectos en común, los cuales son:

a) la motivación del docente en su deseo por mejorar la práctica y su desarrollo profesional; b) la investigación y revisión crítica de la práctica pedagógica como una necesidad para la comprensión del ejercicio docente; c) la autonomía y la responsabilidad de las decisiones y actos; d) el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza, f) el desarrollo personal y profesional docente.

Los aspectos anteriores se interrelacionan entre sí y tienen como finalidad el desarrollo de competencias específicas, las cuales según Legault (2012), requiere la adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas mediante el uso de estrategias de aprendizaje que buscan estimular a su perfeccionamiento. Este desarrollo de competencias se lleva a cabo de manera compleja y exige tiempo (Imbernon, 1995; Clark y Peterson, 1997). Por consiguiente, los docentes tienen la responsabilidad de asumir el compromiso de su aprendizaje en el proceso de enseñanza de modo consciente, persistente y simplificado, además de adquirir un entrenamiento voluntario y permanente que finalmente los prepara para ser autónomos (Domingo, 2013).

De este modo, el concepto de práctica reflexiva se aborda como el proceso de reflexión del docente sobre su propia labor, lo cual implica la toma de conciencia de manera permanente acerca de la calidad de sus concepciones, acciones y del contexto en el que éstas tienen lugar, reconociendo las posibles fallas o limitaciones de tales acciones y creencias (Requena, 2011). Este proceso de involucramiento activo y de investigación personal por el docente precisa la transferencia de nuevos conocimientos orientados a la mejora continua de su labor profesional el cual promueve a un aprendizaje intencionado, significativo y estratégico. Bajo esta perspectiva, la reflexión en la práctica pedagógica que lleva a cabo el docente se convierte en un medio de aprendizaje propio, es decir en un proceso de autoformación (Jiménez. 2010, p.23).

La mayoría de las investigaciones consultadas con respecto a la práctica reflexiva (Bartlett, 1990; Bronckbank y McGill, 2007; Domingo, 2013), coinciden en que el docente para iniciarse en dicha práctica debe ser guiado a través de instrucciones explícitas que estimulen a su reflexión en la práctica durante la formación inicial como estudiante por medio de la tutoría pedagógica o socialización entre pares.

No obstante, la práctica reflexiva que estudia el presente trabajo se centra en una práctica enmarcada en procesos de autonomía (Freire, 1999), direccionada por un “profesional universitario transformativo” (Giroux, 1990, p. 171), que aprende por sí mismo mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal (Knowles, 1975, Imbernon, 1995; Bronckbank y McGill, 2007) y la apuesta por la renovación permanente del quehacer académico. En todas estas situaciones el profesorado aborda el aprendizaje de su práctica como una estrategia de autoformación continua sin la presencia de un programa formal de formación permitiéndole obtener un progreso en todo momento (Imbernon, 1995; Escribano, 1995; Legault, 2012).

En este contexto, autores como Imbernon (1995) y Escribano (1995) señalan la importancia que las instituciones educativas lleven a cabo un plan de formación continua encaminado a capacitar a los docentes en conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de su ejercicio como profesionales reflexivos e investigadores en contextos de complejidad, aunque lo anterior desvirtúe la forma autónoma de desarrollo profesional. Al respecto, los autores enfatizan el rol determinante del docente para la construcción del diseño y gestión del plan de formación continua que por medio de la participación dinámica y crítica tanto individual como colaborativa permite exponer bajo una postura consciente los cambios necesarios y los

resultados que se desean alcanzar para el desarrollo del propio proceso de aprendizaje que pretende trascender el simple entrenamiento y uso de competencias específicas en la práctica para ser parte de su identidad profesional.

En este sentido, la participación crítica de los docentes en los diferentes escenarios institucionales conduce cada vez más a que estos se involucren de forma responsable y autónoma y asuman el compromiso de ejercitar su formación permaneciendo en su esfuerzo por alcanzar un aprendizaje significativo a partir de las complejidades de la enseñanza encaminado a transformar la concepción de práctica docente por una comprensión más amplia conocida como práctica reflexiva (Perrenoud, 2004).

Para Bronckbank y McGill (2007) la práctica reflexiva del docente se concibe como una opción explícita e intencionada que aporta para la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación lo cual se propicia con la ayuda del diálogo crítico consigo mismo, la interacción y la construcción compartida del conocimiento con otros, permitiendo evolucionar conscientemente en el desarrollo de la práctica pedagógica cotidiana. En tal sentido, llevar a cabo una práctica reflexiva contribuye a generar la posibilidad de explicar las propias acciones y reorientarlas si es necesario otorgando de esta manera un nuevo valor educativo a sus procesos de actuación (Bárcena, 1994).

Elementos. Según Domingo (2013) la práctica reflexiva aborda los siguientes elementos constitutivos: 1) la experiencia obtenida de la práctica la cual se considera el eje central; 2) la reflexión es el medio para la autoevaluación del desempeño con el propósito de mejorar el aprendizaje propio (Condemarín y Medina, 2000); 3) el conocimiento es entendido teórico y práctico; y 4) la formación en el aprendizaje de la práctica, entendido como un proceso cíclico que aporta a la construcción de nuevos conocimientos (Kolb, 1984).

Acorde con lo anterior, se concluye que dada la complejidad de la práctica reflexiva es crucial que el docente universitario recurra a la reflexión de forma persistente y cuidadosa ya que constituye una estrategia formativa determinante para lograr mayor solidez y profundidad en sus pensamientos y acciones. Todo esto le permitirá irse entrenando en procesos de pensamiento reflexivo y crítico hacia niveles de exigencia mayor que trasciendan su manera de reconocer y valorar las condiciones, experiencias y motivaciones que afectan su progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la práctica reflexiva auténtica se inicia con procesos investigativos para la construcción del saber pedagógico, ya que, si bien el profesor no cuenta con una adecuada formación pedagógica, los procesos de empoderamiento que realiza al observar a sus colegas, recibir y dar retroalimentaciones, indagar y dialogar experiencias, autoevaluar su desempeño, plantear preguntas críticas e interesantes con sus estudiantes y consigo mismo, compartir prácticas innovadoras con los demás, dan cuenta de nuevos significados que han construido en el transcurso de su enseñanza a partir de la reflexión y autonomía profesional, sin la necesidad de programas de formación continua en el ámbito institucional sino, a partir de su participación activa y comprometida desafiándose a sí mismo para ir más allá y disponerse a compartir y debatir sus propios saberes, vivencias y aprendizajes.

El proceso de la práctica reflexiva como autoformación docente

Según Van Lier (1996) la práctica reflexiva pretende la integración entre la teoría, la práctica y la investigación a través de la auto observación consciente y voluntaria. La relación entre teoría, práctica e investigación puede notarse en las cuatro fases del proceso reflexivo planteadas por Smyth (1989, citado por Requena, 2011), asimismo las tres fases y subprocesos de autorregulación del modelo de Zimmerman:

1. *Descripción.* El docente centra la atención en describir los aspectos del quehacer profesional (Requena, 2011); es decir lleva a cabo un autodiagnóstico de la práctica mediante la toma de conciencia. Se desarrolla el autoconocimiento y autoanálisis del quehacer pedagógico (Zimmerman, 1998, 2000).
2. *Información.* En esta etapa se profundiza los significados de las acciones docentes (Requena, 2011); es decir se reconoce la fundamentación teórica que sustenta la práctica pedagógica desarrollada por el docente. Se emplea la auto observación y el autocontrol, sin embargo, se sigue abordando el autoanálisis del quehacer pedagógico (Zimmerman, 1998, 2000).
3. *Confrontación.* El docente procede a darle una justificación sociohistórica a su mapa cognitivo (Requena, 2011, pág. 50); esto implica la comprensión de la estructura de sus creencias, opiniones y actuaciones como resultado del legado cultural de sus vivencias pasadas. La confrontación conlleva a considerar por el docente sus procesos de pensamiento en el marco de su práctica educativa. Se emplea juicios personales, reacciones y auto reacciones (Zimmerman, 1998, 2000).
4. *Reconstrucción.* El docente al evaluar los sustentos que desarrolla en su práctica pedagógica reflexiona sobre las posibles concepciones y acciones alternativas para la toma de decisiones sobre los cambios que introducirá en su práctica (Requena, 2011). Se sigue abordando actuaciones de juicios personales (Zimmerman, 1998, 2000).

El modelo propuesto por los autores mencionados anteriormente tiene suficiente potencialidad para provocar en el docente procesos reflexivos, pues demuestra que estos pueden utilizar sus capacidades, habilidades y actitudes para develar y hacer explícito los supuestos que subyacen en su práctica pedagógica. Sin embargo, este modelo requiere dedicación porque los

procesos de pensamiento no son accesibles ni evidentes a la luz, implica que el docente dialogue consigo mismo y con los demás, comprenda que cada etapa conduce a un proceso cíclico de aprendizaje, el cual tiene mayor significado si se incorpora de forma sistemática y continuada contribuyendo a la construcción de nuevos significados que coadyuvan a su autoformación.

Modelo de intervención en la práctica reflexiva

Se presenta de forma resumida algunos modelos relacionados con la práctica reflexiva que comprenden aspectos representativos de su ejercicio. Estos modelos incluyen no sólo la comprensión de la práctica pedagógica sino también el sentido y significado real que tiene para el docente su enseñanza-aprendizaje y el rol activo que desempeña.

Según Domingo y Gómez (2014) la práctica reflexiva se centra en un modelo de enfoque crítico-reflexivo el cual conlleva a que el docente se convierta en un profesional activo y crítico en la construcción de su saber aplicando estrategias para cada necesidad concreta y precisando en el desarrollo de habilidades que le facilitan llevar a cabo la investigación, el análisis, la reflexión en un contexto cambiante que exige innovación y compromiso en la práctica. Reflexionar sobre la enseñanza supone para el docente crítico-reflexivo una actitud de predisposición y apertura a la construcción del conocimiento y la transformación social favoreciendo el desarrollo profesional y personal del docente.

Clark y Peterson (1986) elaboraron un modelo de pensamiento docente que relaciona los procesos de pensamiento y las acciones del profesor y sus efectos observables en los alumnos, asumen que el docente es un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones y que tiene creencias las cuales orientan su conducta. Lo que implica una mayor claridad y definición sobre las teorías y creencias además un mayor grado de responsabilidad y control en las decisiones que el profesor debe poseer con respecto a las estrategias utilizadas en la práctica. Se destaca el papel

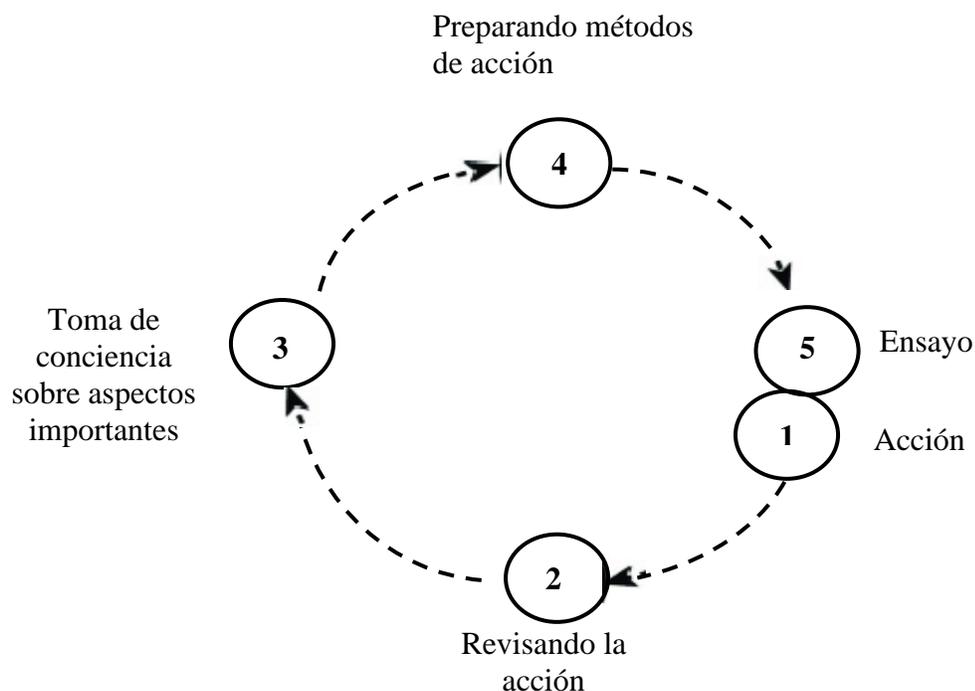
fundamental de la reflexión en la acción, en el antes y después de la acción el cual conduce a procesos deliberativos y a la concepción de una enseñanza constructivista.

Ambos modelos de intervención son importantes, no obstante, para que el profesor sea crítico este debe tener apertura de pensamiento, una actitud investigadora y habilidades reflexivas que lo lleven a realizar una crítica realmente válida y a una clara argumentación de sus intenciones, acciones y decisiones hacia el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. Por ello, la mejor forma de lograr que el docente potencie el desarrollo del pensamiento crítico es sistematizando sus propias experiencias en función de sus intereses enmarcados en comprender lo que enseña y para qué lo enseña, no sólo considerando sus aspectos más problemáticos a través de preguntas y respuestas de su práctica pedagógica.

Por su parte Korthagen (2001) expone el modelo cíclico ALACT el cual parte de una situación o experiencia sobre la que se quiere reflexionar. Este modelo propone un ciclo reflexivo que se ilustra en la figura 5 a través de cinco pasos que comprende: 1) acción; 2) revisión de la acción; 3) toma de conciencia sobre aspectos importantes de la acción; 4) preparación de métodos de acción alternativos y 5) ensayo de su eficacia en una nueva situación. El autor destaca la importancia del uso de dispositivos como modos de sensibilizar la reflexión en los docentes acerca de las prácticas que desarrollan, tales como los diarios de campo, el diálogo con pares y las autobiografías, entre otros.

Figura 5

Modelo ALACT de Korthagen (2001)



Fuente: Tomado y Adaptado del Modelo de Korthagen (2001)

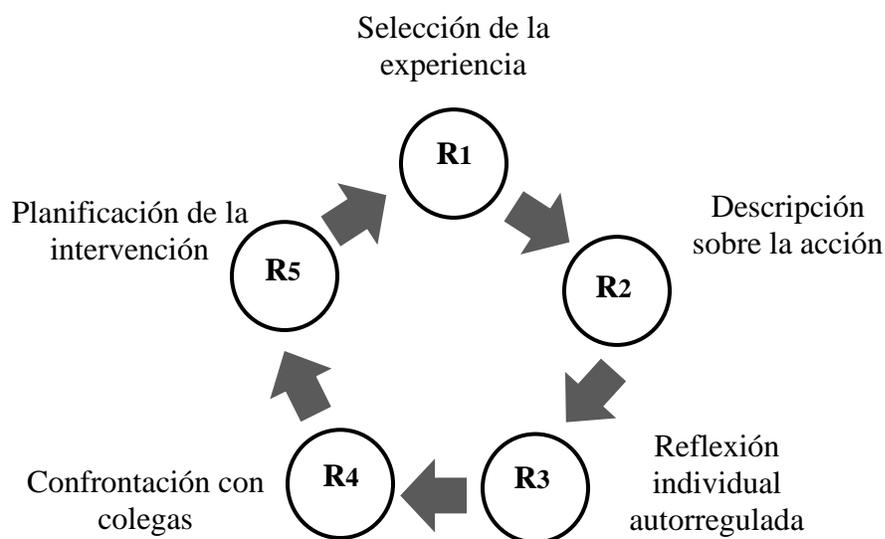
Domingo y Gómez (2014) presentan los modelos R4 y R5 que tienen como finalidad mejorar la práctica del docente optimizando el aprendizaje a partir de la experiencia, el primero centrado a partir de la reflexión individual autorregulada y el segundo incluyendo una reflexión grupal. En ambos modelos se siguen las siguientes fases: selección de la experiencia (positiva o negativa), descripción sobre la acción, reflexión autorregulada (individual), confrontación con colegas (reflexión compartida) y planificación de la intervención.

En el caso del modelo R5 relacionado con la práctica reflexiva colaborativa, los autores señalan que esta fase es opcional, sin embargo, resaltan que la efectividad de esta, si se lleva a cabo la reflexión con colegas amplía las percepciones, conocimientos y valoraciones de todos los que participan.

Estas cinco fases están representadas en la figura 6 la cual demuestra el lugar de la reflexión individual y grupal en la práctica educativa.

Figura 6

Fases del modelo R4 y R5



Fuente: Tomado y Adaptado del Modelo de Domingo y Gómez (2014)

Considerando los aportes de los autores expuestos anteriormente, los dos modelos reflexivo-cíclico coinciden en propiciar niveles de desarrollo para el aprendizaje autónomo docente y dan prioridad a la práctica pedagógica como objeto de la reflexión ya que parte de la evocación de situaciones vividas por el docente y vuelve a esta con la reconstrucción y revaloración de su intervención a fin de mejorarla.

Para implementar una práctica reflexiva adecuada, resulta necesaria la orientación de algunos de los modelos reflexivos mencionados anteriormente teniendo en cuenta el que, en mayor grado, permita adoptar de manera continua y sistemática la reflexión.

En esta investigación se espera que el docente tenga la capacidad de ser crítico y reflexivo en su pensar y actuar pedagógico, esto significa que sea consciente del compromiso adquirido consigo mismo y con su proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su experiencia. De este modo, la práctica reflexiva se potencia en un ejercicio más comprensivo mediante el constante esfuerzo, dedicación, investigación, búsqueda sistemática y deliberada del saber pedagógico.

La práctica reflexiva adquiere sentido para el docente universitario cuando actúa y ofrece oportunidades a los estudiantes a fin de que desarrollen procesos metacognitivos y reflexionen sobre su aprendizaje, a la vez que este va realizando su propia autorregulación utilizando procesos de autoaprendizaje para superar sus dificultades y lograr cambios en su enseñanza.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta los aportes de autores como Dewey (1989), Perrenoud (2004), Krichesky y Murillo (2011), Lucero (2015) para este trabajo, la práctica reflexiva como estrategia autodirigida se logra en la medida que el docente atiende a factores de tiempo, espacio y contexto, puesto que, al no generar instancias para pensar individual o colectivamente y tomar el tiempo suficiente para cuestionar y autoevaluar su desempeño, difícilmente podrá monitorear y regular su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se espera encontrar a lo largo de este trabajo una correspondencia entre la práctica reflexiva que propone la universidad y aquella que el docente realiza en el aula, es decir, que el docente haya desarrollado habilidades de pensamiento crítico-reflexivo para que este cumpla con lo establecido por la institución.

Capítulo III. Método

El problema de investigación que se pretende estudiar hace referencia a la correspondencia que existen entre la práctica de la reflexión realizada por los docentes universitarios con los procesos propios para una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto. Su propósito es contribuir a la comprensión del significado de la práctica reflexiva autodirigida en el desarrollo profesional del docente mediante la observación no participante, entrevistas en profundidad y el diálogo en el ambiente donde se desarrolla.

En atención a ello, se ha planteado como objetivo, analizar la correspondencia que existe entre la práctica de la reflexión realizada por los docentes universitarios de la carrera Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas con los procesos propios de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto.

Acorde con lo anterior, el presente capítulo contempla los aspectos metodológicos con los que se desarrolló la investigación: a) el tipo de investigación; b) la perspectiva metodológica; c) el grupo de estudio y la selección de participantes; d) las técnicas e instrumentos de recolección de datos; e) los hallazgos encontrados a partir del análisis de datos; f) las limitaciones esperadas al momento del estudio; g) las consideraciones éticas.

Tipo y diseño de investigación

Para cumplir con los objetivos propuestos, el presente proyecto se enmarcó en una investigación cualitativa, la cual, según Martínez (2006), “se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es” (p. 128).

Según Badilla (2006), el paradigma cualitativo se caracteriza por “buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma cómo viven y entienden ese hecho los grupos afectados por él” (p.44). De esta manera, en el enfoque cualitativo se procura comprender y profundizar los fenómenos sociales, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, los cuales construyen la realidad social y cultural.

Hernández et al. (2014) señalan que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa... la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (p.9).

Partiendo de esos supuestos, en esta investigación, el enfoque cualitativo se justifica debido a que la información trabajada parte de las perspectivas de los propios docentes y estudiantes universitarios seleccionados. Se tuvieron en cuenta sus percepciones, experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como fueron expresadas por ellos y no solo como la investigadora las describía. En ese sentido, se analizó e interpretó la realidad atendiendo a los significados, percepciones y creencias que orientan las acciones de las y los protagonistas.

Al ser una investigación cualitativa es por su naturaleza, descriptiva y de campo ya que se realizó en la realidad donde ocurrieron los hechos y se centró en la descripción verbal de estos, tal como se observaron, y fue expresado por los participantes (Busot, 1991).

Ramírez (1999), plantea que “la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p.45). Por su parte Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que la investigación descriptiva busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es decir, que una investigación es de nivel descriptivo

cuando su propósito es interpretar realidades, hace énfasis sobre como una persona, grupo o cosa conduce o funciona en el presente.

Dada las exigencias del objetivo general, esta investigación tiene un alcance comparativo, ya que una vez, recolectada y analizada toda la información, se utilizó para comparar lo percibido y ejecutado por los docentes con lo indicado en la teoría sobre la reflexión autodirigida. Según Ríos (2018):

La investigación comparativa tiene como objetivo fijar la atención en dos o más objetos, grupos o unidades de estudio para descubrir sus relaciones. Estas unidades pueden ser de diversa índole, como fenómenos naturales o sociales, corrientes de pensamiento, teoría, modelos... etc. (p.96)

Método de estudio

Para cumplir con el objetivo de esta investigación se utilizó el método fenomenológico, el cual se basa en el estudio de los fenómenos sociales desde el punto de vista de las personas que participan en ellos. Dentro de esta corriente, destacan Taylor y Bogdan (1984), cuya perspectiva se basa en una fenomenología esencial: “Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (p. 23).

Husserl (1949) definió la fenomenología como “el método descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos, que interpreta la realidad mediante la reducción” (p. 156).

Según Gibson y Hanes (2003) el método fenomenológico pretende descubrir la esencia subyacente y los significados de la experiencia, para llegar a una comprensión intersubjetiva más profunda del fenómeno seleccionado.

Este método resulta apropiado por ser un método cualitativo que permite conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias (Polkinghorne, 1991), parte de la

necesidad de recoger los testimonios ubicados en su contexto natural a fin de interpretarlos, entender lo que se percibe y desde una comprensión holística tratar de captar dentro de lo real toda la riqueza del mismo contexto. Según Martínez (2010), en educación, este método debe partir de una descripción de la conducta humana lo más “desprejuiciada y completa posible” (p.140). En ese orden de ideas el mismo autor expresa que:

Siempre que se parta de un inicio sin hipótesis, se trate de reducir al mínimo la influencia de las propias teorías, ideas e intereses y se haga un gran esfuerzo por captar toda la realidad que se presenta de manera vivencial a nuestra conciencia estamos en la orientación fenomenológica. (Martínez, 2010, p. 140)

En este estudio, para describir la práctica docente se tomó en consideración las particularidades y circunstancias de la experiencia vivida por el docente a partir de diferentes factores de índole intelectual, social y afectiva y con base a ello, obtener la información pertinente, para luego interpretarla y cotejar la correspondencia entre la reflexión ejercida por el docente en la práctica pedagógica y la práctica reflexiva autodirigida expresada desde la teoría.

Participantes

Los participantes constituyen todas aquellas personas o grupo de personas, que se estudian a fondo y se seleccionan cuidadosamente en la investigación con el propósito de recopilar información. Según Alejo y Osorio (2016) son también conocidos como “informantes claves o actores sociales” (p.77). Éstos aportan información relevante sobre el fenómeno de estudio, ya que son quienes conocen y describen las particularidades y significados de la experiencia vivida y, que el investigador intenta comprender.

En esta investigación se estudió un grupo representativo de docentes que se desempeñan en quinto y séptimo semestre de la carrera Administración de Empresas y a un grupo de

estudiantes pertenecientes a esa misma carrera y semestres en la institución universitaria de estudio. Sus edades varían entre los 25 y 36 años.

Selección de los participantes

Según Erickson (1989) en la investigación cualitativa el trabajo de campo determina “un muestreo dinámico y secuencial” (p.255); dado que, a medida que el investigador avanza en el estudio va adquiriendo nociones más claras respecto a la selección y número de participantes que pueden ser relevantes para la profundización del fenómeno de estudio según lo descrito en el planteamiento del problema. Dentro de esta perspectiva, Martínez (2010) menciona que los aspectos relacionados con tipo y cantidad de participantes están sujetos a lo establecido en cada investigación y la capacidad de decisión del investigador.

En términos de Martínez (2010) “...el tamaño *se prioriza en la profundidad y no en la extensión*” (p.83). Es decir, el interés fundamental no es la representatividad en el conjunto de participantes, sino la comprensión integradora que el investigador percibe del contexto y las vivencias, experiencias, actitudes, creencias, reflexiones expresadas de los participantes en toda su complejidad. Desde esta perspectiva, la amplitud numérica se reduce debido a que no es un factor determinante. Al respecto, Marshall (1996) sostiene que las habilidades de observación y análisis del investigador es otro aspecto de mayor énfasis en estos estudios.

Hernández et al. (2003) señalan que el conjunto de participantes puede contener cierto tipo definido de unidades de análisis o casos iniciales, el cual puede variar conforme avanza la investigación. Esto significa, que el investigador no está supeditado a un procedimiento establecido sino dependerá de las necesidades de información iniciales o emergentes para determinar la conformación del conjunto de participantes.

Acorde con lo anterior, el número de participantes se basa en el principio de saturación, esto es, la saturación de datos, el cual surge a causa de opiniones reiterativas hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información o aportes relevantes y ésta comienza a ser redundante.

Por otra parte, la elección de los participantes requiere determinar los perfiles relevantes de las personas que participan en la investigación. Como lo señala Martínez-Salgado (2012) “cada unidad o conjunto de unidades es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (p.615).

La estrategia de selección de los docentes y estudiantes se realizó de forma intencional, basada en criterios, la cual se consideró pertinente debido a las características del estudio y a “la facilidad de acceso y proximidad de los participantes para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017), quien realiza su labor administrativa en el mismo contexto institucional en que se desempeñan docentes y estudiantes.

Los criterios que se tomaron en cuenta fueron los siguientes: los docentes debían ser profesionales en áreas afines a las Ciencias Económicas y Administrativas, tener como mínimo cinco años de experiencia en la docencia universitaria, contar con conocimiento y dominio en el manejo de diferentes herramientas tecnológicas y plataformas virtuales de aprendizaje, impartir cursos en los semestres quinto y séptimo de la carrera Administración de Empresas.

En el caso de los estudiantes, debían cursar quinto y séptimo semestre de Administración de Empresas, estar inscritos en alguno de los cursos impartidos por los docentes participantes, tener acceso y conocimiento en el manejo de la plataforma Moodle.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, el conjunto de participantes que se seleccionaron como parte del proyecto de investigación fueron 7 docentes de la carrera

Administración de Empresas, los cuales estuvieron participando en la aplicación de los instrumentos durante el año 2020.

El foco de atención se centró en obtener información acerca de las percepciones, vivencias, pensamientos, creencias y reflexiones de los docentes universitarios sobre su práctica reflexiva autodirigida a lo largo de su experiencia en los cursos teóricos de Administración de Empresas, modalidad mixta durante el período 2020-2.

Asimismo, se estableció la participación de 14 estudiantes aproximadamente de la misma carrera, los cuales aportaron sus percepciones acerca de la práctica reflexiva autodirigida por los docentes en clase.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para Erickson (1989), la recolección de información en la investigación cualitativa se considera un proceso progresivo. Al respecto, Stake (1998) menciona que “no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio” (p.48).

En este proyecto de investigación, la recolección de información se orientó en relación con los objetivos y las preguntas de investigación y el método seleccionado para el estudio. En ese sentido, las técnicas e instrumentos que se aplicaron fueron: la observación no participante, los textos autobiográficos y la entrevista en profundidad. Cada una de estas se encuentran descritas con mayor detalle en los Anexos A, B, C y D.

La recolección de información se extrajo de la interacción con los participantes y los ambientes cotidianos en los que se desenvolvían, es decir, las clases virtuales.

Observación no participante

Para Martínez (2006) la observación no participante es una técnica usada en la investigación cualitativa que permite al investigador no involucrarse con los participantes que observa, con el fin de recopilar información. Para esto, el investigador debe ser poco llamativo y permanecer apartado del grupo de estudio.

El instrumento que corresponde a esta técnica son las notas de campo. Según Martínez (2006) las notas de campo consisten en la forma de capturar los datos que son recopilados sobre lo que se observa, esto implica para el investigador llevar el registro pormenorizado de los hechos, eventos especiales o incidentes clave en el momento ocurrido o tan pronto le sea posible.

Este mismo autor, considera importante la indagación que el investigador debe hacer para la interpretación adecuada de los hechos o casos sobre la realidad observada, para esto, debe seguir un esquema de preguntas que garanticen el tipo de información específica que se pretende registrar, tales como: de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo.

El propósito de la observación fue prestar atención a la capacidad de reflexión ejercida por los docentes en su práctica y examinar las características que presentaban dichas prácticas con los procesos propios de una práctica reflexiva, las cuales permitan identificar el uso que le están dando a esta misma para su autoconocimiento y mejoramiento profesional (objetivo 3). En este sentido, se elaboró un registro de observaciones (ver anexo A), el cual contenía una serie de criterios para la descripción y análisis de la práctica pedagógica de los docentes.

Textos autobiográficos

De acuerdo con Gusdorf (1980) los *textos autobiográficos* consisten en relatos personales que remiten a un determinado grupo social a contextos históricos y sociales específicos. Estos relatos recogen todos los elementos de la vida en lo individual y colectivo.

El objetivo principal del texto autobiográfico en la investigación consistió en explorar las perspectivas, vivencias, pensamientos y creencias que tienen los docentes universitarios con respecto a la práctica reflexiva, para tal fin, se elaboró un formato de texto autobiográfico con cinco preguntas orientadoras basadas en los dos objetivos específicos de la investigación, relacionados con la práctica docente (ver anexo B). Las preguntas se centraron en la reflexión que realizan los docentes, en aspectos tales como: experiencia, cualidades, necesidades de autoformación, estrategias de enseñanza-aprendizaje reflexivas y experiencias exitosas de su práctica.

Con su ejercicio se buscó examinar los aspectos significativos que experimentaron los docentes durante la escritura del texto autobiográfico y demostraron ser reveladores de procesos de reflexión crítica sobre el uso que le dan a su práctica reflexiva para su autoconocimiento y mejoramiento profesional.

La entrevista en profundidad

De acuerdo con Ortí (1998) la entrevista en profundidad “busca la libre manifestación por parte de los actores sociales, de sus intereses informativos, creencias y deseos” (p.213). Según Martínez (2002) la entrevista en profundidad adopta la forma de un diálogo coloquial (p. 65). En tal sentido, Taylor y Bodgan (1998) enfatizan los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y entrevistado, como un elemento determinante para la comprensión de las perspectivas y significados del entrevistado respecto de su vida, experiencias o situaciones.

Sin embargo, acceder a esos significados atribuidos por la experiencia vivida del participante, no es tan sencillo, debido a que emanan de la conciencia de éste y por medio del lenguaje. Según Gadamer (2007) para que el investigador revele los significados de los participantes y los interprete de forma apropiada, requiere de un esfuerzo y compromiso, esto

significa, la “aparición de la conciencia histórica” que conduce a una relación reflexiva consigo mismo y con la tradición sobre el sentido del comprender.

En este sentido, la hermenéutica resulta ser imprescindible en el proceso de interacción, entendida como la teoría de la interpretación que descubre lo simbólico y lo esencial en un discurso o texto.

Por otra parte, Ray (1994) sostiene que la formulación de las preguntas en el diálogo es de gran relevancia, en la medida que éstas susciten una búsqueda a profundidad de los significados construidos sobre las experiencias del participante.

En relación con lo anterior, esta investigación empleó la entrevista en profundidad, con el propósito de cumplir con los tres objetivos específicos conducentes a comprender las ideas, perspectivas, visiones y experiencias de los docentes y estudiantes universitarios con respecto a la práctica reflexiva.

Las entrevistas a los docentes se enfatizaron en aspectos relacionados con las motivaciones, experiencias y reflexiones que tienen acerca de su práctica reflexiva basada en la experiencia adquirida, además entender cuáles elementos de su práctica se relacionan con el proceso de una práctica reflexiva autodirigida. En el caso de los estudiantes, se centró en las percepciones sobre la práctica reflexiva que llevan a cabo los docentes en la carrera.

La entrevista se elaboró a través de un guion conformado por preguntas abiertas, debido a que es el instrumento que mejor responde metodológicamente al proceso de generación de datos cualitativos a estudiar en la investigación. Según Hurtado de Barrera (2007) el guion de entrevista es el instrumento que le permite a el investigador estructurar “... los temas o aspectos en torno a los cuales va a preguntar. Según el grado de estructuración puede tener preguntas ya formuladas, o sólo enunciados temáticos” (p. 161).

Para el diseño del guion se reflexionó acerca de los objetivos planteados en la investigación y se tomaron en cuenta aspectos prácticos y teóricos que pueden influir en las respuestas generadas por los docentes y estudiantes e imposibilitar la ampliación y profundización en diferentes aspectos sobre la práctica reflexiva autodirigida de los docentes universitarios de la carrera.

Para una mayor facilidad en la construcción de las preguntas del guion, se decidió elaborar la estructura de la entrevista (ver Tabla 1), definiendo las dimensiones de análisis que se encuentran articuladas a cada uno de los objetivos planteados en la investigación y a un ámbito temático. Estas dimensiones permitieron obtener indicios acerca de las creencias, experiencias y percepciones de los docentes y estudiantes con la práctica reflexiva. Las dimensiones de análisis fueron las siguientes: a) la reflexión sobre el conocimiento en la práctica pedagógica; b) la reflexión en la práctica pedagógica; c) la reflexión sobre la práctica profesional.

El guion de la entrevista a los docentes y el de los estudiantes se presentan en los anexos C y D respectivamente. A continuación, los aspectos esenciales en la construcción de la estructura de la entrevista en profundidad.

Tabla 1

Estructura de la Entrevista en Profundidad

Dimensión de análisis	Ámbito temático	Objetivos
Reflexión sobre el conocimiento en la práctica pedagógica	Práctica reflexiva	Analizar la percepción de los docentes y estudiantes sobre la práctica reflexiva. Determinar el uso que le asignan los docentes a la práctica reflexiva.
Reflexión en la práctica pedagógica	Práctica reflexiva: aprendida, metódica, sistemática	Describir los aspectos comunes y diferentes en las vivencias de los estudiantes y docentes con respecto a la práctica reflexiva.
Reflexión sobre la práctica profesional	Práctica reflexiva autodirigida	Qué elementos relacionados con los procesos propios de

una práctica reflexiva
autodirigida, en un ambiente de
aprendizaje mixto, están
presentes en la práctica de la
reflexión realizada por los
docentes del programa

Fuente: Elaboración propia

El guion de entrevista dirigido a los docentes comprendió 13 preguntas orientadas hacia aspectos relacionados con sus percepciones, experiencias concretas, aspiraciones y reflexiones acerca de su práctica reflexiva autodirigida. Cabe resaltar que las preguntas iniciales dieron lugar a otras emergentes durante el transcurso del diálogo y llevaron a una mayor ampliación de la información, además sirvieron para aclarar las interpretaciones percibidas por el entrevistador y confirmar la correspondencia entre lo expresado por cada docente y lo ejecutado en la práctica pedagógica como resultado de los hallazgos obtenidos de la triangulación de fuentes.

Por otra parte, el guion de estudiantes se diseñó con 7 preguntas. El propósito fue examinar las percepciones, creencias, significados que éstos tienen sobre la práctica reflexiva autodirigida que desarrollan algunos docentes de quinto y séptimo semestre en clase.

Prueba piloto

Para la prueba piloto se aplicó la entrevista y el texto autobiográfico a docentes de otra institución de educación superior en el segundo período del año académico 2020. Es importante resaltar que estos docentes presentaron las mismas características similares en cuanto a formación académica, experiencia y competencias TIC que el grupo investigado. En cuanto a los estudiantes se aplicó la entrevista teniendo en cuenta características similares a los participantes de este estudio relacionadas con formación académica y semestre.

La información obtenida permitió a la investigadora corroborar la idoneidad de las preguntas y detectar la validez de los instrumentos sobre las recomendaciones y/o sugerencias

generadas por parte de los participantes en este proceso, a fin de mejorar la redacción o simplificar el contenido de las preguntas que conforman cada instrumento, para facilitar una mejor comprensión de los aspectos a evaluar.

A continuación, se presentan los aspectos de mayor relevancia en la validación de los instrumentos.

La entrevista en profundidad. Para determinar la claridad y calidad de las preguntas se entrevistaron a 2 docentes de pregrado, los cuales se seleccionaron atendiendo a las características mencionadas anteriormente. La entrevista se llevó a cabo a través de las herramientas tecnológicas Zoom y Microsoft Teams, cada una de estas fue grabada bajo el consentimiento de los entrevistados quienes manifestaron estar de acuerdo.

El diseño del guion de entrevista en profundidad constó de 13 preguntas, las cuales permanecieron de acuerdo con la cantidad inicial, sólo se hicieron algunas modificaciones en su contenido. Las entrevistas duraron en promedio una hora. Las preguntas que se modificaron fueron la 1 y 5, ya que se identificó de forma frecuente en los docentes gran dificultad para entenderlas.

Ante la pregunta No. 1 ¿Realiza usted rutinas de pensamiento en sus clases?, las docentes manifestaron no comprender el concepto "*rutina de pensamiento*" dado que, consideran que es un vocabulario muy técnico y poco claro para ellas, lo cual se comprende ya que no son docentes pedagógicamente formadas sino son de otras áreas disciplinares que, por lo tanto, no tienen el manejo conceptual.

En este sentido, las docentes sugirieron redactar la pregunta con un lenguaje más sencillo en el que se utilice un vocabulario menos técnico o, por el contrario, se realice una aclaración conceptual en la misma. Asimismo, una de las docentes expresó que en la reformulación de la

pregunta se especifique aspectos de tiempo o espacio, de manera que sea más directa y comprensible. En consideración con lo anterior, se reformula nuevamente así: ¿Realiza estrategias de pensamiento crítico-reflexivo? En caso afirmativo ¿Qué estrategias de pensamiento crítico- reflexivo realiza en el antes, durante o después de sus clases? ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes cuando le propone actividades conducentes al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo?

Por otra parte, en relación con la pregunta No.5 ¿Considera usted que la autoevaluación es un proceso de mejora para su enseñanza- aprendizaje?, se evidenció que las respuestas de los docentes se enfocaron en referirse a una autoevaluación centrada en el valor instrumental y poco en el acto autorreflexivo y crítico, por ende, se consideró pertinente reformularla de la siguiente manera: ¿Considera usted que la autoevaluación como acto reflexivo es un proceso de mejora para su enseñanza- aprendizaje? ¿por qué?

Como resultado de la prueba piloto los docentes coincidieron al afirmar que el guión de entrevista presentaba una correlación con los objetivos de estudio. En lo que respecta al número de preguntas, una de las docentes propuso que se analizara la posibilidad de eliminar 3 de éstas dejando sólo 10, para lo cual argumentó que habitualmente en una entrevista se maneja esa cantidad. Las preguntas que indicó eliminar fueron relacionadas con la socialización de experiencias educativas innovadoras, buenas prácticas de aprendizaje colaborativo y aquellas experiencias significativas orientadas a un cambio en la práctica pedagógica docente. Es importante señalar que la investigadora decidió continuar con las 13 preguntas, ya que según su criterio todas resultaban ser muy útiles para el estudio.

Tomando en consideración lo anterior, se llevó a cabo la incorporación de los nuevos cambios en el guion de entrevista a docentes. El diseño adoptado se ilustra en detalle en el Anexo E.

Las entrevistas con los estudiantes al igual que con los docentes fueron realizadas en modalidad virtual y grabadas, la herramienta utilizada fue Google Meet. Los estudiantes seleccionados fueron de carreras similares al área de las Ciencias Económicas y Administrativas. El tiempo en cada entrevista fue de aproximadamente 30 minutos y el número total de preguntas implementadas fueron siete.

Tras la aplicación de la prueba piloto a los estudiantes, se logró reconocer las concepciones, creencias, percepciones y significados de éstos sobre el tema objeto de estudio, conllevando a la investigadora para tener en cuenta dichas posturas al momento de formular las preguntas. El guion de entrevista de estudiantes se mantuvo sin ninguna modificación.

Textos autobiográficos. Para la revisión del instrumento se contactó a un docente de amplia experiencia en educación superior a través de la herramienta Microsoft Teams para que examinara las preguntas del texto autobiográfico.

Durante la revisión de las 5 preguntas abiertas, el docente manifestó estar de acuerdo con la cantidad planteada. Sin embargo, con relación a la claridad en su formulación, observó que se encontraban expresadas de forma ambigua y en un estilo impersonal, por tal motivo, recomendó que se reformulara en unos términos más comprensibles y en un tono más amigable, de tal manera que se apreciara un lenguaje menos rígido.

Asimismo, hizo énfasis en que las preguntas del texto autobiográfico se adecuaran con los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en la investigación, ya que en su opinión introducen aspectos que no van en correspondencia con el desarrollo de una práctica reflexiva

desde el ejercicio profesional. Para ello, sugirió que se eliminara la pregunta 3 que hace referencia al comportamiento personal del docente desde el punto de vista ético, considerando que este tipo de preguntas valoran acciones de índole personal y poco lo profesional. En tal sentido, la pregunta se planteó de nuevo en correspondencia con el objetivo específico 3 de la investigación, el cual se centra en el autoconocimiento del docente como resultado de la reflexión que realiza de su práctica pedagógica.

Por otra parte, el docente manifestó que la redacción en la gran mayoría de las preguntas no es la más apropiada, enfatizando que cuando la pregunta se refiere de modo expreso “reflexione sobre” no es efectiva, puesto que, reflexionar es un proceso interno del sujeto el cual no se genera por el hecho de que se declare de forma textual y se invite a su ejercicio, por tal motivo, expresó que el estilo de las preguntas se redactara con una estructura interrogativa y de forma directa. Al mismo tiempo, advirtió ser cuidadoso con el uso de verbos que no están encaminados a estimular la escritura reflexiva en el texto.

Finalmente, concluyó que el instrumento debe iniciarse con un párrafo introductorio que aborde aspectos como finalidad del estudio, confidencialidad de la información y el agradecimiento a los participantes por su colaboración, además puntualizó en la importancia de que se incorporen unas instrucciones previas que conlleven a los participantes a una mejor comprensión del ejercicio. Por otra parte, expresó conveniente que las preguntas se clasifiquen con una dimensión de análisis para situar a los docentes sobre la información que estarían respondiendo en el texto autobiográfico.

Atendiendo a las sugerencias anteriores, se introdujeron los cambios para mejorar el diseño y la calidad de las preguntas del texto autobiográfico los cuales se pueden observar en el Anexo F.

Proceso de recolección de la información

La *observación no participante* se realizó mediante la reproducción y análisis de las grabaciones que compartieron los docentes a la investigadora sobre sus clases virtuales en cursos teóricos. Por cada docente se descargaron 2 grabaciones y se realizó un registro de lo observado mediante notas de campo.

Los *textos autobiográficos* se aplicaron a los docentes de cursos teóricos. Se elaboró un total de 5 preguntas a través de un formulario de Google y luego se compartió el enlace por correo electrónico a los docentes. Los textos autobiográficos se descargaron y analizaron.

Entrevistas a docentes de cursos teóricos. Se aplicó de forma virtual el guion de entrevista en profundidad con preguntas abiertas a 7 docentes de la carrera Administración de empresas.

Entrevistas a estudiantes. Se aplicó de forma virtual el guion de entrevista en profundidad a 14 estudiantes de sexto y séptimo semestre de Administración de empresas. El número de estudiantes entrevistados para cada uno de los cursos fueron dos. Las grabaciones de las entrevistas se descargaron y analizaron.

Cada entrevista fue grabada con el consentimiento de los entrevistados, se realizaron de forma individual en un contexto informal y cómodo, se mantuvo una conversación espontánea y dinámica. La información obtenida fue transcrita de forma manual.

Elaboración de la descripción fenomenológica

A medida que se recopiló la información, se fue elaborando la descripción fenomenológica, la cual según Martínez (2010) debe: reflejar la realidad tal y como se presentó, ser completa. Es decir, que no omita nada de lo que pudiera tener relevancia, que no contenga elementos proyectados por el investigador (ideas, teorías o hipótesis) y que recoja todo lo

descrito en la realidad con una verdadera “ingenuidad disciplinada” (p.144). En tal sentido se describió:

- Los eventos especiales e incidentes clave que ocurrieron durante la observación participante, tomando la auténtica realidad de los hechos, tal como se presenten.
- Las vivencias personales, momentos, acontecimientos y pensamientos de hechos profundos del participante, basados en su experiencia personal, que se expresen en forma de relato en los textos autobiográficos; apreciando su propio significado y originalidad, ya que es la realidad vivida descrita por el docente universitario.
- Se enfatizó en el significado de las expresiones verbales y no verbales empleadas por los participantes en un intercambio natural, espontáneo y libre de opiniones y puntos de vista durante las entrevistas en profundidad.

Análisis y procesamiento de datos

En atención al diseño descriptivo y la fundamentación metodológica que abordó la investigación, el análisis de la información se realizó siguiendo el esquema planteado por Martínez (2010), el cual, una vez cumplida la recolección de información y la descripción fenomenológica, pasa a la etapa estructural, que se ejecutó atendiendo a los siguientes pasos:

1. Lectura general de la descripción de cada protocolo

En este punto, la investigadora desde una aproximación holística revisó el contenido descrito en las anotaciones, textos autobiográficos y grabaciones de las entrevistas. Se realizaron varias revisiones con la mente en blanco, a fin de reducir progresivamente los presupuestos planteados y adoptar una actitud reflexiva, con la intención de lograr una visión general del contenido en la esencia natural que describe cada protocolo, procurando comprender e interpretar

las experiencias y los significados, así como, algunas expresiones lingüísticas y elementos paralingüísticos que le otorgaban los docentes al desarrollo de la práctica reflexiva.

Para una mayor organización de los datos obtenidos en cada protocolo estudiado, se diseñó la Tabla 2, la cual agrupa un código asignado y su descripción, esto, con la intención de identificar el número de documentos en su conjunto y tener una mejor comprensión de los textos para la identificación de significados esenciales sobre la práctica reflexiva docente.

Tabla 2

Organización de los Datos según Descripción Protocolar

Código	Descripción	Número de Documentos
ED	ED1... corresponde con el número del entrevistado docente	7
EE...G1...G2	EE1... corresponde al número del entrevistado estudiante y el número de grupo al que pertenecía.	14
TA	Texto Autobiográfico	7
NCC1G1	Las notas de campo corresponden a los registros tomados por la investigadora a partir de las grabaciones de clases en modalidad virtual. El número de la clase obedece a la fecha de su ejecución y el número de grupo al que correspondiera.	14
NCC1G2		

Fuente: Elaboración propia

2. Delimitación de las unidades temáticas naturales

Una vez organizados los documentos se procedió a dar lectura y a establecer las unidades temáticas que se vinculaban directamente con la práctica reflexiva autodirigida, entendiendo por unidades temáticas, aquella frase o grupo de frases que revelan un significado acerca del fenómeno o la experiencia que se describe por el participante (Martínez, 2010).

Previamente se identificaron aquellos docentes que estuvieron interviniendo en cada protocolo y, de esta manera, se fueron uniendo al código del documento en el que aparecía su participación mediante una P y un número al final, por ejemplo, el código: TAP1, se corresponde

con el texto autobiográfico, del participante 1. La secuencia numérica de la participación de cada docente significó la posición en la que el docente estuvo participando en el protocolo. Es decir, participante 1, representado por P1 si fue el primero o participante 7, representado por P7 si fue el último; esta secuencia numérica continuó siendo la misma para las demás participaciones de los docentes en los diferentes protocolos. La codificación que se usó para los estudiantes sólo aplicó en las entrevistas, por tal razón se asignó el código EE1G1D1 el cual se corresponde con la entrevista al estudiante 1, del grupo 1, del docente 1, este último haciendo referencia al docente a cargo del grupo.

La siguiente tabla muestra los ejemplos de los códigos completos para el caso de los docentes. El nombre del docente no es real, ya que por cuestiones éticas se decidió mantener la identidad del participante bajo confidencialidad.

Tabla 3

Modelo de Códigos de Participante

Códigos	Descripción	Profesor al que Pertenece (Nombre Ficticio)
ED1	Entrevistado docente	
EE1G1D1	Entrevistado estudiante, Grupo 1, Docente1	
EE1G2D1	Entrevistado estudiante, Grupo 2, Docente 1	Lucas Jaramillo
TAP1	Texto Autobiográfico, Participante 1	
NCC1G1P1	Notas de campo, Clase 1, Grupo 1, Participante 1	
NCC1G2P1	Notas de campo, Clase 1, Grupo 2, Participante 1	

Fuente: Elaboración propia

Desde una aproximación selectiva se comenzó eligiendo las frases más importantes y reveladoras acerca del posible significado que pudiera tener para los participantes la práctica reflexiva, las cuales se encontraron en las descripciones protocolares de cada uno. Para ello, se

llevó a cabo una revisión detallada línea a línea, realizando una lectura rigurosa y repetitiva de cada frase o del conjunto de frases, de acuerdo con las experiencias descritas, llegando a cuestionar “el que revelan” acerca de la práctica reflexiva autodirigida. Se subrayaron con colores distintivos aquellas expresiones significativas y se incluyeron anotaciones marginales con frases y pensamientos relevantes de la investigadora para extraer la esencia de la realidad vivida por los participantes sobre la práctica reflexiva. De esta manera, se buscó identificar y delimitar la unidad temática o de significado en la descripción protocolar. A continuación, un ejemplo de las unidades temáticas naturales que se distinguieron en las anotaciones, textos autobiográficos y grabaciones.

Tabla 4

Ilustración de Unidades Temáticas Naturales

<p>En el desarrollo de mi trabajo como docente, la generación de empatía y de respeto con mis estudiantes y entre ellos ha sido y sigue siendo lo más importante porque nos permite reconocernos y comunicarnos de forma asertiva en diversos ámbitos y dinámicas</p> <p>Código: TAP1 (Del texto autobiográfico, participante 1)</p>
<p>El docente verbaliza que no sólo espera que aprendan contenidos, sino que también aprendizajes de vida que les sirvan para estar en la sociedad. En clase explica la estrategia relacionada con la lectura de imágenes utilizando fotografías, caricaturas, símbolos, estimulando en los estudiantes a aprender a mirar de manera crítica y a comprender el significado implícito en ellas.</p> <p>Código: NCC1G1P1 (De notas de campo, clase 1, participante 1)</p>
<p>Bueno mira, durante mi práctica presto mayor atención al espacio para el diálogo participativo con mis estudiantes, donde se presentan discusiones y análisis de problemáticas cotidianas, así como problemáticas complejas, yyy pues mi rol como docente guía resulta fundamental porque les brindo acompañamiento y los invito a generar procesos reflexivos que les permita poco a poco pensar en posibles soluciones de manera autónoma.</p> <p>Código: ED1 (De entrevista docente 1)</p>
<p>Los procesos reflexivos durante la clase han sido muy limitados realmente, bueno... (suspiro) considero que no es culpa del docente, esto se debe en muchos casos al tiempo que se cuenta para ello, ya que todo está supeditado a que los contenidos temáticos de la unidad, así como las actividades en la plataforma virtual se desarrollen según lo planeado, entonces el objetivo de esos espacios para la reflexión a veces no se cumple porque resultan siendo muy superficial y rápido, nosotros no notamos lo que se quiere lograr con ello, es por esto que muchos de mis compañeros no prestan atención ni participan.</p>

Código: EE1G1D1 (De entrevista estudiante 1, Grupo 1, Docente 1)

Fuente: Elaboración propia

Este proceso se realizó con todas las descripciones protocolares de forma paralela. En el análisis de contenido se procedió hacer una compilación general de los protocolos a fin de tener una visión de conjunto y establecer relaciones entre estos para la identificación de estructuras de significado que fueron descubiertas y comunes en la delimitación de las unidades temáticas.

3. Determinación de la categoría o tema central que domina cada unidad temática

En este proceso, se realizaron dos pasos: en primer lugar, se simplificaron las repeticiones o redundancias de cada unidad temática y por ende en la descripción protocolar, con la finalidad de encontrar la esencia de cada una e integrarse en categorías que Martínez (2010) denomina “temas centrales”, las cuales se constituyen con una frase breve y concisa en el lenguaje propio del sujeto.

En segundo lugar, se determinó las categorías fenomenológicas individuales de cada unidad temática aclarando y elaborando su significado, lo cual condujo que la investigadora alternara continuamente lo que los participantes expresaron en los diferentes protocolos con lo que realmente significa en su esencia y su relación con el todo. Se desarrolló un proceso que según Martínez (2010) denomina fenomenología hermenéutica. Por otra parte, en algunos casos se recurrió al participante (en la medida de lo posible), para que aclarara el significado que representaba para él ciertas expresiones, las cuales no fueron comprendidas por la investigadora y así, abordar el estudio con mayor credibilidad y objetividad.

En la tabla 5 se muestra en detalle las categorías o temas centrales que surgieron del análisis y la clasificación realizada con cada frase o grupo de frases según la idea o concepto central de su contenido. Para esto, se registró en la columna derecha las categorías en referencia a cada unidad temática de la columna izquierda.

Este paso resultó fundamental para la construcción de las categorías individuales, las cuales fueron surgiendo en la medida que se avanzaba el proceso de análisis de la información recolectada. A continuación, un ejemplo de lo anteriormente descrito:

Tabla 5

Ilustración de Categorización Descriptiva

Unidad Temática	Categorías o Temas centrales
En el desarrollo de mi trabajo como docente, la generación de empatía y de respeto con mis estudiantes y entre ellos mismos ha sido y sigue siendo lo más importante porque nos permite reconocernos y comunicarnos de forma asertiva en diversos ámbitos y dinámicas. (TAP1)	Empatía y respeto con estudiantes es esencial en la práctica docente.
El docente verbaliza que no sólo espera que aprendan contenidos, sino que también aprendizajes de vida que les sirvan para estar en la sociedad. En clase explica la estrategia relacionada con la lectura de imágenes utilizando fotografías, caricaturas, símbolos, estimulando en los estudiantes a aprender a mirar de manera crítica y a comprender el significado implícito en ellas. (NCC1G1P1)	Aprendizajes de vida con el uso de la lectura de imágenes.
Bueno mira, durante mi práctica presto mayor atención al espacio para el diálogo participativo con mis estudiantes, donde se presentan discusiones y análisis de problemáticas cotidianas, así como problemáticas complejas, yyy pues mi rol como docente guía resulta fundamental porque les brindo acompañamiento y los invito a generar procesos reflexivos que les permita poco a poco pensar en posibles soluciones de manera autónoma. (ED1)	Atención al diálogo participativo, análisis y solución de problemáticas complejas
Los procesos reflexivos durante la clase han sido muy limitados realmente, bueno... (suspiro) considero que no es culpa del docente, esto se debe en muchos casos al tiempo que se cuenta para ello, ya que todo está supeditado a que los contenidos temáticos de la unidad, así como las actividades en la plataforma virtual se desarrollen según lo planeado, entonces el objetivo de esos espacios para la reflexión a veces no se cumple porque resultan siendo muy superficial y rápido, nosotros no notamos lo que se quiere lograr con ello, es por esto que muchos de mis compañeros no prestan atención ni participan. (EE1G1D1)	Espacios para la reflexión en clase limitados y superficiales.

Fuente: Elaboración propia

4. Expresión de la categoría o tema central en lenguaje técnico

La investigadora reflexionó acerca de las categorías o temas centrales y expresó el contenido en un lenguaje técnico apropiado, entendiendo a éste como la formalización de las palabras o frases significativas que según Martínez (2010) hace referencia a la terminología

sobre un área específica del saber. De esta manera, para la construcción de las categorías se empleó un lenguaje pedagógico. En este punto, se indagó de manera sistemática sobre cada categoría atendiendo a la interrogante siguiente: ¿qué es lo que revela acerca de la práctica reflexiva autodirigida, esa situación concreta y para ese sujeto?. De acuerdo con Martínez (2010) los pasos 2, 3 y 4 deben ser trabajados en un cuadro de forma coherente e integradora.

A modo de ejemplo se ilustra la tabla 6 que consta de tres columnas, en la primera se tomó la unidad temática relevante, en la segunda se extrajo la categoría o tema central de cada protocolo y finalmente en la columna 3 se realizó la categorización en lenguaje técnico.

En este paso se constituyeron un total de 102 categorías que se expresaron en lenguaje pedagógico.

Tabla 6

Categorización según Lenguaje Técnico

Unidad Temática	Categorías	Categorías en Lenguaje Técnico
En el desarrollo de mi trabajo como docente, la generación de empatía y de respeto con mis estudiantes y entre ellos mismos, ha sido y sigue siendo lo más importante porque nos permite reconocernos y comunicarnos de forma asertiva en diversos ámbitos y dinámicas. (TAP1)	Empatía y respeto con estudiantes.	Relaciones afectivas y respetuosas con estudiantes.
El docente verbaliza que no sólo espera que aprendan contenidos, sino que también aprendizajes de vida que les sirvan para estar en la sociedad. En clase explica la estrategia relacionada con la lectura de imágenes, proyecta a los estudiantes una caricatura la cual pretende introducir el tema de la unidad, luego pregunta abiertamente al grupo: que observan en la imagen, cuál es el significado que el autor quiere dar a comprender, qué elementos identificaron para llegar al significado que explican, en este sentido, los conduce a leer la realidad con ojos críticos, a expresar sus percepciones con objetividad y a comprender el significado implícito en la caricatura. (NCC1G1P4)	Aprendizajes de vida con el uso de la lectura de imágenes.	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el aula
Bueno mira, durante mi práctica presto mayor atención al espacio para el diálogo participativo con mis	Atención al diálogo participativo, análisis y	Diálogo reflexivo como método didáctico para el

estudiantes, donde se presentan discusiones y análisis de problemáticas cotidianas, así como problemáticas complejas, yyy pues mi rol como docente guía resulta fundamental porque les brindo acompañamiento y los invito a generar procesos reflexivos que les permita poco a poco pensar en posibles soluciones de manera autónoma. (ED1)	solución de problemáticas complejas	desarrollo de la autonomía.
Los procesos reflexivos durante la clase han sido muy limitados realmente, bueno... (suspiro) considero que no es culpa del docente, esto se debe en muchos casos al tiempo que se cuenta para ello, ya que todo está supeditado a que los contenidos temáticos de la unidad, así como las actividades en la plataforma virtual se desarrollen según lo planeado, entonces el objetivo de esos espacios para la reflexión a veces no se cumple porque resultan siendo muy superficial y rápido, nosotros no notamos lo que se quiere lograr con ello, es por esto que muchos de mis compañeros no prestan atención ni participan. (EE1G1D1)	Espacios para la reflexión en clase limitados y superficiales	Insatisfacción respecto a procesos reflexivos poco eficaces de la práctica docente

Fuente: Elaboración propia

5. Integración de las categorías o temas centrales en una categoría específica

En este paso se trató de descubrir la estructura básica que conforma el grupo de categorías, buscando la relación entre la práctica realizada por los docentes universitarios en la carrera de Administración de Empresas con los procesos propuestos en la teoría de una práctica reflexiva autodirigida en un ambiente de aprendizaje mixto, expresados en el proyecto educativo por la FUAM.

Se tomaron todas las categorías de cada unidad temática que tenían el mismo significado, se agruparon en una categoría más específica a través de un proceso de comparación de semejanzas y diferencias, surgiendo así la estructura particular descriptiva, la cual, según Martínez (2010) representa la intención que anima la acción y toda la conducta del sujeto y, refleja la esencia de la experiencia vivida de sí mismo. Luego se realizó una convalidación de las categorías específicas con el protocolo original, con el fin de indagar si había elementos o

aspectos en éste que no se hayan tenido en cuenta o si las categorías específicas proponían cosas que no se encontraban en el protocolo (Martínez, 2010).

Tabla 7

Integración de Categorías en una Categoría Específica

Códigos	Unidad Temática	Categorías o Temas Centrales	Categoría Específica
ED1 y ED5	Pues respondiendo a ese mundo cambiante que traen los estudiantes en cada nuevo semestre creo que siempre surgen más preguntas de cómo lograrlo con una generación tan distinta, cómo entender su propio lenguaje, cómo entender su propio contexto... entonces para uno lograr descifrar cual es el contexto, cual es el lenguaje, pues debe de estar a la vanguardia...y es que el mismo sistema te lo exige... la autoformación es una obligación si uno quiere mantenerse con criterios claros académicos y científicos para poder seguir ejerciendo la docencia.	Necesidad de atender a diferentes contextos, realidades educativas y retos del entorno	Concepciones y reflexiones sobre la necesidad de procesos de autoformación docente
ED1 y ED7 TAP4	Si, yo creo que debo mejorar en el conocimiento de estrategias pedagógicas y didácticas, para esto he comenzado a formarme a nivel de posgrado con la Maestría en Educación para aprender de una manera adecuada y eficaz... me he preparado mucho haciendo cursos virtuales de cómo aprender a aprender, diseño curricular, procesos de evaluación, teoría de conocimiento y, teorías de la pedagogía.... Todo lo que tiene que ver con cómo mejorar la aplicación en la enseñanza...en lo personal realicé dos diplomados y estoy en estos momentos realizando otro que también se enfoca en la parte de aprendizaje a distancia.	Formación continua y posgradual en educación	
ED3 y ED4	... se requiere de motivación, las ganas de querer desarrollar procesos de autoformación para la mejora continua, y ehh si una necesidad, supongo que hay una necesidad constante por estar aprendiendo... de saber que esos conocimientos que se puedan llegar a aprender van a ser aplicables a la práctica.	Motivación y compromiso personal	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior, se puede observar distintas categorías o temas centrales que coinciden entre sí con la capacidad de autoformación docente y su relevancia en la práctica reflexiva autodirigida, las cuales se agruparon en una categoría más específica con el nombre *Concepciones y reflexiones sobre la necesidad de procesos de autoformación docente*. Esta

integración se realizó con todas las categorías, lo que permitió construir una categoría específica que surgió de los datos obtenidos en los protocolos originales. En este punto, la investigadora intentó llevar a cabo un análisis reflexivo para comprender mejor la esencia del acto intencional y la conducta de cada participante, conduciéndola al descubrimiento de la categoría específica.

Como resultado de la categorización integradora particular, de las 102 categorías se redujo a 23 categorías específicas.

En el proceso de continuar la convalidación de las categorías específicas con el protocolo original, se fueron descubriendo otras unidades temáticas relacionadas que llevaron a que algunas de ellas quedaran agrupadas como subcategorías dentro de una categoría específica más amplia y descriptiva. Por ejemplo, la categoría inicial *diálogo reflexivo como método didáctico para el desarrollo de la autonomía* (ver tabla 6), se convirtió en una subcategoría, debido a que surgieron varias expresiones en común que se lograban integrar en una categoría específica denominada *Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo*. Para determinar las conexiones o nexos de las categorías, las diferencias y semejanzas de acuerdo con su naturaleza y contenido se diseñó una matriz de relaciones en Excel donde se registraron estas en la parte superior horizontal y el código de los participantes en la parte izquierda vertical. En la tabla 8 sólo se ilustran las unidades temáticas de cada participante (identificados con su código) tomando la descripción protocolar de las grabaciones de entrevistas a docentes, sin embargo, de la misma forma se incluyeron los demás contenidos protocolares.

Tabla 8

Matriz de Relaciones Unidades Temáticas

Categorías /Código	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo	Aspectos de mejora que necesitan fortalecer	Concepciones y reflexiones sobre la necesidad de procesos de autoformación	Concepciones, creencias y condicionantes sobre la autonomía	De la experiencia docente sin formación profesional

			docente	profesional docente en la práctica pedagógica	
ED1	La lectura crítica de artículos científicos y el diálogo reflexivo	El saber pedagógico y didáctico.	Necesidad de tener una formación como docente universitario. Iniciativa personal y la apertura hacia la innovación.	Muy limitada, surge en la hora de clase, pero está condicionada.	Desarrollo humano integral
ED2	Hacer análisis de casos, reflexionar sobre los mismos	Competencia en materia de investigación	Necesidad de formación en docencia universitaria. Aprendizaje autónomo... diálogos constantes con pares...	Existe un alto grado de libertad de cátedra, pero no existe profesional docente autónomo.	Interacción con los estudiantes.
ED3	Empezamos a trabajar algunas problemáticas muy latentes. Hay momentos donde a menudo hacemos debates y diálogos reflexivos.	Estrategias y herramientas didácticas.	Cursos en arte, pintura y dibujo. El deseo debido a una necesidad constante por estar aprendiendo.	En ciertos momentos. En el quehacer docente cuando se tiene dominio de los temas, contenidos y estrategias.	Comunicación y trabajo en equipo.
ED4	Implementar la lectura crítica, aprendizaje basado en algunos problemas y estudio de casos.	Estrategias para brindar un feedback positivo.	Formación a través de cursos abiertos sobre la educación mediada por tics. La necesidad por autoformarse, la motivación.	Si, tanto en lo profesional y en la práctica. Interés de ir más allá de lo solicitado en la labor docente y promoción de un ambiente favorable para la autonomía de estudiantes.	Transmisión del conocimiento desde el diálogo y el trabajo colaborativo, lograr estimular la motivación por el aprendizaje en los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Una vez en la matriz se integró toda la información a partir de la categorización específica e individual, se comenzaron a seleccionar las categorías generales y definitivas.

6. Integración de todas las categorías específicas en una categoría general

Luego de haber integrado el contenido de las categorías específicas identificadas en los diferentes protocolos en una categoría general, la cual cuya formulación “deberá consistir en una descripción sintética; pero completa del fenómeno investigado” (Martínez, 2010, p. 151). Para Van Manen (2003), este proceso se denomina texto fenomenológico.

Acorde a lo anterior, se diseñó una descripción textual que consistió en “superponer la estructura de cada protocolo, que representa *la fisonomía individual*, con la de los demás, con el fin de identificar y describir la estructura general del fenómeno estudiado, la cual representa la *fisonomía común* del grupo” (Martínez, 2010, p. 152). Es decir que, para la construcción de la estructura general se tomaron las categorías menores o más específicas y nuevamente se agruparon por similitud surgiendo así categorías superiores, más generales y comprensivas.

La descripción textual implicó para la investigadora un estudio a fondo a partir de una lectura fenomenológica en la descripción protocolar de cada uno de los instrumentos, que condujo a la interpretación de ¿por qué el docente piensa y actúa de una determinada manera y no de otra?, así como, ¿por qué estos realizan tales prácticas específicas? a partir del significado que le dan a su experiencia, lo cual hizo posible la comprensión del significado o esencia universal que caracteriza la práctica reflexiva autodirigida de los docentes desde sus propias percepciones, pensamientos y experiencias.

Al terminar la integración de la categorización, resultaron de 23 categorías específicas un total de 14 categorías generales que se obtuvieron a través de una abstracción cada vez mayor, lo que permitió lograr ver una estructura de las categorías generales, representadas en este caso por la conciencia de los docentes universitarios y los estudiantes. En la tabla 9 se presenta la definición y codificación de cada una de ellas.

Tabla 9

Estructuración de las Categorías Generales

Categorías Generales	Codificación
1. Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo: Hace referencia al uso de estrategias que los docentes consideraron esenciales para trabajar en el aula el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo.	ESTPECRE
2. Aspectos de mayor atención en la acción pedagógica: Hace referencia a aquellos aspectos relevantes que los docentes estimaron necesarios para centrar su atención en la acción pedagógica dentro del aula, tomando conciencia acerca de su uso.	ASACPED
3. Aspectos cognitivos de mayor atención en el aula: Representan aquellos procesos cognitivos que los docentes consideraron importantes de enfocar su atención para potenciar las habilidades de pensamiento en los estudiantes.	ASPCOG
4. Autoevaluación reflexiva del docente: Refiere al acto reflexivo y crítico de valoración propia por los docentes sobre su desempeño, comportamiento y actuación en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje para su mejora continua	AUTRED
5. Aspectos a mejorar en la docencia: Refiere a los aspectos de interés que los docentes reconocieron presentar dificultades o no tener conocimiento, dominio en aspectos pedagógicos, curriculares, tecnológicos y por tanto necesitan mejorar.	ASPMEDO
6. Concepciones y reflexiones sobre la necesidad de procesos de autoformación docente: Considera los pensamientos, intereses, preocupaciones y convicciones que los docentes manifiestan ejecutar intencional y voluntariamente para una mayor preparación, cualificación y desarrollo profesional de su quehacer.	COREPAUD
7. Concepciones, creencias y condiciones sobre la autonomía profesional docente en la práctica pedagógica: Representa los pensamientos, creencias y experiencias, que el docente manifiesta sobre la autonomía en el ejercicio de la práctica pedagógica y los condicionantes institucionales que influyen en el contexto educativo.	CONAUPED
8. Diferencias entre práctica docente y práctica pedagógica reflexiva: Hace referencia a las distinciones que según los docentes consideran de acuerdo con su experiencia sobre la práctica docente y la práctica pedagógica.	DIFPREF
9. Reflexión sobre la acción ante incidentes críticos: Representa el análisis sobre la acción docente en el reconocimiento posterior de algún suceso o acontecimiento inesperado, inquietante, sorprendente y significativo ocurrido en la práctica pedagógica evocado por su impacto, el cual cuestiona acerca de lo qué ocurrió, cómo actuó, de qué manera se resolvió el acontecimiento y si suscitó cambios a la práctica.	REFSAIC
10. Experiencias significativas de la práctica docente: Diálogo permanente, participación e intercambio de inquietudes y experiencias innovadoras, análisis de problemas, discusión de temáticas que los docentes sostienen con colegas, con fines de mejorar su desarrollo profesional y formación continua.	EXIPRADO
11. Deseo de crecimiento personal y profesional: Hace referencia al descontento, disconformidad con la carencia formativa o pedagógica, la cual se manifiesta por los docentes en forma de aspiración voluntaria de cubrir tal carencia para brindar una mejor enseñanza a los estudiantes.	DECREPRO
12. Transformaciones percibidas en el proceso de enseñanza- aprendizaje: Cambios significativos que los estudiantes experimentan en su proceso de aprendizaje como resultado de la práctica pedagógica docente, favoreciendo la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	TRAPEA
13. Sentimientos y experiencias sobre la práctica docente y el desarrollo de procesos reflexivos: experiencias y sentimientos manifestados por los estudiantes acerca de la práctica docente y la implementación de procesos reflexivos que se desarrollan dentro del aula por los docentes.	SENEPRADOREF
14. Valoración de la investigación pedagógica: creencias, intereses y reflexiones de los docentes con relación a la investigación pedagógica sobre la práctica, su vínculo	VAINPED

directo con ésta para la transformación y la resolución de problemas en el ámbito educativo.

Fuente: Elaboración propia

Las categorías generales que resultaron de la información analizada están relacionadas con los objetivos de la investigación, en estas se recopilan las percepciones y vivencias encontradas en los docentes y estudiantes, el significado que para ellos tienen la práctica reflexiva y el uso que le atribuyen dicha práctica para su autoconocimiento y mejoramiento profesional. La tabla 10 representa un ejemplo del conjunto de subcategorías que conforman cada categoría general.

Tabla 10

Estructuración de las Categorías y Subcategorías Generales

Categoría General	Código	Subcategorías	Código
Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo: Hace referencia al uso de estrategias que los docentes consideraron esenciales para trabajar en el aula el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo	ESTPECRE	Debates y discusiones grupales	ESTPECRE_DDIG
		Lectura de imágenes, símbolos o lenguaje no verbal	ESTPECRE_LISLENV
		Lectura crítica de textos y artículos científicos.	ESTPECRE_LECTAC
		Análisis de hechos actuales e históricos relevantes de interés global	ESTPECRE_AHAHIG
		Hermenéutica y argumentación de casos	ESTPECRE_HAC
		Aprendizaje invertido	ESTPECRE_AINV
		Estudio de casos.	ESTPECRE_EC
		Diálogo reflexivo para el desarrollo de la autonomía.	ESTPECRE_DIRDA
		Aprendizaje basado en problemas	ESTPECRE_ABP
		Ejercicios de coevaluación y autoevaluación	ESTPECRE_ECOEAU
Aspectos de mejora que necesitan fortalecer: Refiere a los aspectos de mejora que los docentes reconocieron presentar dificultades o no tener conocimiento, dominio y por tanto necesitan desarrollar.	ASPFOR	Estrategias pedagógicas y didácticas	ASPFOR_EPD
		Dominio de las TICS	ASPFOR_DOTIC
		Estrategias para el fomento del pensamiento reflexivo	ASPFOR_EPR
		Aprendizaje mediado por las TICS	ASPFOR_AMTIC
		Saber pedagógico y didáctico	ASPFOR_SAPED
		Estrategias para brindar un feedback positivo a estudiantes.	ASPFOR_EFPE
		Competencia en materia de investigación	ASPFOR_CINV

Fuente: Elaboración propia

Una vez estructuradas las categorías y subcategorías generales, en el capítulo referido a los hallazgos se procedió a relacionar y contrastar los resultados obtenidos de la investigación con aquellos referentes conceptuales de diversos autores de la práctica reflexiva que se presentaron en el marco teórico en búsqueda de una mejor comprensión del tema de estudio, la cual según Martínez (2010) debe: “llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada” (p.153).

7. Entrevista final con los sujetos estudiados

Esta etapa de socialización con los docentes se realizó con la finalidad de dar a conocer los resultados, escuchar sus observaciones y apreciar sus reacciones. En caso de presentarse información que permita profundizar acerca de la práctica reflexiva de los docentes, será tenida en cuenta para mejorar la descripción de los hallazgos que presente el trabajo de investigación.

En la socialización de los hallazgos, se contó con la asistencia y participación de 4 docentes entrevistados. Esta se llevó a cabo de forma virtual a través de la herramienta Microsoft Teams con una duración de aproximadamente 1 hora. Para la presentación de los resultados, la investigadora organizó la sesión en tres partes: *descripción de los hallazgos, espacio de participación y discusión de los resultados y, aportes generales a la práctica docente*. La reunión se inició con la socialización de los objetivos del estudio y la explicación de las 14 categorías generales resultantes del análisis de la información recolectada de los docentes y estudiantes universitarios.

Los hallazgos se presentaron por cada categoría general y sus respectivas subcategorías. En primer lugar, se comenzó socializando los resultados de las 12 categorías pertenecientes a los docentes y, posteriormente las 2 categorías de los estudiantes. La *descripción de los hallazgos* estuvo representada a través de gráficos de barra que mostraban los resultados en porcentaje y un breve análisis con los aspectos más significativos. En el *espacio de participación y discusión de los resultados*, la investigadora planteó dos preguntas abiertas con el propósito de fomentar un ambiente ameno y de comunicación fluida, además de estimular la participación activa y crítica de los docentes. Las preguntas formuladas fueron las siguientes: 1) Teniendo en cuenta los resultados socializados, ¿cuál categoría general le resultó de mayor interés? ¿Por qué?; 2) ¿Tiene alguna opinión, observación, sugerencia que se deba tener en cuenta con respecto a alguna categoría general para mejorar la descripción de los hallazgos?

Con respecto a la primera pregunta, la mayoría de las intervenciones de los docentes giraron en torno a los resultados de las categorías y subcategorías de los estudiantes con respecto a su práctica pedagógica. Centrarón su atención especialmente en los aspectos de mejora, observaciones y sugerencias manifestadas por un pequeño grupo de estudiantes en las siguientes subcategorías: *Diagnóstico de la práctica docente (TRAPEA-DIAPRAD)*, *Desarrollo de procesos reflexivos (SENEPRADOREF- DEPROREF)*. El interés en dichas subcategorías de análisis fue debido a la reacción de sorpresa que les produjo las percepciones de los estudiantes al notar la coincidencia en algunos aspectos, de los cuales los docentes admitieron haber cometido errores en lo pedagógico y tecnológico de su práctica, producto de la reflexión realizada al finalizar el semestre 2020-2. Los aspectos en común que coincidieron con sus reflexiones finales fueron: *exceso de contenido curricular, poco dominio de las funcionalidades del aula virtual, múltiples actividades académicas y poco tiempo para su desarrollo.*

No obstante, enfatizaron que su bajo desempeño fue por causa de un proceso de transición hacia un modelo de educación virtual, el cual tuvieron que adaptarse de forma rápida, forzada y repentina en un contexto de emergencia sanitaria por la COVID-19. Por otra parte, afirmaron que el nuevo contexto educativo, les permitió estar más preparados en el desarrollo de su práctica en los próximos semestres, tomando acciones a nivel individual y colectivo con apoyo de las directivas del programa académico para corregir aquellas situaciones de dificultad.

De la interacción también surgió el interés por la categoría *Reflexión sobre la acción ante incidentes críticos (REFSAIC)*, a uno de los docentes le resultó inquietante los hallazgos socializados porque estos revelan la necesidad de mejorar en la práctica de la reflexión sobre la acción. En esa misma línea, un docente expresó que los resultados fueron consecuentes con el bajo nivel de formación pedagógica que poseen, sin embargo, le resultó relevante que algunos docentes alcanzaran un nivel de reflexión crítica.

Con relación a la segunda pregunta, los docentes mencionaron estar de acuerdo con la descripción y análisis de los hallazgos socializados, por lo tanto, no hubo observaciones que retroalimentaran acerca del trabajo de investigación. En este sentido, se continuó con la *socialización de los aportes* desarrollados por la investigadora, que desde su postura crítica y objetiva pretendió contribuir a la mejora de la práctica reflexiva de los docentes. Para su construcción se basó en la interpretación y comprensión de las experiencias y los significados, así como, las expresiones lingüísticas y elementos paralingüísticos que los participantes le concedieron al desarrollo de la práctica reflexiva. Los aportes se presentan en el Capítulo IV. Hallazgos.

Credibilidad y consistencia de los hallazgos

Para dar mayor consistencia a los resultados se utilizó la triangulación metodológica y la triangulación de fuentes.

Triangulación metodológica

En la triangulación metodológica se cruzó la información obtenida en la observación de las clases virtuales por medio de las grabaciones con el de los textos autobiográficos y las entrevistas individuales con los participantes lo que permitió obtener una mayor amplitud y profundidad en la información sobre la práctica reflexiva que realizan los docentes universitarios. Luego se realizó una comparación entre la información obtenida para detectar posibles similitudes o diferencias en las opiniones, percepciones, creencias y pensamientos que aporten al análisis del estudio.

Triangulación de fuentes

En la investigación de fuentes se cruzó la información recopilada de los docentes y estudiantes en las entrevistas con los registros de los textos autobiográficos durante el período 2020-2, luego se procedió a comparar para finalmente integrar en un solo contenido la información.

De esta manera, la recopilación de la información tanto de las fuentes como de los métodos fue comparada para constatar la credibilidad de las interpretaciones hechas por la investigadora y la consistencia en su contenido.

Limitaciones del estudio

Dentro de las posibles limitaciones para llevar el desarrollo del trabajo de investigación de forma óptima, es preciso mencionar dos. En primer lugar, la posible falta de disponibilidad y disposición de los docentes universitarios para la aplicación de las entrevistas y el desarrollo de

los textos autobiográficos por cuestión de horarios y tiempo. En segundo lugar, la demora en los tiempos de respuesta por parte de las directivas del programa académico para la obtención del permiso a las grabaciones de las clases virtuales de los docentes y realizar las observaciones a través de ellas.

Consideraciones éticas

Los dilemas éticos que se generan en la investigación cualitativa sólo se pueden resolver desde una ética situada, que exige al investigador desarrollar una reflexión constante sobre la responsabilidad ética de su trabajo y la toma de decisiones ajustadas para cada caso particular (Abad, 2016).

A lo largo de la investigación se ha reflexionado acerca de los posibles dilemas éticos que se puedan presentar en el desarrollo teórico y metodológico del estudio, analizando si los instrumentos a emplear son los más adecuados para responder a los objetivos planteados en la investigación, o cuestionando de qué manera se puede actuar en determinadas situaciones con los docentes y estudiantes para desarrollar un diálogo coloquial, esto con la finalidad de proceder de la mejor forma posible en beneficio de estos, desde la formulación del problema hasta la presentación de los resultados.

Debido a que la investigación cualitativa implica trabajar con sujetos humanos en situaciones de interacción, Given (2008) señala la importancia de que el investigador comprenda la forma adecuada de dirigirse a los participantes, esto significa tener en cuenta una serie de consideraciones éticas apropiadas, que servirán de base para ingresar a una comunidad determinada con el propósito de ser estudiada. Acorde a lo anterior, en la presente investigación se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

- Procurar que la investigación sea coherente y consistente en la información, con respecto a: los objetivos, el marco teórico referencial, el método empleado y los resultados obtenidos con el tema de estudio.
- Asegurar condiciones óptimas a los participantes durante su participación en la investigación, esto significa, garantizarles los siguientes aspectos: crear una relación de confianza y empatía mutua; velar por la confidencialidad de la información suministrada; mantener el anonimato de las verdaderas identidades; socializar el consentimiento informado; escuchar, respetar y aceptar las diversas expresiones y significados acorde a sus vivencias sin ningún tipo de intervención.
- Garantizar precisión en la formulación de las preguntas con un lenguaje claro en los textos autobiográficos y las entrevistas, pues el objetivo es recopilar toda la información posible sobre las experiencias de los docentes en la enseñanza-aprendizaje de su práctica reflexiva.

En resumen, desde la perspectiva ética el trabajo de investigación garantizó que el contenido, los participantes, instrumentos, resultados y los fines a lograr se abordaran de acuerdo con las anteriores consideraciones éticas, las cuales buscan el bienestar y la integridad de los participantes, y que la presencia del investigador en el campo no genere ningún efecto o daño relevante. Asimismo, el trabajo pretende ser de alto valor en la práctica educativa por inducir a los docentes universitarios a la comprensión de una práctica reflexiva y en la investigación educativa como un trabajo que aporte a la profundización y la ampliación de la práctica reflexiva de los docentes.

Capítulo IV. Hallazgos

Este capítulo presenta los resultados del análisis sobre la práctica educativa de los docentes universitarios del programa Administración de Empresas y su correspondencia con los procesos propuestos en la teoría de una práctica reflexiva autodirigida, expresados en el modelo pedagógico integrador de la FUAM. El análisis comprende cinco fases que explican los hallazgos más relevantes asociados con los objetivos específicos de esta investigación. La primera fase, presenta los resultados relacionados con los objetivos 1 y 2. La segunda, expone los resultados acerca del uso que le asignan los docentes a la práctica reflexiva para su mejoramiento profesional. La tercera fase, describe los resultados de los aspectos comunes y diferentes que los docentes y estudiantes consideran sobre la práctica reflexiva, la cuarta explica los elementos presentes de la práctica reflexiva que se identificaron en la práctica pedagógica que realizan los docentes y, la quinta brinda aportes que contribuyan a una mejor comprensión de la práctica reflexiva por los docentes y el programa académico.

Análisis de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la práctica reflexiva

En este aparte se describen las percepciones de los docentes y los estudiantes sobre el significado e interpretación que la práctica reflexiva según el modelo educativo institucional tiene para ellos, no sólo desde el punto de vista conceptual y pedagógico sino también desde la experiencia. Las distintas manifestaciones por los participantes, reflejo de sus vivencias personales, son de gran interés para este trabajo por cuanto ofrecen una visión holística acerca del por qué cada uno piensa y actúa de una determinada manera y no de otra. Asimismo, refleja qué hábitos de la reflexión predominan en la práctica cotidiana del programa académico y si esta tiene correspondencia con los procesos propuestos en la teoría de una práctica reflexiva.

Para el análisis de los hallazgos, aunque el estudio es cualitativo y, dado que hubo muchos elementos en las respuestas de los participantes que fueron comunes y otros no, se utilizó el porcentaje para identificar el número de docentes y estudiantes que tuvieron o no la misma opinión o percepción sobre la práctica reflexiva. A continuación, se analizarán las percepciones expuestas por los docentes y, posteriormente los estudiantes.

Percepción de los docentes sobre la práctica reflexiva

Acorde con los principios del modelo pedagógico integrador de la FUAM, para contribuir al logro del perfil del egresado, se requiere de una transformación pedagógica y curricular permanente de los docentes y comunidades, que tenga como centro el aprendizaje del estudiante, articule diferentes estrategias didácticas y metodológicas para aprender, promueva competencias ciudadanas y específicas, nuevas formas de pensar (pensamiento crítico, reflexivo, creativo), el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo; elementos que precisan un nuevo modelo de enseñanza conducente a la implementación de una práctica pedagógica reflexiva que superen el enfoque tradicionalista de la educación y enfatizan la corresponsabilidad entre docente-estudiante, donde el primero es mediador de aprendizajes y el segundo es el protagonista.

A continuación, se analiza si la práctica de la reflexión que ejecutan los docentes universitarios es coherente entre lo que se dice, lo que se hace y, los hallazgos obtenidos tienen estrecha relación con los planteamientos teóricos antes mencionados sobre la práctica reflexiva.

Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo (ESTPECRE). Al analizar las preguntas, ¿Realiza estrategias de pensamiento crítico-reflexivo?, ¿qué estrategias de pensamiento crítico- reflexivo realiza usted en el antes, durante o después de sus clases?, se

observó que el 100% de los docentes desarrollan diferentes estrategias que favorecen el pensamiento crítico -reflexivo en los estudiantes.

Con relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, hubo manifestaciones diversas sobre aquellas que los docentes encuentran más importantes para su implementación, entre ellas, se identificaron diez (10) subcategorías: *debates grupales, lectura de imágenes, símbolos o lenguaje no verbal, lectura crítica de textos y artículos científicos, análisis de hechos actuales e históricos relevantes de interés global, hermenéutica y argumentación de casos, aprendizaje invertido, estudio de casos, diálogo reflexivo para el desarrollo de la autonomía, aprendizaje basado en problemas, ejercicios de autoevaluación y coevaluación.*

Estas estrategias fueron expresadas tanto en las entrevistas como en los textos autobiográficos, lo cual, permitió conocer el número de docentes que coinciden en usar las mismas o diferentes estrategias, estableciendo una priorización en sus respuestas. En este sentido, se evidenció que las tres estrategias de pensamiento crítico -reflexivo de mayor uso que predominan en el programa académico son: el estudio de casos (48%), debates grupales (36%), lectura crítica de textos e imágenes (16%). El resto de ellas aparecieron con menor frecuencia en sus respuestas. Algunas citas de sus expresiones fueron las siguientes:

Trato de utilizar el estudio de casos con situaciones problemáticas de la vida real para que los estudiantes tomen una postura autocrítica con fundamento, seriedad y objetividad; en especial, busco que ellos sean quienes expliquen casos cotidianos de las empresas en las que trabajan y las socialicen en clase, entonces alrededor de eso, se generan espacios de debates muy interesantes. (ED5)

Normalmente lo que hago es promover espacios de debate mediante foros asincrónicos en la plataforma Moodle. He observado que los aportes por los estudiantes en su mayoría llegan a ser más reflexivos que en los debates presenciales, así como, sentirse cómodos al expresar no sólo su opinión sino apoyarse con otros recursos que proporciona la plataforma, imágenes, videos cortos. Sin embargo, también hay algunos estudiantes que utilizan estos espacios para admitir que están de acuerdo con el otro o repetir opiniones de los demás. (ED4)

En clase utilizamos la lectura crítica de artículos científicos para poder desarrollar discusiones dinámicas, esto implica para el estudiante un análisis profundo del texto, en este sentido, no se puede decir, que la puesta en práctica del pensamiento crítico es que el estudiante lea el artículo y me cuente exactamente lo que se dice, no... es que el pensamiento crítico es una postura frente a la vida, es cuestionarse, es analizar las posibles soluciones, es comprobar en qué momento se está engañando... encubriendo una verdad. (ED1)

Una de las estrategias que ha sido muy interesante de desarrollar y creo que me ha funcionado, esto... es analizar diversas situaciones problemáticas socialmente relevantes que influyen en mantener el interés de los estudiantes al tratarse de situaciones contextualizadas. Por ejemplo, si estamos trabajando el tema desarrollo sostenible, empezamos a profundizar en aquellas problemáticas muy latentes que existen en el país (...) entonces desarrollamos teoría en clase, pero a la vez estamos confrontando con hechos que están sucediendo en la realidad colombiana a través de múltiples fuentes y, digamos que me parece muy interesante porque ahí es cuando yo siento que va cambiando el discurso oral y escrito de los estudiantes, a medida que reconocen y profundizan en esas problemáticas, ellos van empezando a integrar un discurso diferente a partir del contexto... eso me ha parecido muy valioso porque al final del semestre uno como profesor observa notoriamente el cambio de los estudiantes en su manera de pensar y expresarse. (TAP3)

En clase el docente reconoce que la autoevaluación y la coevaluación no son estrategias sencillas, exige una actitud objetiva y responsable para valorar el desempeño propio y el de los demás. Les reitera a los estudiantes que, con la aplicación de la coevaluación, no sólo se tenga como único fin asignar una calificación al compañero, sino ayudarlo en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales. Finaliza insistiendo que su práctica no es una simple medición...es un proceso de reflexión, así que los invita a tomarse el tiempo para brindar retroalimentación constructiva. (NCC1G1P7)

En clase explica la estrategia relacionada con la lectura de imágenes, proyecta a los estudiantes una caricatura la cual pretende introducir el tema de la unidad, luego pregunta abiertamente al grupo: que observan en la imagen, cuál es el significado que el autor quiere dar a comprender, qué elementos identificaron para llegar al significado que explican, en este sentido, los conduce a leer la realidad con ojos críticos, a expresar sus percepciones con objetividad y a comprender el significado implícito en la caricatura. (NCC1G1P4)

Estas manifestaciones reflejan que su práctica educativa está influida por el uso de metodologías activas, tal como lo establece el Modelo Pedagógico Institucional. En el discurso también se identifica un alto nivel de conciencia reflexiva por los docentes sobre el impacto que proporcionan las estrategias de pensamiento crítico- reflexivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la transformación de su enseñanza, la cual, a su falta de formación pedagógica resulta ser indispensable a su labor para la mejora permanente de su práctica y su formación, puesto que, lo motiva a querer prepararse de forma autónoma en lo pedagógico y didáctico para comprender mejor el contexto educativo.

Durante las entrevistas virtuales el 90% de los docentes han manifestado que realizar actividades conducentes al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el aula no ha sido una tarea fácil para los estudiantes. El desempeño inicial resulta ser bajo al reflejarse un mínimo esfuerzo por éstos en la entrega de las actividades y en su voluntad de aprender, no obstante, esto

no significa que se produzca un cambio progresivo que los conduzca a nuevas formas de “pensar mejor” con la incorporación sistemática de múltiples estrategias de pensamiento crítico y reflexivo en el aula. Las siguientes citas lo ejemplifican:

Muy poco porcentaje de los estudiantes logra llegar a ese pensamiento crítico-reflexivo, la mayoría solamente repiten lo que ese poco porcentaje expresó, o de alguna manera se limitan a lo descriptivo y no le dan esa interpretación, ese componente crítico a la situación... así que...es notoria la pereza intelectual. No obstante, ese desempeño va cambiando cuando en clase mediante el cuestionamiento y el diálogo permanente los estudiantes van poco a poco explorando la verdad de las cosas sustentado en una evidencia científica... así van formando su propio pensamiento. (ED1)

El desempeño es muy bajo.... claro no siempre. Tiene mucho que ver la edad, la jornada, el nivel de formación, la experiencia, el aspecto demográfico y cultural, todo eso influye. Por esta razón, considero que la investigación en el aula mediante el diálogo permanente con los estudiantes es fundamental para emplear las estrategias de pensamiento más apropiadas. (ED5)

Es preocupante el desempeño bajo...uno observa en los textos producidos por la mayoría de los estudiantes que no están acostumbrados a poner en práctica su pensamiento crítico, o no saben cómo hacerlo...y lo evidencio en la dificultad que tienen para utilizar sus conocimientos previos en la comprensión y explicación de situaciones problemáticas. Esto me ha llevado a pensar de qué forma se han utilizado las estrategias de enseñanza por mis demás colegas y cómo debo de orientarlas de forma efectiva para que todos los estudiantes desarrollen ese pensamiento reflexivo y crítico en la asignatura. (ED7)

A pesar de existir un nivel bajo en los estudiantes siento que su desempeño durante el semestre va cambiando cuando en clase utilizo diferentes estrategias que les motive a despertar una actitud de asombro y curiosidad en los contenidos, los cuales están cargados todo el tiempo de un sentido y de una visión bastante crítica. (ED3)

Creo que la razón de que funcione mejor las estrategias para unos estudiantes que otros, es porque los primeros tienen muy claro que el fin no es el desarrollo de la estrategia en sí, sino la transformación que propicia esta para su calidad de vida, su pensamiento; los segundos no han llegado todavía a esa autorreflexión y allí está el reto de la labor docente. (ED2)

Por otra parte, el 10% expresó que los estudiantes con un desempeño sobresaliente en actividades orientadas al desarrollo de estrategias de pensamiento crítico se deben al aprendizaje autónomo que han ejercitado, no sólo por su entrenamiento de habilidades cognitivas; sino por sus actitudes frente al desarrollo de una tarea de pensamiento.

En realidad, hay algunos estudiantes que se les facilita este tipo de estrategias y esto es porque se involucran más con su proceso de aprendizaje, hay una autonomía plena...están dispuestos a ir más allá de los contenidos proporcionados en clase, son meticulosos con la información que encuentran y siempre están cuestionando todo. ... sin duda son disciplinados. (ED4)

Las distintas expresiones de los docentes permiten inferir que hay un reconocimiento de las capacidades y actitudes para el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico (Ennis,

2011). Estas reflejan el resultado de sus propias reflexiones, y dejan entrever el significado que representan para ellos los aspectos actitudinales tales como: *ser investigador, indagador, comprometido, comunicativo y autorreflexivo*, los cuales influyen sobre el nivel de desempeño de los estudiantes y contribuyen a una independencia intelectual. (Villalobos y Cabrera, 2008) Estos aspectos, tienen estrecha relación con los elementos cognoscitivos- actitudinales que expresa el PEI de la institución con respecto a la práctica docente.

Aspectos de mayor atención en la acción pedagógica (ASACPED). En relación con estos aspectos, emergen cinco elementos de interés para la acción pedagógica reconocidos por los docentes en las entrevistas. Entre ellos, se destaca la comprensión de contenidos teórico-práctico, la planificación curricular centrada en el estudiante, la evaluación formativa y la mediación pedagógica.

La comprensión de contenido teórico- práctico (ASACPED-COMTP). Este aspecto fue considerado por el 48% de los participantes, en la que coinciden que la comprensión de contenidos conceptuales y procedimentales son necesarios para el aprendizaje estratégico y la formación del estudiante. No obstante, en el análisis de esas opiniones se identificaron algunas diferencias en las concepciones respecto a la relación teoría-práctica. En este sentido, se distribuyen dos grupos, el primero representado por el 25% de los docentes quienes expresan la importancia del reconocimiento mutuo entre teoría y práctica.

En cada sesión dependiendo del tema hay una introducción teórica y una aplicación práctica o al revés. Entonces, se presenta un ejercicio problema y se resuelve, luego, les coloco múltiples ejercicios hasta que ellos aprendan como desarrollarlo. Para mí es importante, que ellos comprendan lo que enuncia el ejercicio y les resulte fácil de resolver. (ED6)

El segundo grupo es conformado por el 23%, el cual enfatiza la relación teoría – práctica desde una perspectiva dialógica. Esto significa que está vinculada a estimular procesos de desarrollo del pensamiento en los estudiantes mediante la interacción e intercambio de ideas a fin

de lograr un proceso de aprendizaje significativo que trascienda más allá de la entrega de una tarea académica y conduzca a la reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones.

Para mí facilitar el diálogo colaborativo en el aula es esencial para que el conocimiento entre los estudiantes sea construido por sí mismos, mejorando su discurso progresivo sobre el tema, en el cual sus aportes dan lugar a una postura crítica frente a lo leído... claro está, que eso no significa dejar en manos de los estudiantes el plan de la clase y que opinen cualquier cosa. (ED4)

La discusión sobre temas problemáticos en clase no consiste en un simple intercambio de ideas a fin de saber que grupo tiene o no la razón... eso no tiene sentido, se pretende un espacio de interacción equitativa entre los estudiantes, que sea respetuoso y que aporte a comprensiones diferentes de la realidad, pero con argumentos válidos. (ED1)

Trato de combinar lo teórico y práctico, yo diría que un 50/50. No me basta con que el estudiante sepa que es un contrato de compraventa, que es endeudamiento crediticio, que es evasión fiscal, sino, qué hace cuando se le presenta casos como un incumplimiento en el contrato de compraventa, un fraude financiero, un problema por evasión de impuestos, cómo los resuelve, de qué manera analiza la situación. Entonces es muy importante, llevarles esa visión teórica donde está toda la parte conceptual, pero de la mano del aspecto práctico con casos que desarrollen su capacidad de análisis y argumentación. (ED2)

Estas manifestaciones reflejan que su acción educativa está orientada en un saber hacer reflexivo, en cuanto conduce a sus estudiantes hacia el aprendizaje activo centrado en la construcción de conocimientos propios y el intercambio de experiencias reales que permiten la apertura al diálogo igualitario y a un pensamiento crítico.

La planificación curricular centrada en el estudiante (ASACPED-PLACEST). Para el 28% la planificación curricular pensada en las necesidades de los estudiantes es un aspecto imprescindible de la acción educativa que favorece la incorporación de cambios sustanciales en los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, evitando que se incurra en una planificación estandarizada. Por tal motivo, debe elaborarse de modo consciente y flexible. Las siguientes citas lo ejemplifican:

Presto atención al proceso de planeación y los resultados que se derivan de esta, porque allí es donde diseño estrategias adecuadas según el perfil que tienen mis estudiantes, analizo lo que necesitan realmente y evalúo los resultados que se van logrando de manera simultánea, no sin antes haber realizado un diagnóstico inicial donde pueda analizar las debilidades y fortalezas de ellos. (ED7)

En mi experiencia, la planeación curricular que se diseña a partir del nivel de comprensión, capacidades y conocimientos que poseen los estudiantes resulta siendo muy valiosa. No aquella pensada en el tiempo del profesor y en su carácter instrumental. Debo admitir que con el tiempo se ha convertido en un ejercicio un

poco más sencillo porque me he tomado la oportunidad para pensar e ir modificando aspectos que logro ver en los últimos años con mayor claridad. (ED5)

La mayoría de los docentes concuerdan en que la planificación curricular requiere el dominio de competencias que permitan comprender e implementar estrategias adaptadas a las exigencias educativas del contexto global y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, mediante espacios de capacitación y actualización constante.

La planificación curricular en el contexto actual nos obliga a diseñar un currículo global, eso es claro (...) Sinceramente he incorporado contenido y estrategias que posibilita la internacionalización del currículo atendiendo instrucciones del programa académico, pero no estoy seguro si lo estoy haciendo bien, considero que es importante obtener capacitación constante. Esto me preocupa mucho porque si la ejecución no es adecuada, esto influye las competencias de los estudiantes que se están formando como profesionales globales. (ED5)

En mi caso, he estado accediendo a recursos y material de lectura que la institución nos ofrece para incorporar en la planificación algunas estrategias internacionales e interculturales que me han resultado fáciles de implementar, pero aún no es suficiente, es muy necesario el acompañamiento o talleres de apropiación para ir innovando cada vez más. (ED7)

La evaluación formativa (ASACPED-EVAFOR). El análisis de este aspecto nos indica que para el 17% de los participantes, la evaluación formativa ha sido un reto su práctica por su carácter transformador y sistemático, al respecto un docente menciona lo siguiente: “*implica cambiar las prácticas de evaluación tradicional, en una experiencia formativa real*” (ED7), lo cual se requiere de un cambio conceptual que resulta ser difícil y complejo.

Al inicio de mi experiencia docente, me resultó muy difícil planificar diversas estrategias evaluativas que no fueran una prueba escrita sobre el contenido teórico-práctico o la exposición clásica. Me llevó tiempo y horas de observación acerca de mi práctica para reconocer que estaba más preocupado en valorar quienes ganaban o perdían la asignatura, en reportar las notas (...) y estuve muy poco consciente en saber si los estudiantes habían aprendido o no. (ED3)

Lo difícil no consiste en aplicar un nuevo instrumento de evaluación sino el reto está en cambiar nuestra concepción de la evaluación que siempre está asociada a la simple comprobación de resultados en cada corte...En los dos últimos años he prestado atención a la coevaluación y la autoevaluación, las cuales me han servido mucho para la toma de decisiones y acciones de mejora de mis clases. (ED7)

Para mí la evaluación formativa es muy importante, creo que los estudiantes cuando tienen una retroalimentación adecuada y constante valoran más aquellos aspectos que influyen en su calificación que sólo la nota porque comprenden y reflexionan sobre las fortalezas y debilidades que tienen de su propio proceso de aprendizaje y aquello que necesitan trabajar (...) entonces cuando puedo encaminar mejor de alguna manera sus necesidades e intereses a través del feedback siento que tiene un mayor impacto en su aprendizaje, a pesar de ser un aspecto que me toma mucho tiempo. (ED1)

Por otra parte, se reconoce que la autorreflexión y el control continuo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dan sentido a la evaluación formativa porque enseña a pensar, examinar, valorar y autorregular los resultados mejorando la calidad del aprendizaje autónomo.

No se trata de explicarle al estudiante las posibles causas de sus errores y sugerirle acciones para la mejora con estrategias de evaluación... está bien hacerlo en primera instancia, pero si no trasciende más allá de los cambios que se esperan lograr en su aprendizaje, se quedará en “letra muerta”. Lo esencial es que sea el mismo estudiante quien llegue a esas valoraciones per se, además tome decisiones sobre las estrategias adecuadas para continuar mejorando, en lugar de estar acostumbrado a aceptar todo lo que provenga del profesor, hay que proporcionarles esa autonomía. (ED1)

Resulta frecuente observar los mismos errores que cometen los estudiantes en algunas actividades similares y que a través del feedback se les comunica para su mejora (...) Parece ser que los estudiantes no leen, no tienen interés en cambiar, sólo desean tener una calificación “buena”. Por ende, se hace preciso que en el aula dejemos explícito el por qué y el para qué de la retroalimentación, sólo así estamos formando en libertad. (ED4)

Mediación pedagógica (ASACPED-MEDPE). La mediación fue considerada por el 7% como un proceso de interacción dinámica y recíproca entre estudiante-docente que exige de un compromiso pedagógico mucho más elevado que la práctica habitual para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Según mi experiencia docente, el acompañamiento pedagógico es una gran responsabilidad porque implica facilitar estrategias y experiencias de aprendizaje relacionadas para cada grupo de estudiantes con los cuales se trabaja, esto significa conocer sus conocimientos, intereses, actitudes, valores, y orientarlos a que aprendan a ser profesionales autónomos, pero es muy satisfactorio. (ED6)

La mediación es mucho más que “acompañar” al estudiante a que aprenda por medio de estrategias didácticas, significa ayudarlo a comprender mejor sus modos de aprender, colocando al descubierto su pensamiento, lo que se halla oculto en él, para que pueda valorar sus procesos y resultados, actuar por sí mismo frente a su realidad, compartir su conocimiento a través del diálogo y confrontación con los demás... es un proceso de orientación gradual, ya que por sí mismo es muy difícil que lo pueda hacer solo. (ED2)

Finalmente, el 93% coincide en que los resultados de aquellos aspectos que enfatizan su acción pedagógica han sido satisfactorios en cuanto han proporcionado cambios significativos a su quehacer representados en oportunidades de mejora, no obstante, reconocen que su ejecución ha llevado tiempo, dedicación y reflexión.

Considero que aquellos aspectos son una de las cosas que me toman más tiempo en cada asignatura. (ED7)

Creo que es una labor compleja. Si se quiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad es necesario destinar mayor tiempo y preparación. No podemos permitir que la era del furor a la inmediatez nos conduzca a tomar malas decisiones las cuales tienen de manera directa un impacto en el logro de los aprendizajes de nuestros estudiantes, hay que elogiar la lentitud que nos ofrece la oportunidad de un pensar digno (...) nos debemos por lo menos tener ese espacio para nosotros si queremos que nuestra práctica educativa sea inspiradora. (ED3)

Por supuesto que el factor tiempo es importante, sin embargo, a veces no resulta suficiente si no hay un hábito de la práctica de la reflexión sobre lo que hacemos. (ED4)

Con respecto al 7% restante se observa que si bien los aspectos de su acción enfocados en la teoría-práctica han funcionado, existe una fuerte creencia que es la única manera de colocar a los estudiantes en situación de pensar y razonar. Acorde a esto, un docente expresa: “*si no es de esa forma la verdad no sabría cómo hacerlo*” (ED6).

Aspectos cognitivos de mayor atención en el aula (ASPCOG). Acorde con las manifestaciones de los docentes, el 43% concibe el *desarrollo del pensamiento crítico- reflexivo* un aspecto cognitivo necesario para lograr la autonomía y mejora del aprendizaje. Un 30% expresó que el *uso del lenguaje* posibilita en los estudiantes la apropiación de procesos cognitivos superiores en cuanto se coloca en práctica discusiones, juego de roles, diálogos, intercambios de ideas en el aula mediante un cuestionamiento gradual en el que se va ampliando y formulando las preguntas con un mayor grado de dificultad. El 27% considera el *razonamiento* un aspecto de vital importancia que se debe estimular con metodologías activas mediante la integración de nuevas tecnologías las cuales permitan vincular los saberes para la resolución de problemas en diversos contextos.

En la parte cognitiva he tratado de dirigirme un poco más al lenguaje con la intención de percibir lo que piensan y sienten los estudiantes al interactuar con el otro, esto me permite conocerlos mejor para desarrollar actividades en el aula encaminadas a potenciar su expresión oral y escrita. Estos diálogos van más allá de la acción cotidiana de hablar, se trata más bien de construir significado desde comunidades de aprendizaje. No hay manera de aproximar al estudiante al pensamiento si no se estimula su lenguaje que le exige automáticamente a pensar por sí mismo. (ED7)

En mi opinión, creo que es sumamente importante el pensamiento crítico si queremos formar estudiantes competentes para la vida. Por tal motivo me dedico a observar qué sabe argumentar el estudiante de lo aprendido, esto bajo la concepción que no es opinar o repetir lo que dice el profesor, sino que debe hacer una disertación con fundamentos. (ED2)

Me interesa fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo en el aula (...) La manera más efectiva de ir despertando las capacidades intelectuales continuamente en los estudiantes ha sido a través del buen uso de la pregunta problematizadora, porque cuando indagamos en el aula tenemos la intención de escuchar y comprender los puntos de vista, propuestas de solución, análisis y conclusiones a las que han llegado nuestros estudiantes, eso me permite deducir que tanto han perseguido el entendimiento ellos mismos. (ED4)

Pues la verdad, me intereso en los procesos de razonamiento. De hecho, considero que es la única manera porque mi cátedra es de manejo financiero (...) Para mi no es tan importante el resultado, obvio que es necesario que resuelvan el ejercicio de forma correcta...sin embargo, es más interesante observar el proceso de ejecución para llegar a esa solución del problema, porque la verdad, escribir un resultado es sencillo si no se demuestra, en cambio explicar el proceso no se llega “por soplos mágicos de inspiración” te obliga a hacerlo visible, es allí donde analizo si el estudiante está o no asociando los conceptos aprendidos, posee una estructura sólida en su forma de pensar. (ED6)

El docente propicia un ambiente cordial basado en el diálogo continuo y el respeto mutuo en el aula virtual. Utiliza los recursos que contiene la plataforma Moodle de contenido audiovisual, en especial videos interactivos que intercalan preguntas abiertas y cerradas en determinadas partes de éste, al tiempo que verifica el ingreso y conoce las respuestas de cada estudiante. (NCC1G1P1)

Autoevaluación reflexiva del docente (AUTRED). El 86% considera la autoevaluación como un acto reflexivo individual, voluntario, cuidadoso y formativo que contribuye al proceso de mejora para la enseñanza- aprendizaje y el desarrollo de competencias docentes. Sin embargo, el 14% restante manifiesta que es una actividad de valoración sobre su quehacer docente a partir de un instrumento a nivel institucional sobre dimensiones actitudinales, pedagógicas, motivacionales y disciplinares. En este plano, la autoevaluación docente no pasa de tener un sentido técnico a lo emancipatorio y su visión demuestra que difícilmente se produzca una reflexión crítica por los docentes sobre su desempeño y necesidades para poder hacer cambios en sus prácticas.

La autoevaluación reflexiva es fundamental...de hecho, los estudiantes lo están a uno evaluando todo el tiempo y creo que un docente que no realiza un proceso de autoevaluación terminará derogado, perderá validez en su práctica docente, ya no podrá tener una crítica valorativa que es necesaria para su desarrollo personal y eso afectará la eficacia, los resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje. (ED2)

Considero que la autoevaluación es una parte integral de nuestro quehacer docente que no se puede excluir, porque es allí donde se va a la “minucia” donde se va a analizar el motivo, “la razón de” y, es en ese tipo de evaluación en donde se observan esos detalles. (ED7)

La verdad no realizo autoevaluación de mis clases porque como uno sabe que siempre la institución hace la evaluación de desempeño docente en determinados momentos del semestre, pues uno como que espera que allí todo quede consignado y no ve la necesidad de hacerlo (...) pienso que debería ser tenida en cuenta la

evaluación que hacen sobre uno los estudiantes y el jefe inmediato más que la propia...para que sea más objetivo ese proceso de valoración. (ED6)

Yo puedo estar consciente de cómo estoy haciendo mi trabajo, pero al momento de realizar la autoevaluación es cuando me doy cuenta y analizo detenidamente lo bueno que realicé con el grupo para potencializarlo, a la vez que comienzo a identificar en lo que me he equivocado para corregirlo y así comienzo a pensar qué cosas tengo por mejorar, qué cosas a comparación de hace un año he mejorado y cuáles todavía requiero seguir trabajando (...) Creo que por eso que nos hace tanto énfasis en la universidad realizar estas autoevaluaciones. (ED4)

La autoevaluación reflexiva que uno mismo hace creo que es la esencia del buen actuar docente y de su práctica pedagógica. Considero que va juntamente con el tema de la vocación en el plano personal, esa preferencia de querer superarte cada día y de preguntarte: ¿qué haces para ser mejor?, ¿cómo te superas a ti mismo?, ¿de qué manera logras tu objetivo?, ¿cómo te enfrentas a nuevas generaciones de estudiantes?, ¿cómo te enfrentas a nuevas problemáticas en el aula?, ¿qué estudiante estoy interesado en formar?, ¿cómo hacer que el encuentro en el aula sea transformador? ¿de qué forma logro momentos que generen en los estudiantes emoción por el conocimiento?... es lo que da sentido y significado a la tarea de educar. (ED1)

Es un proceso que nos alienta a la autorreflexión, porque cuando realmente uno se autoevalúa siendo muy objetivo y reconociendo las fallas que uno puede tener, entonces uno empieza a crear conciencia y esa conciencia lo lleva a uno a empezar a hacer cosas por mejorar en la parte del conocimiento o en la parte pedagógica. Uno empieza a hacer esos cambios donde uno observa y reconoce que tiene fallas. (ED5)

Es muy necesario autoevaluarse porque te permite construir herramientas para poderle dar manejo a tu ejercicio docente a partir de esa lectura y análisis de las percepciones y opiniones que tienen los demás sobre el desempeño de uno. Es un proceso que retroalimenta todo el tiempo mi práctica y mi perfil profesional, gracias a esta considero que he salido de mi desconocimiento hacia un mayor autoconocimiento. (ED3)

Lo expresado por la mayoría de los docentes demuestra que la autoevaluación es comprendida como una herramienta formativa de carácter libre e intencional, exige tanto condiciones óptimas y rigurosas como elementos para su práctica habitual. Al respecto un docente expresa *“es falso que en el día a día se lleve a cabo una autoevaluación consciente, se necesita de esfuerzo, concentración, mentalidad abierta, diálogo consigo mismo, tiempo y espacio”* (ED2); también analiza aspectos de la acción docente en el plano académico y personal y, se construye no sólo a nivel individual sino colectivo. Por otra parte, durante las entrevistas, la autora identificó algunos elementos importantes del análisis que algunos docentes hicieron sobre su proceso de autoevaluación con base en sus creencias, sentimientos y experiencias. A continuación, se describen los siguientes:

- La inconformidad acerca de cómo se maneja en las instituciones educativas la autoevaluación docente desde una perspectiva “instrumentalizada” y la sensación de producir un cambio conceptual y actitudinal encaminado a *“la cultura de una autoevaluación auténtica, con sentido autocrítico, ético y autónomo, pensada en los docentes para su autoaprendizaje”* (ED7) desde una iniciativa propia.

(...) esa autoevaluación que está amarrada al instrumento de la universidad en la cual todos los profesores se ponen 5.0, 5.0, 5.0 porque de ello depende que no baje el resultado promedio final de la evaluación de desempeño, me parece que es nefasta... (ED1)

Me parece inútil esa autoevaluación centralista que nos solicitan a los docentes diligenciar ...está desprovista de significado, no entiendo por qué aún se emplea. Debería ser formativa, como instrumento impide que se trascienda a procesos de transformación. (ED5)

Considero que el proceso de autoevaluación resulta siendo hasta “engañoso” y muy subjetivo. Está centrada en resultados, lo único que cuenta es lo sumativo, nadie se va a colocar un 2,0 aunque reconozca que no esté haciendo un buen trabajo ya que lo que está en juego es su promedio de desempeño y una mala ponderación traería un plan de mejoramiento que conduce a más trabajo. (ED3)

- La valoración positiva sobre la socialización de experiencias entre colegas como un aspecto útil que influye y fortalece a su proceso de enseñanza.

Eso se lo aprendí a mi esposo que es docente desde hace mucho tiempo, osea mi esposo siempre me dijo que la autoevaluación siempre debía aplicarla consigo misma y con los estudiantes y uno tiene que escuchar a quien tiene experiencia. (ED5)

Me ayudó mucho escuchar las orientaciones de profesores con formación pedagógica para saber cómo debía aplicar la autoevaluación con los estudiantes, a qué aspectos debía prestar atención según la retroalimentación obtenida y que acciones podía realizar en el corto plazo para que los estudiantes sintieran que sus opiniones aportan a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. (ED1)

- La comprensión metodológica para desarrollar una autoevaluación reflexiva, la causa o razón que motiva a su aplicación, el insumo objeto de revisión y análisis, la frecuencia con que se realiza, así como, el impacto que ha favorecido su uso en los estudiantes por parte de los docentes. Ejemplo de ello, se refleja en las siguientes citas.

Al final el curso realizo la autoevaluación, pero de forma muy general, no me detengo a crear un propio formato o a tener preguntas establecidas simplemente lo que hago es pensar y hablar consigo misma, no tengo el récord ni tomo nota de esas respuestas (...) como profesora trato de que los

estudiantes también se autoevalúen porque si para mí funciona, pienso que para ellos también les puede ser muy útil. (ED4)

Hace dos años he iniciado a evaluar mis cátedras constantemente. Comencé a desarrollar la autoevaluación junto con la coevaluación dentro de la cátedra debido a los resultados que obtuve de la evaluación de desempeño a nivel institucional, aquella que consta de una calificación en puntaje, pero no brinda una retroalimentación clara para saber exactamente en qué se debe mejorar, así que, elaboré una encuesta con un enfoque cualitativo que aplico a los estudiantes cuando finaliza el semestre y me ha funcionado, aunque no todos participan en ésta. (ED7)

En lo personal, la realizo semestralmente, cuando me puedo sentar a reflexionar con más “calma” sobre qué acciones voy a tomar para mejorar mi práctica, sobre todo después que recibo los resultados socializados de la evaluación por parte de mis jefes y de los estudiantes, para así construir una nueva guía en la planeación para el próximo semestre. (ED2)

Son varios momentos en los que reflexiono y me autoevalúo, por ejemplo, al presentarse una situación imprevista que ocurrió en la clase, cuando estoy pasando notas y observo que gran parte de los estudiantes perdieron el exámen, cuando la mayoría del grupo no entendió el ejercicio que expliqué, cuando logré despertar el interés de los estudiantes que poco participan en clase...todo ello me hace pensar luego si manejé la situación de forma apropiada o cómo puedo manejarla si vuelve a ocurrir en el futuro, cómo estaré preparada para afrontarla. (ED1)

Siempre que termino una clase me cuestiono y me autoevalúo, comienzo a pensar qué me paso que no pude contestar a la pregunta o por qué yo no sabía sobre eso, por qué no les hablé de este tema a los chicos (...) no sé si de pronto ya será exagerada, pero siempre lo hago. (ED5)

- Sentimiento de confianza al identificar necesidades, errores, contradicciones, ambigüedades, dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje como oportunidad de mejora para la práctica pedagógica y su autoaprendizaje.

Yo nunca me había replanteado los contenidos de mis asignaturas si no fuera por la autoevaluación que hice del semestre, la cual me sirvió a identificar el error que había cometido desde la virtualidad con el exceso de contenido curricular (...) uyy no, que pena de los estudiantes, tantos temas que les di durante el semestre, me siento aterrada. (ED1)

Con la autoevaluación descubrí que debía mejorar el sentimiento del estudiante con respecto a la manera de enseñar. Es decir, yo enseñaba la cátedra con muy buena fundamentación, pero no de una manera significativa para el estudiante, que no lo recuerden a uno por lo que más sabe, sino por el que más tocó al estudiante en el aprendizaje. (ED7)

Hoy tengo la certeza que no soy la mejor docente... reconozco que no hay perfección en la docencia sino esfuerzo continuo. Gracias a la reflexión he decidido aprender y desaprender para reaprender sobre mi práctica pedagógica. Es un gana-gana en el que todos nos favorecemos. (ED5)

- La autovaloración crítica sobre la práctica de la reflexión a partir de la práctica pedagógica.

Si yo no hago ese autoexamen de conciencia, nadie más lo hará por mí...va a llegar un punto en el que mi práctica sea obsoleta por los mismos errores que cometo y no soy consciente de ellos (...) si te fijas

bien se va volviendo un círculo vicioso de nunca acabar (...) por supuesto que debemos involucrar a nuestros estudiantes, colegas, jefes para que nos brinden esa retroalimentación tan fundamental y despierte esa curiosidad de saber en que estoy fallando (...) uno no puede conformarse con una reflexión “a la ligera” puesto que no incentiva a hacer cambios significativos, es apremiante la reflexión “cautelosa” aquella que nos prepara de verdad para una práctica transformadora y duradera. (ED1)

Lo expresado por los docentes refleja varias percepciones sobre la práctica de la reflexión que desarrollan al autoevaluar su práctica profesional, la mayoría deja ver que es poco consistente al aplicarse a un período determinado o cuando surge como resultado de situaciones imprevistas en el aula, lo cual limita la incorporación de aquellas estrategias de mejora sistemáticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos actitudinales más destacados fueron la autocrítica y la autonomía cognitiva, ya que impulsan hábitos enriquecedores para la práctica de la reflexión, de modo que, esta última contribuye a renovar la práctica educativa de forma permanente al perfeccionarse a nivel personal y pedagógico y, en consecuencia, incidir en la calidad e innovación de la educación.

Por otro lado, se muestra un interés profundo en que la autoevaluación docente no haga parte de una medición de desempeño, debido a que la reflexión estará sujeta a intereses particulares, trayendo poco significado al acto de reflexionar sobre la práctica sin que se produzcan cambios trascendentales en la misma y en el desarrollo personal del docente, siendo éste el fin último de la autoevaluación reflexiva. Esto demuestra en gran medida el significado que otorgan los docentes universitarios a la autoevaluación basado en un enfoque constructivista, el cual, presta atención al proceso de pensamiento reflexivo y crítico que se lleva a cabo durante la autoevaluación, así como, la información tomada de las percepciones y opiniones en la que intervienen diferentes actores en el proceso educativo.

La información recibida de la categoría autoevaluación reflexiva posibilita a un proceso transitorio de lo que significa el camino hacia la práctica reflexiva y les ofrece a los docentes la

oportunidad de crecer en su pensar y actuar pedagógico mediante el desarrollo de habilidades profesionales que los preparen para atender las múltiples exigencias de un contexto dinámico y globalizado.

Diferencias entre práctica docente y práctica reflexiva (DIFPREF). Según lo manifestado por los participantes, el 71% coincide en expresar que existen diferencias entre práctica docente y práctica pedagógica reflexiva, la primera es considerada como una labor que el docente desarrolla de forma rutinaria centrada en la transmisión de contenidos, mientras que la segunda enfatiza en una mayor capacidad y actitud reflexiva por el docente sobre su práctica pedagógica, propiciando una transformación permanente, lo que Freire (1999) llama “*capacidad de reflexión crítica*” la cual, según Domingo (2013) expresa que se adquiere a base de rigor y voluntad para su preparación.

La práctica docente a veces es cumplir el horario, digo lo que tengo que decir del contenido, cierro aula, y ya... por el contrario, la práctica reflexiva involucra conocer a sus propios estudiantes, sus contextos, autoevaluarse constantemente, determinar qué aspectos debería mejorar y analizar como eso impactó o no realmente en el aprendizaje de los estudiantes, en general, es estar cambiando para acceder a nuevas comprensiones de la práctica y, por ende, de mí mismo. (ED4)

Sin embargo, el 29% restante de los docentes orientaron sus respuestas a expresar que la práctica docente y práctica reflexiva mantienen un mismo propósito, “*no existe una sin la otra*” (ED6), razón por la cual aseguran que no hay diferencias entre sí.

Apoyada en la revisión teórica de autores como Schön (1996), Freire (1999), Perrenoud (2004), la práctica docente comprende la práctica pedagógica, pero no a la inversa, ya que sólo existe práctica pedagógica cuando el docente reflexiona sistemática, crítica y profundamente su pensar y actuar consigo mismo, no está centrada en un modelo de enseñanza transmisionista de contenidos sino en una “*voluntad erótica*” (Bedoya, 2008), que busca despertar el deseo por la curiosidad, la creatividad, el desarrollo de pensamiento en sus estudiantes mediante la orientación del diálogo y el cuestionamiento recurrente en el aula. Acerca de esto, un docente

expresa: *“el que hace práctica docente solamente sin hacer reflexión, puede durar 20 años diciendo el mismo discurso sin importar a quienes tenga al frente, en cambio la práctica reflexiva propicia que el docente se cuestione por saber quién es el que está aprendiendo para orientarlo mejor en su proceso de aprendizaje autónomo” (ED1)*. Esto implica que la práctica que se limita a infundir conocimientos para que el estudiante memorice y reproduzca, sólo está haciendo docencia, no está aplicando la pedagogía.

Con respecto al significado de lo que representa la práctica reflexiva para los docentes, se observó cuatro atributos distintivos expresados por la mayoría (71%) en las entrevistas, los cuales reflejan que hay un reconocimiento de las características básicas de la práctica pedagógica por estos y deja entrever algunos indicios de su pensamiento reflexivo. A continuación, se enumeran los atributos según el grado de importancia y concurrencia en las respuestas por algunos docentes: 1) la necesidad de una práctica de la reflexión como hábito, es el camino que hace posible intensificar el nivel de implementación a mayor profundidad en cada situación de enseñanza y aprendizaje; 2) el proceso de reflexionar con intención de develar “lo oculto” sólo es alcanzable si se posee condiciones para hacerlo, pero sobre todo, si el docente cuenta con un “eros pedagógico”, es decir, el deseo de querer progreso para sí mismo y sus estudiantes (Bedoya, 2008); 3) el saber pedagógico emerge como resultado de la autoevaluación consciente y autónoma, 4) la reflexión de experiencias negativas como estudiantes y la observación de errores cometidos por sus profesores han generado un cambio en el modo de comprender una dinámica pedagógica diferente a la tradicional para su práctica educativa propia. Estos atributos se ejemplifican mediante expresiones como las siguientes:

Yo aprendí como estudiante lo que no se debía hacer en el aula gracias a las malas experiencias que recibí de mis profesores. Recuerdo muy pocos espacios de diálogo y reflexión en clase, era más bien un monólogo cargado de mucha información, sin oportunidad de cuestionar la validez de ello (...) y eso me sirvió mucho para no cometer el mismo “error” estimulando mi curiosidad a investigar, a transitar en la pedagogía de

forma empírica, creo que por esta razón es que tengo en mi mente tan marcado lo que es una práctica pedagógica de la práctica docente. (ED1)

Es que sin reflexión crítica no puede haber pedagogía (...) ante todo debe existir voluntad de querer bienestar en el aprendizaje de los estudiantes, porque una cosa es simplemente entregar conocimientos y otra realmente experiencias de vida. Es un sentir afectivo de hacer siempre lo mejor para ellos, no sin antes empezar por nosotros mismos. (ED5)

Muchas veces como docentes en la práctica nos vamos a la monotonía, es decir, voy al curso y repito el mismo contenido, aplico las mismas estrategias, pero cuando tu incluyes la otra parte reflexiva como hábito, eso es lo que te permite crecer de verdad. (ED2)

En mi posición, aún sigue siendo difícil observar las falencias que poseo porque la práctica diaria no brinda el espacio-tiempo necesario, fijate que hoy el sistema nos impulsa más al “hacer” que al “pensar”, como si pensar no fuera la gran cosa (...) la única herramienta útil que me ha servido para construir poco a poco mi conocimiento pedagógico es la autoevaluación. (ED7)

Reflexión sobre la acción ante incidentes críticos (REFSAIC). El incidente crítico es entendido como una situación inesperada, inmediata y de duración momentánea que ocurre en la práctica pedagógica y produce cierto descontrol cognitivo, social y emocional en el docente (Monereo, 2014). La reflexión sobre la acción ante incidentes críticos deja entrever los pensamientos y actitudes implícitas sobre la práctica que desarrolla el docente. Se presume son un beneficio al ofrecer la posibilidad de cambio y aprendizaje para el docente y su propia práctica.

Todo suceso problemático, incierto, dudoso que ocurre en la práctica pedagógica del docente trae consigo decisiones activadas por la reflexión, la cual, permite guiar su acción para enfrentar dicha situación compleja. Para los docentes, descubrir su forma de ser, de pensar y de actuar no es tan sencillo si no hay un motor de la reflexión que los conduzca a una retrospectiva, generalmente, provocada por un problema que resolver en el aula, aunque no sea el único. En este sentido, durante las entrevistas a los docentes se suscitó al análisis y a la reflexión de experiencias sobre su práctica cotidiana por medio de preguntas tales como: ¿Le ha ocurrido algún suceso que lo haya llevado a pensar sobre su actuación o desempeño? En caso afirmativo ¿Después de esta experiencia cambió algo en su proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿Cómo

enfrenta una situación difícil en su actuar?, lo anterior, con el propósito de comprender desde sus perspectivas lo que significó dicho suceso para ellos, qué retos les implicó afrontar la situación compleja, si lo pudieron resolver de forma individual o grupal y si les produjo algún cambio en su proceso de enseñanza.

Como respuesta a la primera pregunta, en el discurso se observaron las emociones y sentimientos experimentados por los docentes al expresar a través del paralenguaje el significado de lo que produjo en ellos haber vivenciado una situación difícil en el aula, el efecto que desencadenó esa situación en su actuar docente y, el aprendizaje que les propició el resultado de su acción. Sin embargo, no ocurrió lo mismo en todos los casos. Entre las citas que enfatizan la dimensión emocional se mencionan las siguientes:

Me sucedió que un estudiante estaba desinteresado por el curso y lo que yo hice fue también desinteresarme. El estudiante solicitó ver la asignatura con otra facultad que no tenía nada que ver con su carrera y eso le implicó atrasarse en el semestre. Frente a esta situación me pregunté qué hubiera pasado si yo hubiera puesto mi interés en el estudiante y lo hubiera orientado mejor, siento que eso afectó su vida (levanta las cejas), mi actitud como profe era haber entrado a dialogar con él, mirar que había pasado, interesarme por su caso (se rasca la mejilla) y ehh realmente lo que yo hice fue como darle la espalda, yyy yo lo pude haber ayudado (coloca los dedos en la sien) (...) uno a veces toma decisiones que no sabe cómo impactan realmente en la vida de los estudiantes, mmm (coloca los dedos en la sien) creo que como docente ese es el ejercicio que uno debe hacer. Posterior a eso, no le doy realmente la espalda a ninguno (se sonríe con vergüenza), aprendí a dialogar con ellos para poder orientarlos de la mejor manera. (ED1)

Recuerdo que tuve una estudiante que venía repitiendo la asignatura varias veces, ehh yo le ofrecía tutorías, buscaba como diferentes estrategias pedagógicas, pero notaba que a pesar de ello no podía lograr los objetivos de cada clase, llegué a sentirme frustrada, ehh luego me di cuenta de que había un aspecto psicológico que intervenía en su proceso de aprender y eso se salía de mi control, esa parte me dejó muy pensativa (se rasca el cuello) porque mmm yo en realidad deseaba haber podido enseñarle efectivamente según su condición. Ehh esta experiencia me ayudó a confirmar que no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades y que todos pueden aprender de diferentes formas, ha cambiado mi idea de lo que debo hacer en el aula. (ED4)

Tuve un suceso muy particular con un estudiante de orientación homosexual (...) y lo que había escuchado de las experiencias a través de mis colegas es que siempre cualquier cosa que tu expresaras terminaba en un tema discriminatorio, digamos que ya estaba predispuesto a la situación, realmente es muy complicado hoy en día manejar esas situaciones. Este estudiante era muy “popular” y conocido por todos en la institución. (...) cuando el estudiante se presentó de esa forma queriendo sobresalir, yo guardé silencio, me paré enfrente de todo el grupo e hice un llamado de atención en general sobre el tema de ética y profesionalidad, el respeto mutuo como individuos, haciéndoles entender el escenario en donde estábamos (frunce el ceño), al no tener ese enfrentamiento directo, no le di la atención que estaba buscando el estudiante, ningún trato diferenciador (...). Ese suceso me marcó tanto, que me preguntaba por qué no les fue bien a mis dos colegas (entrecierra lo ojos), creo que fue porque lo llevaron al campo de la orientación sexual y discriminación (...) Puedo decir que si cambió mi modo de ver el contexto y a los estudiantes, desde una mirada más objetiva y menos emotiva. (ED2)

Cuando llamo la atención a un estudiante o a un grupo de estudiantes en clase que no están prestando atención, y observo que están conversando y riéndose entre sí, les hago un llamado de atención (...) hay momentos que, a pesar de la advertencia, le contestan a uno de forma inapropiada, llego a un punto donde realmente no soporto más esos comportamientos intolerables y les pido que se retiren del aula, es que no hay de otra. (ED6)

Estas manifestaciones reflejan que su acción educativa en algunos casos está influida por las actitudes y comportamientos de los estudiantes o de colegas docentes respecto a la situación, por ejemplo, comportamientos de indiferencia o falta de interés provocaron en los docentes emociones negativas. Por otra parte, ciertas actitudes de habladería y queja a causa de las malas experiencias socializadas por los colegas condujeron a una predisposición en los docentes.

El 57% de los docentes afirmaron que estos incidentes críticos emocionalmente relevantes a lo largo del tiempo influyeron de manera determinante en su práctica de la reflexión para “*adoptar nuevos cursos de acción*” (ED7), en otros casos, ayudaron a “*confirmar aquellas concepciones sobre la práctica pedagógica que de forma habitual realizaba*” (ED2). Cabe resaltar que, el análisis de estas situaciones difíciles desde la percepción de los docentes universitarios no fueron objeto de profundización para la investigadora, sino que, ésta se enfocó en comprender las representaciones cognitivas que los impulsaron a tomar decisiones centradas en la *reflexión sobre la reflexión* planteada Van Manen (1998), la cual refiere a los fundamentos racionales de la acción docente desde la que se desprende las creencias, concepciones, valores, expectativas, presunciones, sentimientos y emociones que lo caracterizan y revelan su identidad profesional y personal.

El relato de los episodios reflexivos facilitó que el 30% de los docentes llegaran a juicios conscientes a través de la autocrítica de su enseñanza. Se evidenciaron muy pocos casos en que la práctica de la reflexión docente revelara un análisis del impacto de sus decisiones, sobre su práctica, en el aprendizaje de sus estudiantes o que reconocieran su responsabilidad en los

problemas que se suscitan, intentando buscar soluciones para la mejora continua. En esos casos, la *reflexión crítica* se constituye en un elemento clave para el desarrollo de la autonomía y la autoformación por cuanto los docentes deben aprender a cuestionarse para hacer explícito el razonamiento que impulsa y motiva su acción, a fin de estar conscientes de sus puntos débiles y fuertes, e ir en búsqueda de su propio mejoramiento.

Por el contrario, solo el 27 % se limitó a evocar lo sucedido entorno a los problemas presentados, lo que permite suponer un bajo nivel de análisis que los llevara a confrontar su *reflexión-acción* acerca de lo que hicieron y el por qué actuaron de esa manera frente a lo sucedido. Esto indica que, al momento de contar sus vivencias, algunos docentes desarrollaron un nivel de *reflexión ocasional sobre la práctica* (Van Manen, 1998), ya que la propia acción no fue objeto de reflexión para explicarla o hacer una crítica. A pesar de que reconocen que después de la experiencia cambió algo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, se les hace arduo integrar los conocimientos teóricos o prácticos que hayan podido obtener en una reflexión sobre su práctica. Esta reflexión momentánea u ocasional, tiende a centrarse más en la práctica docente que en la práctica pedagógica, lo cual según Schön (1998) no lo convierte en un enseñante reflexivo ya que la simplicidad de sus pensamientos no le permite ir más allá de explicaciones alternativas y de mayor profundidad ante las problemáticas.

Por otra parte, el 43% de los docentes demostraron reflexionar lo menos posible acerca de su práctica, es decir, una *reflexión superficial* (Villalobos y Cabrera, 2008), esto se evidenció en la manera de responder y describir el suceso con pocos detalles ante la pregunta *¿le ha ocurrido algún suceso en el aula durante su experiencia que lo haya llevado a pensar sobre su desempeño?, ¿cambió algo en su proceso de enseñanza- aprendizaje?*, lo que condujo a la investigadora a realizar preguntas adicionales en búsqueda de comprender si la práctica de la

reflexión que desarrollaban tenía algún rasgo que se aproximara a una reflexión crítica sobre su práctica. A medida que fue avanzando el diálogo, hubo algunas respuestas imprecisas y contradictorias en cuanto a la reflexión sobre la acción docente. Por ejemplo, el participante ED3 señaló que no existió un suceso significativo que lo haya conducido a pensar, no obstante, segundos después se dió cuenta que si se presentó dicho suceso el cual propició un cambio en su práctica, y lo expresa de la siguiente manera:

No mira que no (...) bueno si, ahora que estoy recordando (se rasca la cabeza) ehh si, he tenido como algunos momentos donde ehh un par de estudiantes han hecho unos comentarios bastantes pues agresivos en el tema étnico y de género (...) digamos que se han presentado esas experiencias que le permiten a uno cambiar ehh o modificar el lenguaje o si es el caso algun contenido también. Si, esos sucesos han incidido. (ED3)

Por otra parte, hubo docentes que opinaron no haber tenido algún suceso representativo que les despertara interés de reflexionar sobre su desempeño, por ende, su práctica no estuvo provista de cambios, mientras que, otros reconocieron haber tenido diversos sucesos inesperados en el aula, los narraron desde una perspectiva generalizada, sin especificar cómo fue su accionar ante esas situaciones, ni cómo las resolvieron, lo que supone que los docentes no desarrollaron un pensamiento reflexivo que les propiciara a “*pensar mejor*” (Dewey, 1989). Algunas citas de sus expresiones fueron las siguientes:

La verdad no, no me han ocurrido situaciones que me hayan llevado a ese punto. (ED6)

No, lo que yo te decía, todo el tiempo ocurren situaciones en el aula de manera repentina, el estudiante que es grosero contigo, el que te dice no me retiro de la clase y voy a seguir chateando, el que expresa “eso no es así”, pero afortunadamente tengo las herramientas para decirle que, si es así, aquel que en un momento determinado es insolente, el que te dice no entiendo el tema, eso está enredado, explique mejor. (ED5)

Con respecto a la pregunta, ¿cómo enfrenta una situación difícil en el aula?, el 86% de los docentes concuerdan en que lo resuelven de manera individual a través del diálogo. No obstante, el 28% de ese grupo reconoce que al inicio de su labor docente recurrieron a la ayuda de otros colegas para la toma de decisiones y, sobre esto una docente menciona “*fue debido a la*

experiencia de ese trabajo colaborativo, la que posibilitó adquirir conocimiento para saber cómo manejar situaciones difíciles y llegar a ser autónoma” (ED4), esto significa que la reflexión grupal se convierte en un apoyo esencial para avanzar a una práctica reflexiva personal. Sin embargo, el grupo conformado por el 58 % de los participantes expresaron haber aprendido de la experiencia para hacer frente a otras posibles situaciones y, como lo expresa un docente *“disminuir el nivel de desconcierto”* (ED3).

Eso va asociado también como a la experiencia, porque yo recuerdo que al inicio cuando empecé mi labor docente yo requería de mucha ayuda del director, asistente, otros docentes y pues tenía mucho temor en resolver esos problemas sola, porque no estaba segura de si era lo apropiado. Creo que el aprendizaje que se adquiere de la experiencia lo ayuda a uno a saber cómo manejar algunos inconvenientes y sin llegar a que varias personas tengan que intervenir. (ED 4)

Por otra parte, el 14% restante mencionó analizar la situación de forma grupal con colegas expertos formados en educación, mediante conversaciones regulares para que orientaran su accionar de la mejor manera. Reconocen tener dificultades en su actuar docente y buscan ser cuidadosos; así, un profesor manifiesta que *“a veces se puede equivocar cuando se toman decisiones sin pensar, aún más si, por ejemplo, se deja afectar la emoción y, por ende, no conecta bien el raciocinio”* (ED1). Algunos de los entrevistados de este grupo, exponen haber buscado a sus colegas con la intención de intercambiar y analizar experiencias sobre algún suceso en particular, escuchar asertivamente las sugerencias, consejos, opiniones u observaciones por parte de ellos, también solicitar su aprobación acerca de lo que pensaban realizar para dar solución a una situación ocurrida en el aula.

Cuando me ocurrían esas situaciones, yo les preguntaba a ellos qué piensas acerca de esto, debería de escribir un correo, debería hablar con el estudiante, que debería hacer en este caso, crees que actué mal con lo que dije, te parece bien si debería admitir mi error, entonces me orientaban desde su percepción, lo cual para mí sigue siendo creíble por su nivel formativo en la docencia y sus años de experiencia. (ED1)

En síntesis, la reflexión sobre la acción asumida por algunos de los docentes universitarios entrevistados reúne varios atributos y acciones, los cuales permiten que dicha

práctica sea comprendida y analizada de una manera consciente y crítica, en consonancia con los elementos cognoscitivos-actitudinales de la práctica educativa establecidos en el Proyecto Educativo Institucional de la FUAM, dando lugar a que sea posible emprender el camino transitorio a una práctica reflexiva. En ese orden, la autora concuerda con lo planteado por Perrenoud (2007) quien afirma que, “no basta contar con voluntad y curiosidad, representa una labor de la mente que exige energía y obstinación” (p.49-50). El apoyo de docentes con formación, directivos y personal administrativo fue un aspecto sobresaliente a destacar por los docentes el cual les aportó en conocimiento y experiencia y un mayor avance en su autonomía para la toma de decisiones propias.

En la medida en que los docentes se esfuercen por asumir una postura reflexiva a partir del análisis sobre su práctica ante diferentes situaciones críticas, dicha actitud les ayudará a poner de manifiesto sus razonamientos y sus propias equivocaciones para llegar a ser más idóneos, coherentes y eficaces en su forma de pensar y actuar, así como favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que conduzcan a influir significativamente en su práctica. La mayoría de los docentes se enfatizó en una práctica de la reflexión superficial, centrándose en la descripción del suceso, lo que evidenció una ausencia de confrontación sobre ésta que les permitiera comprender lo que hacen y lograr un deseo de cambio auténtico. Al respecto, la investigadora considera que se puede ir más allá del nivel logrado en las reflexiones de sus experiencias. Si bien realizaron un ejercicio reflexivo, es necesario profundizar sobre sus propias acciones pedagógicas, es decir, favorecer la reflexión sobre la reflexión. En este sentido, los docentes deben estar mejor preparados en el aula y trabajar en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico desde la confrontación de su reflexión-acción, porque de lo

contrario, no será fácil afrontar situaciones cambiantes e inesperadas y los retos que surjan en el contexto de su práctica.

Experiencias significativas de la práctica docente (EXIPRADO). El análisis de esta categoría nos indica que el 71% de los docentes socializan experiencias innovadoras de su práctica con la comunidad universitaria y reconocen los beneficios de su desarrollo debido a que incentiva a un ejercicio de diálogo constructivo y colectivo en torno a sus prácticas. Sin embargo, el 29% considera que no comparten experiencias de aprendizaje a menos que se les pregunte dado que afirman no son bien apreciadas por sus colegas, otros aseguran que se debe a que no han emprendido acciones encaminadas a innovar su práctica. Esto demuestra que son pocos los que continúan sin desarrollar un ejercicio reflexivo y crítico sobre su acción que los lleve a hacer mejoras de su práctica.

Desafortunadamente en nuestro gremio de la docencia se maneja no con todos, pero si hay una rivalidad. Entonces trato muchas veces de no compartir las experiencias porque hay personas que no les gusta, por ej. les parecen bobas o dicen “eso es una tontería”, entonces no, osea si me preguntan las comparto, de lo contrario no, como entrar yo misma a decirle profe haga tal cosa, no. (ED5)

En mi caso intercambio opiniones con los docentes que exponen en las reuniones de socialización de experiencias significativas las que convoca el programa. (ED4)

Por lo general, participo con la presentación de una ponencia en las reuniones semestrales de experiencias significativas. (ED1)

He participado en eventos de carácter académico y científico a nivel nacional en calidad de ponente. (ED7)

Considero que no he tenido tales experiencias. (ED5)

Las citas anteriores reflejan la manera en que algunos docentes comparten sus experiencias innovadoras, algunos lo hacen mediante la participación en eventos de carácter académico-científico a nivel nacional y en reuniones internas con otros docentes y directivos de la carrera a través de ponencias. Sin embargo, en algunas manifestaciones se observa poca disposición, dudas y temor para interactuar con otros profesionales, lo que supone un bajo nivel

de aprovechamiento de la socialización de experiencias compartidas al inhibirse de contar sus experiencias propias.

Los espacios de aprendizaje colectivo para la socialización sobre prácticas innovadoras en la carrera Administración de Empresas se han institucionalizado con el nombre de “Socialización de experiencias significativas”. El cual, según lo manifestado por los participantes, permite la permanencia de una práctica enriquecedora que introduce cambios en sus cursos.

El 100% de los docentes coinciden en haber asistido a encuentros de socialización y discusión de experiencias de aprendizaje, no obstante, sólo el 30 % mencionó haber participado en calidad de ponentes durante el semestre 2020-2. En este sentido, se cumple con la *socialización colectiva*, exigida por el Proyecto Educativo Institucional de la FUAM, pero no significa que hayan incorporado cambios en sus prácticas, ya que para ello se requiere de un mayor compromiso con la reflexión sobre su práctica.

Las diferentes temáticas sobre experiencias de aprendizaje más relevantes se centran en reflexiones acerca del *uso de estrategias didácticas para internacionalizar el currículo* y en *herramientas para el análisis de la información*. Entre estas manifestaciones sobre este aspecto se encuentran las siguientes:

En este tipo de reuniones he socializado la misión académica a España y su contribución para el desarrollo de una clase espejo por su impacto en la construcción de un currículo global, (...) una experiencia que resalto mucho porque fui como docente guía de los estudiantes, se generaron relaciones interpersonales con docentes de diferentes universidades en España (...) Tiene mucho valor porque la movilidad académica me ayudó a poder internacionalizar mis cursos con la implementación de la estrategia de clase espejo, brindarles la posibilidad a mis estudiantes de que conocieran otros contextos y realidades a nivel internacional e intercultural para que interactuaran con docentes y estudiantes españoles, conocieran su cultura, aprendieran a trabajar colaborativamente, interactuaran sobre un tema de interés global. Me ha traído mucha satisfacción (...) Hoy ver todo lo que ha contribuido no sólo a mí, sino a mis estudiantes... es algo muy enriquecedor. (ED2)

Bueno, en clase identifiqué que a los estudiantes les costaba hacer un buen uso de la información que consultaban en bases de datos y presentarla de forma clara y dinámica durante las exposiciones, así que, durante el semestre les expliqué como crear un dashboard a través de la herramienta analítica de datos Power BI. Al finalizar el curso, debían colocar en práctica lo aprendido analizando diferentes indicadores

económicos con el diseño de organizadores gráficos los cuales visualizaban mejor los resultados de cada indicador para la toma de decisiones. (...) Cuando tuve la oportunidad de evaluarlos pude notar en sus rostros la satisfacción que produjo en ellos esa nueva forma de analizar la información, sé que les servirá mucho para sus vidas. (ED1)

El 87% concuerda en que la socialización de experiencias compartidas les ha permitido obtener distintos aprendizajes en lo conceptual, procedimental y actitudinal. En relación con lo cognitivo han sido capaces de analizar con sentido crítico sus experiencias de aprendizaje, en lo procedimental han conseguido una mayor comprensión de su actuación pedagógica, detectando nuevas problemáticas de su quehacer docente y posibles formas de intervenirlas y en lo actitudinal han logrado un cambio en su visión de profesional, logrando mayor autonomía, asumiendo un rol más participativo y activo.

Cabe resaltar que, los docentes que solo asistieron en calidad de espectadores a los encuentros de socialización solo pudieron mencionar lo novedoso e interesante que podría ser el replicarlo en sus prácticas y, en otros casos, simplemente no pudieron explicar lo aprendido de dichos encuentros de socialización a los que asistieron.

El aprendizaje que obtuve fue haber descubierto que, así como yo identifiqué oportunidades de mejora en mi práctica, hay otros colegas que también lo han hecho mejor que uno...uno cree que lo que está haciendo es lo más novedoso, pero mentiras. Lo importante es no creer que lo que yo hago es lo mejor y que no necesito conversarlo con nadie o aprender de nadie, sino que siempre hay otros colegas o que hace mucho rato pasaron por ahí o incluso unos van a iniciar con lo que ya yo he hecho y poderles apoyar en esos aspectos. (ED7)

Pues yo creería que son muchos aprendizajes que de pronto he podido incorporar. (ED6)

En cuanto a los aportes recibidos en los procesos de socialización que más destacan algunos participantes se encuentran: la mejora en la calidad de los procesos de cambio curricular, pedagógico y evaluativo, el desarrollo profesional con el fortalecimiento de habilidades y competencias docentes, la formación continua, el acceso a comunidades de aprendizaje, la resignificación de la práctica docente y el desarrollo de un pensamiento crítico. Estos se reflejan en las siguientes citas:

El aporte sin duda son esas redes de conocimiento que se tejen en aquellos espacios de relacionamiento con los demás, es que en el intercambio docente uno aprende mucho, ha sido valioso esa red de apoyo que se afianza con otros colegas y amigos frente a esas situaciones difíciles que enfrentamos a diario, es que la docencia no se puede construir en solitario, se necesita transformarla de manera colectiva y participativa. (ED1)

En lo personal considero que me aportó nuevas perspectivas y cuestionamientos a mi práctica, prestar atención en aspectos pedagógicos que no había tenido en cuenta antes, me permitió fortalecer habilidades profesionales, empezando por el saber analizar y las capacidades de comunicación. (ED7)

Yo siento que he avanzado un poco en mi forma de reorientar la práctica y mi labor docente, no ha sido una tarea que haya sucedido de inmediato, ha tomado su tiempo, pero gracias a estos espacios de retroalimentación, creo que he avanzado y acelerado el proceso de mejorar mi reflexión personal. (ED4)

Me aportó bastante porque me permitió entender que ehh pues que el proceso educativo es como un proceso investigativo, entonces ese tiempo que pensamos dentro del semestre con los estudiantes es un proceso que tiene una metodología y una rigurosidad, pensar así esos procesos, permiten pues transformar o aportar a los conocimientos, eso me parece muy valioso. (ED3)

La construcción del conocimiento pedagógico sobre mi práctica me ayudó a comprender una nueva forma de diseñar un currículo global según las tendencias actuales e implementar estrategias para ello. (ED2)

Un grupo conformado por el 57 % de los participantes expresaron que, a pesar de no haber sido ponentes, fueron partícipes al interactuar con sus pares mediante el intercambio y confrontación de opiniones, conocimientos, inquietudes y experiencias diferentes. También, algunos (28%) comentaron que luego de la reunión establecieron contacto con otros colegas para profundizar acerca de la experiencia socializada. Solamente un grupo del 13% se limitó a escuchar y recopilar las estrategias y herramientas socializadas. Al respecto un docente expresa: *“a veces se pueden utilizar en las clases y cursos”* (ED6), también reconocen la intencionalidad de aquellos espacios de diálogo y socialización colectiva en cuanto manifiestan que: *“lo hacen pensar en lo que se puede mejorar”* (ED5), no obstante, este grupo pone en evidencia que escucharon las experiencias de sus colegas, pero no lograron hacerlas explícitas o ponerlas en práctica.

Valoración de la investigación pedagógica (VAINPED). El 58% de los docentes universitarios coinciden en manifestar que la investigación es un elemento necesario en la práctica pedagógica. En este sentido, valoran positivamente los beneficios que obtienen al llegar

a ser docentes investigadores sobre su práctica y reconocen las condiciones exigentes que se requieren para su desarrollo. Esta idea se ejemplifica mediante expresiones como las siguientes:

Para empezar, considero que la investigación me salvó en muchas ocasiones para actuar a tiempo frente a problemas que se venían agudizando en el aula y que no veía con claridad (...) claro que el proceso de investigación no llegó por sí solo, tuve la oportunidad de contar con la colaboración directa de una colega con estudios en educación quien me ayudó a profundizar y buscar explicaciones a través del método de la dialéctica. (ED4)

(...) la parte investigativa es una competencia fundamental. Cuando te conviertes en docente investigador de tu propia práctica, a pesar de no tener la competencia en docencia, observas unos resultados con unas conclusiones a un problema que tu evidenciaste de la realidad y lo puedes comunicar, presentar, socializar, claro eso te da herramientas primero para conocer más sobre ti mismo y lo que haces en el aula, hay un sentido y llamado a la reflexión constante, no entras en piloto automático por acción de la rutina y, segundo comienzas a interactuar en otros escenarios a través de conferencias, talleres, charlas o dinámicas (...) Antes de ejercer la docencia, comencé a realizar estudios de posgrado con énfasis en investigación porque sentí la necesidad de no quedarme sólo con el área disciplinar sino avanzar en otras áreas que me aportaran a mi desarrollo profesional, ya que en pregrado no pude alcanzar dicha competencia. (ED2)

En realidad, la experiencia docente se la debo a la investigación porque gracias a ella el aprendizaje adquirido de mi práctica ha sido continuo. Desarrollé el gusto por la investigación como estudiante, ya que en el pregrado pertenecía a semilleros de investigación, trabajé en proyectos de investigación aplicada, había publicado artículos científicos, posteriormente seguí investigando como docente, eso genera un pensamiento crítico permanente... entonces empieza uno a cuestionarse, aunque no haya estudiado pedagogía, además se empieza uno a cuestionar por la forma en que aprenden los estudiantes, la forma en que uno mismo está dando contenido y aplicando las estrategias pedagógicas para que logren el resultado de aprendizaje. (ED1)

Creo que cuando conoces lo que está mal de la situación o te lo hacen saber, no hay necesidad de buscar razones adicionales, ya te enfocas en revisar en lo que puedes hacer para corregir lo sucedido. (ED6)

(...) es importante destacar el cambio de paradigma que esto representa, porque investigar implica dejar de lado la actitud de pasividad y esclarecer “lo aparente” con rigurosidad, te exige ser auto disciplinado para buscar nuevas formas de solucionar las dificultades y retos. Siento que las situaciones difíciles que he solventado me llevaron a despertar la necesidad de estar más alerta sobre lo que hacía en el aula, ahora no sólo espero que ocurran las cosas en el aula, siento que debo buscar cada vez más en lo aparentemente tranquilo de mi práctica, porque allí he descubierto que se esconde lo oculto, entonces he trabajado por perseguir un mayor entendimiento que me conduzca a lo explícito. (ED7)

Las percepciones de los docentes dejan ver el significado que representa la investigación a su experiencia como profesor universitario; así, un profesor manifiesta que “*brinda herramientas para conocer más sobre ti mismo y lo que haces en el aula*” (ED2), en otros casos, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, al respecto una docente menciona “*genera un pensamiento crítico permanente*” (ED1), esto demuestra que, para algunos docentes la investigación es un elemento importante, ya que facilita la práctica de la reflexión. Sin embargo,

también se observa que, para otros docentes, la investigación es de carácter simplista, no profundiza en las causas o implicaciones de una situación problema, sobre esto, una docente expresa: “no hay necesidad de buscar razones adicionales, ya te enfocas en revisar lo que puedes hacer para corregirlo” (ED6). Este aspecto indica que, no hay una mayor profundización e interés por llegar a posibles hipótesis y alternativas de análisis sobre el problema, por ende, es probable que la práctica de la reflexión sea poco analítica.

El desarrollo de procesos investigativos sobre la práctica pedagógica se debe a varios aspectos como: la colaboración y diálogo reflexivo entre colegas, la resolución de situaciones problemas en el aula, la participación en grupos de investigación y el desarrollo profesional. Se presume son buenas maneras de estimular el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y su aplicación en el contexto educativo.

Como lo señala Freire (1999) enseñar exige investigación, y esta última no debe entenderse como una cualidad o forma de ser y actuar, ya que hace parte de la naturaleza de la práctica pedagógica, por tanto, el docente en su rol debe percibirse y asumirse como investigador. En este sentido, los docentes deben comprender mejor que la identidad de su rol en el proceso de enseñanza es de por sí la de un profesional que es investigador reflexivo, quien construye su propio conocimiento, no es asignado a un gusto singular o una transformación desde lo actitudinal o cognitivo.

Percepción de los estudiantes sobre la práctica reflexiva

En este aparte se describen las percepciones de los estudiantes sobre la práctica de la reflexión que han venido desarrollando sus docentes en el aula. En ese sentido, se identificaron dos (2) categorías: Transformaciones percibidas en el proceso de enseñanza- aprendizaje; Sentimientos y experiencias sobre la práctica docente y el desarrollo de procesos reflexivos.

Transformaciones percibidas en el proceso de enseñanza- aprendizaje (TRAPEA).

En cuanto a las transformaciones del proceso de enseñanza -aprendizaje percibidas por los estudiantes, surgieron cuatro subcategorías de análisis que comprenden: *Diagnóstico de la práctica docente, procesos de cambio, elementos de la práctica docente influyentes en el aprendizaje, elementos nuevos en el proceso de aprendizaje.*

Diagnóstico de la práctica docente (TRAPEA-DIAPRAD). Hace referencia a las fortalezas y debilidades observadas y manifestadas por los estudiantes sobre la práctica docente de sus profesores.

Entre los aspectos positivos que mencionaron los estudiantes con mayor frecuencia, sobresalen el buen dominio disciplinar de los temas (33%), la retroalimentación inmediata de las actividades y exámenes (29%), la diversificación de recursos y herramientas tecnológicas para favorecer el aprendizaje (19%), el desarrollo de actividades que promueven la indagación y el trabajo colaborativo (12%), la disponibilidad permanente a sugerencias, inquietudes (7%).

Me pareció interesante el uso de medios audiovisuales para el aprendizaje y herramientas virtuales que desconocía. En mi opinión la profesora siempre busca el dinamismo para la clase y me parece un punto bastante positivo. (EE2G1D1)

La retroalimentación recibida sobre cada trabajo y los exámenes, ya que esto nos ayuda a mejorar, a entender aquello de lo que hicimos o respondimos mal y prepararnos para no cometer los mismos errores. (EE8G1D4)

Me ha resultado interesante las actividades grupales, ya que esto ayuda a intercambiar y escuchar ideas, opiniones con mis demás compañeros y a mejorar las relaciones interpersonales con ellos. (EE9G2D5)

Las actividades de debate y foros de discusión han sido muy útiles para fortalecer nuestras capacidades comunicativas orales a la hora de hablar en público o escritas al expresar las ideas acerca de un tema importante. Son estrategias que nos sirven para toda la vida. (EE4G1D7)

Me ha sido interesante son los trabajos grupales, ya que esto ayuda a intercambiar ideas con mis demás compañeros. (EE12G2D6)

Tiene mucho conocimiento sobre cada tema que trata, es muy respetuoso y comprensivo, lo que ha hecho que me sienta muy cómoda y a gusto con este curso. (EE12G1D6)

Considero que una de las fortalezas es que atiende muy bien a las recomendaciones, sugerencias de los estudiantes, así como nos resuelve dudas, explica todas las veces que sea necesario hasta que entendamos, y responde las solicitudes a tiempo (EE3G1D2)

Fue positiva la buena actitud y disposición del profesor para resolver problemas, inquietudes sobre las temáticas vistas y dificultades en lo académico. (EE6G1D3)

Fueron muy buenas las estrategias didácticas y actividades que se orientaron en el análisis de problemas, el debate con los compañeros, la postura crítica de los videos y artículos que se propició en la clase, la búsqueda y análisis de la información sobre un tema particular (...) se ha hecho énfasis en el trabajo en equipo. (EE1G2D1)

La incursión a la lectura crítica me permitió conocer más a fondo todos los temas propuestos y a conseguir argumentos coherentes en mis opiniones y sustentaciones. (EE7G1D4)

El manejo muy bien de todos los temas, muy profesional en su campo disciplinar. (EE11G1D6)

El uso de múltiples recursos y herramientas digitales para compartir e interactuar me incentivaron a aprender, pues son aquellas que salen de lo convencional. Las actividades de lectura crítica compartiendo lo aprendido con los demás compañeros a través de preguntas de reflexión fue muy enriquecedor. (EE14G1D7)

La retroalimentación constante me ha resultado muy asertivo y constructivo de la práctica por el docente porque esas observaciones me permitieron saber en lo que debía enfocar mi atención para mejorar en mi proceso de aprendizaje. (EE13G2D7)

Entre los aspectos por mejorar de la práctica docente, se identificaron los siguientes:

demasiado contenido curricular en el curso (31%), múltiples actividades académicas (28%), poca precisión en la explicación de los contenidos (21%), poco dominio respecto al uso de las aplicaciones del aula virtual (13%), limitado material de apoyo en el aula virtual (7%).

Mi recomendación es ser un poco más claro y preciso en la información no tan extenso que puede enredar a los estudiantes. (EE1G2D1)

Pienso que la sobrecarga de actividades como que nos enreda en todo lo que debemos hacer y creo que ahí le hace falta precisión en las cosas. (EE7G1D4)

Sugiero que pueda hablar un poco menos con respecto a ciertos términos, porque a veces es tanta información que es difícil en muchas ocasiones procesar todos los conocimientos. (EE3G1D2)

Me parece que el currículo estuvo pensado para dos semestres y no uno, vimos tanta información en el curso que considero se debe replantear mejor aún más en la modalidad virtual que nos obligó la pandemia. A veces no es tanto la cantidad sino la calidad. (EE8G1D4)

Fue un poco complicado el manejo de mucha información en el curso, en especial por el tema de las clases virtuales (...) yo comprendo que no es culpa del profesor porque a veces no depende de él, debe enseñarnos según lo que le indiquen desde el programa académico. (EE11G1D6)

El profesor a veces deja muchos trabajos y es difícil cumplir con todo a la vez. (EE4G1D2)

Considero que no tener suficiente material de apoyo aparte de las actividades que desarrollábamos en el aula virtual se debe mejorar, con el fin de comprender más a fondo las temáticas. (EE9G1D5)

En ocasiones noto que son muchos conocimientos de golpe, entonces uno se queda con uno que otro, pero no siempre con todos. (EE2G1D1)

En mi opinión, debe mejorar un poco en el manejo de la plataforma virtual, yo sé que a veces no es dominio del profesor ser un experto en la virtualidad, pero lo básico debe conocer y manejar si también espera que nosotros como estudiantes lo hagamos. (EE12G2D6)

Creo que vale la pena reevaluar los contenidos del curso está muy saturado. También se debería de colocar menos actividades académicas y diseñar más actividades de refuerzo para una mayor comprensión de los temas. (EE14G1D7)

Las distintas manifestaciones de los estudiantes permiten inferir que las prácticas de los docentes se encuentran acordes a las características del modelo pedagógico integrador de la FUAM, esto significa que dan protagonismo al estudiante mediante la aplicación de metodologías activas y el uso adecuado de herramientas digitales las cuales facilitan el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico para la construcción del conocimiento; no obstante, expresan algunas consideraciones a las que hay que atender para que dichas prácticas propicien una experiencia más amena y motivante desde lo curricular y pedagógico, en este sentido, se visibilizan otras formas posibles que sugieren los estudiantes de empoderar las prácticas pedagógicas, las cuales aportaron como elementos de análisis que fueron considerados en la reunión de socialización realizada con los docentes acerca de los hallazgos encontrados de la investigación.

Procesos de cambio (TRAPEA-PROCAM). Refiere a la necesidad de modificar la práctica docente en beneficio de una mejor calidad de la enseñanza y aprendizaje que posibilita otras maneras para el accionar educativo de los docentes desde lo disciplinar, pedagógico, curricular, evaluativo, actitudinal. En esta subcategoría los estudiantes estuvieron analizando de acuerdo con sus experiencias en el aula, las preguntas ¿Ha observado en el docente algún cambio cuando se presenta dificultades en la clase? ¿Como se da ese proceso y en que situaciones?, la mayoría realizaron reflexiones profundas sobre algunas de esas situaciones.

Un grupo representado por el 71 % de los estudiantes mencionó haber notado cambios en la práctica de los docentes basados en la profundidad de sus experiencias y especialmente emotivos. Las siguientes citas lo ejemplifican:

Se presentó en varias ocasiones una actitud poco adecuada del profesor, en un primer momento él se enojó con el grupo porque nadie le respondió a una pregunta que nos realizó sobre el tema y de inmediato salió de la videollamada mencionando que había dado la clase por vista, luego nos pidió disculpas y dijo que se había salido de su ser. En otra ocasión pasó lo mismo, se enojó y empezó a decir muchas cosas, en ese momento se enojó fue porque no entendimos el tema que estaba explicando y en otra tercera oportunidad si vimos el cambio. Creo que ha sabido sortear y manejar mejor la situación. En esta última oportunidad, el recapacitó de manera personal y fue más flexible con el grupo. Desde mi percepción considero que la mejor alternativa creo que hubiera sido volver a explicar el tema o la pregunta como desglosarla mejor, no haber abandonado la clase. (EE6G2D3)

Estábamos en clase, comenzó a realizar preguntas al grupo para ver si estábamos prestando atención, al notar que nadie participaba, tomó a lista y luego hizo un llamado de atención porque no había suficientes estudiantes conectados. Al finalizar hizo un quiz, creo que fue como represalia al ver que había estudiantes que no ingresaron a la sesión. Hubo ocasiones similares y considero que cambió su forma de actuar, esa vez no fue tan apresurada en tomar decisiones, sino que nos mencionó que nosotros éramos los que nos perjudicábamos de no estar atentos en la clase y siguió muy normal en todo. (EE14G1D7)

La situación se salió un poco de control cuando la profesora se dispuso a hacer un quiz a través de una herramienta online que tenía un tiempo asignado para responder una serie de preguntas sobre la temática a evaluar, su duración fue muy corta y propició a que la mayoría del grupo lo perdiera. Muchos le reclamaron un poco exaltados por la situación, lo cual hizo que reaccionara molesta al notar que estábamos inconformes, entonces nos hizo un llamado de atención. Luego, escuchó la propuesta de varios estudiantes que pretendían realizar de nuevo el quiz mientras que a los compañeros que les fue bien quería que se les respetara la nota. Si bien estuvo de acuerdo, siento que su actitud cambió, se volvió más cortante en la comunicación con nosotros, luego para el corte siguiente percibimos un cambio en su actitud mucho más tratable, creo que recapacitó. (EE8G2D4)

La situación se presentó durante las exposiciones grupales en clase, el profesor nos había socializado los criterios a evaluar con anticipación y nos había advertido que no iba a tolerar lectura en las intervenciones. Sin embargo, hubo 3 grupos que se colocaron a leer las diapositivas sobre el tema sin por lo menos disimular un poco, eso irritó al profesor hasta el punto de no permitirles seguir con la exposición y los calificó con la nota más baja. Al finalizar la clase, los estudiantes se acercaron a reclamar para que les brindara otra opción de recuperar la nota, pero no accedió. Para el corte final, también hubo exposiciones, sin embargo, esta vez notamos un cambio ya que el profesor no era el único quien calificó sino nosotros como estudiantes también podíamos influir allí, eso me gustó mucho, intervenir y brindar opiniones a los compañeros, claro que al final percibí lo mismo que la profesora esa vez, se colocaron a leer y no sabían lo que estaban explicando a veces algunos son muy concluidos. (EE9G1D5)

El profesor estaba explicando un tema difícil, hubo varios compañeros que por cuestión de conectividad no pudieron estar presente en toda la clase, al finalizar hizo varias preguntas al azar para que respondiéramos según lo aprendido y llamó a varios compañeros que no estaban en el momento conectados, los evaluó mal. A la semana siguiente los estudiantes en clase le comentaron la situación, pero no lo convencieron de brindarles otra oportunidad. Sin embargo, antes de que se acabara el corte mencionó en la clase que iba a brindar la oportunidad de que algunos estudiantes recuperaran las notas, eso nos extrañó mucho porque siempre es exigente pero esta vez fue más flexible y consciente, no sé qué sucedió, pero funcionó (...) hay situaciones en la virtualidad que no siempre se pueden controlar, creo que hace falta más empatía y comprensión por los profes acerca de esas falencias que ocurren desde lo virtual. (EE2G1D1)

Recuerdo que el profesor se indispuso porque en el debate no todos teníamos la cámara encendida durante la sesión virtual sincrónica, nos dijo la importancia de interactuar entre nosotros desde la virtualidad, de mantener contacto visual, que él no estaba conversando con pantallas sino con personas; sin embargo, muchos compañeros argumentaron que no encendían su cámara porque desde su dispositivo no tenían esa funcionalidad o no se encontraban en un sitio adecuado. Eso propició que el profesor tomara la decisión radical en no permitir que participaran del debate, creo que no fue lo más adecuado, aunque entiendo su molestia ya que sólo percibió en nosotros excusas, pero no entendió de las limitaciones tecnológicas y factores externos que algunos poseemos. En la clase siguiente se disculpó y admitió que su decisión no fue correcta, nos expresó las razones de su malestar. Notamos que cambió su actitud y metodología. (EE4G2D2)

Al inicio del semestre nos sucedió un evento desafortunado en la primera sesión de clases, resulta que a la clase virtual se conectaron otros usuarios que no eran parte del grupo, se infiltraron y empezaron a sabotear con ruidos, malas palabras en el chat. Ese tipo de situación nos desestabilizó a todos porque no pudimos concentrarnos, por ende, la profesora tuvo que interrumpir la sesión en Meet y crear un nuevo enlace. Posterior a esa situación hubo un cambio en las acciones que se tomaron en clase para prevenir ese tipo de situaciones que en lo digital a veces se presentan, pero no porque la profesora haya actuado mal, creo que fue muy ecuánime y brindó una solución rápida. Continuó con mucho profesionalismo. (EE13G1D7)

Estas manifestaciones dan cuenta de los procesos de cambio en los docentes debido a la reflexión sobre la acción, ya que posterior a lo sucedido, los estudiantes observaron nuevas formas en sus actitudes y acciones. Este resultado es producto de dos situaciones: la primera, el tiempo de dedicación a la reflexión. Las situaciones descritas demostraron cambios en la práctica, lo cual suponen que hubo un tiempo para analizar sobre lo sucedido con calma y no de forma inmediata ya que a menudo en plena acción hay poco tiempo para meditar (Schön, 1998). Este tiempo fue expresado por algunos estudiantes como *“un momento para recapacitar”* (EE8G2D4), el cual, según lo planteado por Perrenoud (2007a) “es un encuentro para enfrentarse a los potentes mecanismos de negación y defensa” (p. 139). El segundo, la mentalidad de un proceso reflexivo intencionado y voluntario. Los docentes en su intento de explicar lo sucedido y confrontar su actuación de forma obstinada, aprenden a detectar y reconocer sus errores para corregirlos debido a su deseo de mejorar.

El 100% de los participantes creen que los procesos de cambio sobre la práctica docente ocurren más en situaciones complejas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas en el aula que en aquellas donde no existan, puesto que si no ocurren dichas situaciones que afecten aspectos de

tipo afectivo, emocional y conductual en los docentes “*difícilmente se realizarían cambios en su práctica*” (EE14G2D7), si bien es un punto de partida, es necesario que trascienda de forma tal que los docentes introduzcan estos cambios como un hábito en su práctica diaria a través del diálogo reflexivo consigo mismo y con los demás para el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras (Perrenoud, 2007a).

Para un 29% de los participantes no hubo cambio porque la situación no condujo a que los profesores pensarán y actuarán de forma diferente. Por el contrario, demostraron las razones de argumentar su postura y mantenerse en ella, provocando reflexionar a los estudiantes acerca de lo sucedido.

Al finalizar la clase, le reclamé por qué me había puesto una nota tan baja en la actividad, sin embargo, me preguntó si había leído la retroalimentación, yo la verdad le dije que no, entonces me invitó a que lo hiciera, allí iba a encontrar las razones en todo lo que había errado. Cuando revisé si sentí un poco de vergüenza porque al reclamarle estaba algo exaltado. (EE7G1D4)

No pude asistir a la clase porque ese día tenía un viaje de trabajo. Luego de dos semanas, le escribí al correo del profe comentándole la situación para que me permitiera recuperar la nota. Sin embargo, me indicó que el tiempo para el envío de soportes había culminado. La verdad entiendo que fui yo quien me descuidé al no informar a tiempo, pero creo que pudo haber accedido un poco. (EE3G1D2)

La profesora no accedió a que me cambiara de grupo, le expliqué las razones de querer estar en otro grupo, pero me indicó que había informado demasiado tarde y para ese momento no se podía hacer nada. Ella estaba en lo cierto, creo que fue mi error, aunque por lo menos estuvo enterada de lo sucedido. (EE11G1D6)

Elementos de la práctica docente influyentes en el aprendizaje (TRAPEA-ELPRADINAP). El 86% de los estudiantes valoran positivamente el impacto de las transformaciones de la práctica docente y su contribución a la mejora del proceso de aprendizaje. Hubo manifestaciones diversas sobre aquellos elementos representativos que encuentran un modelo a seguir para su desempeño, entre ellos, el fomento a la autonomía (42%), el desarrollo de una evaluación formativa (26%), el uso de herramientas digitales (18%), estímulo a la responsabilidad (14%). Por otra parte, un grupo del 14% de los participantes coincide en no

haber identificado elementos de la práctica docente que los hayan estimulado a procesos de cambio en su aprendizaje. Entre las manifestaciones se encuentran:

He logrado familiarizarme con el uso de nuevas herramientas y recursos digitales y romper con los esquemas de la educación tradicional a la que estábamos acostumbrados. Por ejemplo, he realizado presentaciones en Canva, he diseñado videos en PowToon, he trabajado archivos en línea por Drive con mis compañeros, soy más recursivo no sólo en lo académico sino en lo laboral, estas herramientas han sido útiles en mi trabajo. (EE7G1D4)

(...) me ha llevado a ser muy independiente, me ha vuelto como muy autónomo. (EE3G1D2)

Me atrevería a decir que la responsabilidad (...) considero que soy más consciente de mis decisiones, asumo los errores que cometo y trato de aprender de ellos a diario, busco solución a los problemas, cumplo con las actividades que me propongo realizar en equipo, contribuyo a la mejora de mi aprendizaje y la de mis demás compañeros. (EE2G1D1)

Gracias al feedback que la profe realiza, tengo mayor conciencia de los errores comunes que cometo por lo regular. De hecho, cuando estoy evaluando a mis compañeros noto que ellos también presentan las mismas falencias y trato de aplicar esas observaciones con ellos “debes mejorar en esto y esto”. (EE14G1D7)

Me ha hecho crecer como emprendedor, manejo mi tiempo y mi ritmo de aprendizaje de acuerdo con mis necesidades personales. (EE7G1D4)

(...) considero importante la autoevaluación y coevaluación porque aprendí a ser más honesta y objetiva en mis decisiones, aunque al principio no fue fácil separar lo afectivo de lo racional. (EE6G2D3)

La retroalimentación me ha permitido ser consciente de mis errores y gracias a eso he aprendido a mejorar mi desempeño académico y personal con base en esas estrategias sugeridas por el profesor. (EE8G2D4)

Considero que me ha permitido ser responsable. Esto lo deduzco cuando me preocupo por investigar más allá de lo visto en clase, me exijo más allá de mis capacidades y me comprometo a trabajar en equipo. (EE4G1D2)

Pues el profesor es muy bueno en lo que hace, pero no siento que me haya impulsado a tener algún cambio en mi forma de aprender. (EE11G1D6)

He asumido por sí solo el proceso de mi conocimiento y aprendizaje con las diferentes herramientas proporcionadas en el aula virtual. (EE2G1D1)

Creo que no, aunque no sé si esté equivocado con lo que digo. (EE9G1D5)

A mi modo de ver el uso de nuevas herramientas y aplicaciones digitales en el aula me han ofrecido la posibilidad de ser más creativo y ha influenciado en mi deseo de aprender. (EE14G2D7)

Como se puede observar la mayoría de los elementos de la práctica docente que han sido valorados por los estudiantes están orientados hacia el aprendizaje autónomo, a la aplicación de una evaluación formativa aspecto que les ha permitido aprender y mejorar a partir de los errores, a emplear diferentes herramientas y recursos digitales, siendo recursivos tanto en el estudio como

en su trabajo y hacerlos responsables. Los elementos anteriores de la práctica docente dejan entrever que se encuentran en consonancia con las características del modelo pedagógico estipulado en el PEI de la FUAM, esto significa que permite una aproximación hacia una práctica reflexiva en la medida que ha favorecido cambios significativos al proceso de aprendizaje de algunos estudiantes ofreciéndoles la oportunidad de que reflexionen sobre su progreso.

Elementos nuevos en el proceso de aprendizaje (TRAPEA-ELENUPROA). El análisis de esta subcategoría nos indica que el 86% de los estudiantes utilizan nuevas estrategias de aprendizaje que son producto de las experiencias de su formación universitaria, las cuales les permiten aproximarse a la autonomía y la autorregulación. Este grupo de participantes mencionó como elementos nuevos y esenciales: *la implementación de estrategias de organización (50%), la indagación y diálogo colectivo (24%), el interés por la investigación (19%), desarrollo de la creatividad (7%)*. Las siguientes expresiones lo ejemplifican:

Actualmente he optado por aprender a través de la elaboración de mapas conceptuales, mentales, líneas de tiempo, cuadros comparativos, todo lo que sea ilustrativo me ha ayudado a la comprensión de los temas. Anteriormente, sólo me dedicaba a tomar nota de lo comprendido en cada clase; me demoraba mucho, siento que ahora soy más práctico. (EE13G1D7)

El diálogo grupal que tengo con mis compañeros (...) siempre nos apoyamos ante cualquier situación de duda, incluso nos reunimos a estudiar los temas para los parciales, uff yo aprendo mucho en el intercambio de opiniones con ellos, cada uno tiene una manera diferente de ver las cosas y nos complementamos. Antes no pensaba así, me gustaba hacer las cosas por sí solo porque me parecía una pérdida de tiempo tener que trabajar en equipo, entonces buscaba en internet. (EE4G1D2)

Procuró leer, subrayar palabras claves e investigar aquellos conceptos para no quedarme con dudas, mientras que anteriormente, me dedicaba sólo a leer y a copiar los contenidos de los temas a estudiar. Creo que ahora soy disciplinada y más curiosa en mi aprendizaje. (EE2G1D1)

(...) búsqueda de información en internet, realizar resúmenes...eso ha cambiado, ahora lo que hago es comprobar la información en diferentes fuentes confiables y sacar mis propias ideas acerca del tema con apoyo de los recursos digitales. (EE6G2D3)

Realizaba resúmenes de los contenidos que debía estudiar. Luego a medida que avanzaba en los semestres no tenía tiempo para eso, así que utilicé esas estrategias prácticas que nos enseñaron en clase como mapas conceptuales y cuadros comparativos. (EE7G1D4)

Creo que el intercambio de opiniones a partir de preguntas que elaboramos con mis compañeros sobre lo que vamos a estudiar es mi forma de aprender, no significa que no sea capaz de estudiar por mí misma, sino

que a su lado cuando recibo sus contribuciones o discutimos sobre algo siento que es un aprendizaje permanente, no es para un momento. También continuó realizando resúmenes. (EE12G2D6)

Subrayaba lo que consideraba más importante, creo que no era la mejor manera (...) ahora me tomo el tiempo de consultar en buscadores especializados para hallar información de calidad, hay muchas cosas que no sirven en internet y a veces uno piensa que son verdaderas. Lo digo por experiencia propia. (EE1G2D1)

Solía tomar apuntes de lo que más me llamaba la atención con respecto a las explicaciones de los profesores. Ahora lo que hago es realizar mapas mentales para estudiar. (EE5G1D3)

Realizaba resúmenes de lo que necesitaba estudiar. Pero todo eso cambió porque ahora lo que hago es producir contenido tanto oral como escrito. Tengo cuentas en Youtube y Blogger y allí subo contenido de los temas que quiero profundizar desde mi propia perspectiva obviamente que apoyado en recursos académicos. Hoy soy súper recursivo y activo. (EE14G2D7)

Estas manifestaciones sobre los nuevos elementos para el aprendizaje dan cuenta de las formas de aprender que antes utilizaban los estudiantes en su formación preuniversitaria combinando en su mayoría (93%) estrategias de apoyo y de elaboración, las cuales evidencian una conducta común en la manera de tomar apuntes con base en las explicaciones del docente o según lo comprendido en clase por medio de resúmenes. No obstante, la aplicación de dichas estrategias no ha permanecido durante su proceso formativo ya que se demuestra en la actualidad una mayor aplicabilidad de *estrategias de organización*, siendo los mapas conceptuales y mapas mentales los más utilizados. Lo anterior, supone que a medida que avanzan los estudiantes en su formación profesional, éstos pueden adquirir madurez y desarrollar mejores estrategias para aprender.

En el discurso también surgen representaciones y valoraciones asociadas a cambiar el autoconcepto y autoestima de los estudiantes luego de haber incorporado elementos nuevos en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se perciben a sí mismos *más prácticos* (EE13G1D7), otros afirman *ser más curiosos en su aprendizaje* (EE2G1D1) o también *ser recursivos y activos* (EE14G2D7), lo que supone que han notado una transformación en su aprendizaje. También se observa una preocupación significativa en algunos estudiantes por consultar términos o

cuestiones desconocidas, lo que indica un claro interés por la investigación y deja entrever un estilo reflexivo.

Un grupo representado por el 14% de los estudiantes expresan no haber tenido la necesidad en explorar otras formas de aprender. Se observa en sus opiniones cierta resistencia al cambio dado a la conformidad y eficacia que ha representado las estrategias de aprendizaje empleadas. Se presume que puede estar influyendo la poca disposición personal o motivación por la práctica pedagógica del docente.

Mi mejor manera de aprender es visual, por eso para estudiar elaboro mapas conceptuales. Me parece una herramienta sencilla en la medida que relaciono los conceptos y sus significados más rápido. Aún lo continúo haciendo porque me ha funcionado. (EE11G1D6)

Por medio de la lectura. Esto no ha cambiado, es la manera en la que aprendo mejor. (EE9G1D5)

Sentimientos y experiencias sobre la práctica docente y el desarrollo de procesos reflexivos (SENEPRADOREF). Frente al cambio en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal como se ha venido observando en la categoría anterior, emergen dos aspectos desde la dimensión afectiva y cognitiva que han influenciado la implementación de cambios en ellos, tales como: *Los sentimientos producidos por la práctica docente y el desarrollo de procesos reflexivos en el aula.* Este aparte pone de manifiesto las ideas e impresiones que han tenido los estudiantes durante la entrevista con respecto al desarrollo de la práctica docente en su propósito de fomentar el desarrollo de la reflexión en el aula.

Sentimientos de la práctica docente (SENEPRADOREF- SENPRAD). Las valoraciones afectivas de los estudiantes sobre la experiencia de la práctica docente se encuentran representadas en los sentimientos y emociones los cuales, dependiendo de sus vivencias reflejan que tan positiva o negativamente han incidido en su disposición para el cambio sobre su aprendizaje.

El 89% coinciden en expresar que la práctica que realizan los docentes les generó una influencia positiva en su forma de aprender produciéndoles una sensación de satisfacción y desafío. Los hallazgos demuestran que la activación de esos sentimientos fue debido a varios aspectos relevantes, entre ellos: *la calidad humana del docente (45%), la aplicación de diversas metodologías activas (29%), el fomento de un ambiente favorable en el aula (14%), la utilidad o aplicabilidad de lo aprendido para su formación profesional (12%).*

Satisfacción total porque me pareció que todo lo que hizo el profesor en cada clase me generó habilidades más allá de lo académico (...) las clases no han sido para nada rutinarias, creo que eso despertó mi interés de estudiar no por obligación sino no sé cómo explicar, mmm por convicción. (EE4G1D2)

En las clases hay un ambiente de respeto y comprensión por parte del profe, lo que ha hecho que me sienta muy cómoda y a gusto. (EE10G2D5)

Creo que ha sido muy gratificante, ver por ejemplo el compromiso que ha tenido el docente durante el semestre con nuestra formación. Valoro mucho que haya propiciado espacios creativos aún en la virtualidad. (EE14G2D7)

Me siento muy cómodo porque el ambiente de las clases es agradable y participativo. (EE5G1D3)

La materia tiene un significado muy especial para mí, gracias a todo el empeño, organización, amor y dedicación por la profesora (...) es una profe que se apasiona por lo que hace y eso es inspirador, creo que esa actitud me generó entusiasmo y ganas de aprender. (EE13G1D7)

El dinamismo que el profesor transmite con las diversas actividades interactivas y de discusión son súper chéveres o sea, no se limita a dictar clase y hablar paja, sino que estimula la participación, las clases son participativas, uno como estudiante se siente escuchado, se siente protagonista de su aprendizaje. (EE3G1D2)

(...) en general fueron muy agradables. Considero que la seguridad, el compromiso y la organización dan cuenta del amor que tiene la profesora por su labor de enseñar y su influencia en mi interés por aprender de verdad también hace que uno se supere, quiera ser mejor. (EE7G1D4)

Siento que fueron motivantes, en lo personal las palabras de ánimo por medio de las retroalimentaciones, me alentaron a dar lo mejor de mí mismo, me llenó de confianza en que podía hacer las cosas bien. (EE1G2D1)

Las clases fueron útiles en todo sentido. Los contenidos y estrategias me sirvieron para aplicarlos en mi campo laboral. (EE12G2D6)

(...) han sido exigentes debido a la implementación de muchas actividades retadoras en el aula, en un principio fue difícil, pero creo que mientras avanzaban las clases esa alta exigencia me permitió salir de mi zona de confort ehh... a querer ser mejor cada día, a dar lo máximo no lo mínimo.”. (EE6G2D3)

Estas declaraciones reflejan el rol fundamental que han tenido los docentes para la mayoría de los estudiantes universitarios en su proceso de aprender, logrando implicarlos en las tareas de aprendizaje mediante un rol más activo y protagónico en su formación académica. El aspecto más destacable fue *la calidad humana* reflejada a través de un conjunto de atributos personales del docente lo que les generó diversos intereses motivacionales y sentimientos, entre ellos se destacan los siguientes: “*ganas de aprender*” (EE13G1D7), “*a dar lo máximo no lo mínimo*” (EE6G2D3), “*a querer ser mejor, a superarse cada día*” (EE7G1D4), “*uno se siente protagonista de su aprendizaje*” (EE3G1D2). La tendencia es el esfuerzo constante para el logro del aprendizaje deseado, esto significa una *apertura* a la reflexión.

Desarrollo de procesos reflexivos (SENEPRADOREF- DEPROREF). Este ha sido un aspecto al que el 78% de los estudiantes le han dado mucha importancia debido a los cambios que evidencian en sus pensamientos, conductas y actitudes a nivel personal y académico producto de la práctica pedagógica desarrollada por los docentes que fomentaron diversas estrategias orientadas a estimular la reflexión, las cuales facilitaron al mejoramiento en sus aprendizajes, permitiéndoles ejercer una mayor autonomía en él. En este sentido, los procesos reflexivos de mayor estímulo fueron: *la resolución de problemas (42%), entablar diálogos y discusiones grupales (29%), la formulación de preguntas reflexivas (15%), ejercicios de autoevaluación y coevaluación (14%)*. A continuación, algunas manifestaciones:

Si ocurren de varias maneras, por ejemplo, a través de los debates o diálogos con mis compañeros que se propician en clase o cuando discutimos propuestas a la solución de un tipo de problema planteado en un caso lo cual no se puede resolver sin que haya reflexión y un análisis profundo. (EE5G1D3)

La mayoría de las veces el profesor antes de iniciar algún tema nos comparte una lectura o video corto, una imagen y posteriormente nos hace preguntas colocándonos a pensar acerca de lo que percibimos y comprendimos cada vez con un nivel de mayor dificultad, (...) ehh no es tan sencillo como preguntar ¿qué observas? ¿Qué entiendes? hay que expresar una posición bien razonada no es una opinión a la ligera ya que profundiza mucho más ¿por qué consideras que es así? ¿En qué te basas para llegar a esa idea? ¿Cómo llegó a esa conclusión? (...). Hay algunos compañeros que no les gusta que se pregunte demasiado detalle, pero creo que es porque les da pereza ehh como confrontar su pensamiento. (EE14G2D7)

Las discusiones grupales han sido una experiencia integradora y muy dinámica donde se estimula a la reflexión porque nos obliga a argumentar y defender posturas con una mirada crítica sobre un tema (...) los equipos son variados y asignados por el profesor. (EE4G1D2)

Si, creo que a través de los estudios de casos donde discutimos en grupo situaciones desde múltiples perspectivas y luego socializamos nuestra postura en clase. (EE7G1D4)

Si, con las encuestas de coevaluación o autoevaluación que se emplean continuamente en la clase frente alguna actividad (...) nos llevan a pensar si se podría haber realizado algo de una forma diferente. (EE13G1D7)

En los debates se presentan múltiples perspectivas y puntos de vista de otros compañeros, he podido intervenir brindando mis opiniones, considero que, cuando escucho a los demás, comienzo a pensar y analizar que tanto tiene de razón en esa idea, observo sus expresiones y deduzco muchas cosas. (EE1G2D1)

Algunas ocasiones se generan espacios para la autoevaluación mediante encuestas. Considero que me ha permitido hacer un autoexamen mental de mí mismo, y asumir una posición de observador. También ocurre al evaluar a mis demás compañeros respecto a sus acciones. Luego se fomentan otras estrategias más interactivas, aunque pienso que no dejan de ser reflexivas como debates en clase, análisis de noticias. (EE8G2D4)

Principalmente con la formulación de preguntas analíticas sobre un tema en particular, pienso que le permite a uno considerar nuevas perspectivas que anteriormente no se tenían en cuenta sobre algún tema de estudio. (EE3G1D2)

La mayoría de los procesos reflexivos que experimentan los participantes desde la práctica docente se desarrollan por medio de actividades grupales de diferentes formas. Los estudiantes conceden una connotación positiva a dichos contextos de interacción social en la medida que les ha permitido tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento e ir introduciendo progresivamente momentos de reflexión consigo mismo. Al respecto, un estudiante asegura *“no había caído en la cuenta sobre esa cuestión si no fuera por lo discutido en la clase y... mmm pienso que eso me ayudó a revisar por qué tenía esa concepción errada”* (EE8G2D4). En los porcentajes de respuesta también se observa una mayor preferencia por espacios dinámicos y desafiantes, ya que alientan a la divergencia de opiniones. Por ejemplo, un estudiante expresa, *“estos escenarios permiten que uno se retroalimente con el otro y viceversa”* (EE4G1D2).

En cuanto a la frecuencia con que se generan los procesos reflexivos, la gran mayoría considera que ha sido continua a través de diversas metodologías, sin embargo, afirman que no

todos participan activamente. Acerca de esto, una estudiante expresa: *“algunos no están dispuestos a asumir un aprendizaje activo por el esfuerzo que implica”* (EE13G1D7), lo que indica que hay poca disposición y dedicación a la práctica de la reflexión por algunos estudiantes.

El 22% restante de los participantes se limitaron a mencionar que las actividades enfocadas a desarrollar procesos reflexivos no fueron eficaces debido a la premura de múltiples actividades simultáneas en el aula y el poco tiempo para analizar con detenimiento los aspectos relevantes sobre un caso o problema que algunas veces quedaban muy generalizados. Un estudiante afirma lo siguiente: *“estos casos son resueltos rápidamente, sin dar origen a procesos reflexivos por el tiempo limitado que se brinda para pensar aparte bajo presión tampoco se puede analizar muy bien”* (EE12G2D6). Los resultados de esta categoría aportaron como elementos de análisis para la socialización que se realizó con los docentes, con el propósito de exponer los hallazgos encontrados de la investigación y retroalimentar a su práctica pedagógica.

Aplicabilidad de la práctica reflexiva por los docentes para su desarrollo profesional

En este aparte se analiza el uso que le otorgan los docentes universitarios de la FUAM a la práctica reflexiva con fines de autoconocimiento y mejoramiento profesional, teniendo en cuenta que la práctica reflexiva que estudia el presente trabajo se enfoca en una práctica autónoma de un profesional universitario que reflexiona sobre su quehacer pedagógico de forma intencional, voluntaria y crítica, aprende de ésta y la transforma, avanza en su profesionalismo con determinación, es decir, se convierte en la principal estrategia de autoformación continua. Esta práctica reflexiva guarda relación con los lineamientos de la práctica pedagógica concebida en el modelo integrador de la FUAM.

En este sentido, se estudian cuatro subcategorías que surgieron del análisis, las cuales se enfocan en: *aspectos a mejorar del docente, procesos de autoformación, el deseo de mejora continua en la enseñanza y, acciones que emprende como un profesional autónomo.*

Aspectos a mejorar en la docencia (ASPMEDO)

Al analizar las preguntas de la entrevista ¿En qué aspectos tiene mayor interés en mejorar como docente?, y ¿Cómo ha logrado determinar que esos son los aspectos que usted necesita?, se observó que el 72% de los docentes tienen mayor interés en fortalecer aspectos en pedagogía dado que no poseen una sólida formación pedagógica, metodológica y didáctica. En menor medida, el 28% restante expresó su deseo de mejorar en aspectos disciplinares, investigativos, tecnológicos, comunicativos y personales. Las siguientes citas dan fe de lo mencionado:

Creo que debo mejorar en la parte pedagógica y didáctica. Realmente yo no diferenciaba que era pedagogía de didáctica, que era currículo... o sea, imagínate... cosas que uno habla todo el tiempo que realmente no tenía como claridad. Ehh entonces en eso es lo que estoy trabajando y en eso es lo que quiero mejorar, de modo que ese conocimiento disciplinar sea digamos enseñado y aprendido de una manera adecuada y eficaz. (ED1)

Me gustaría aprender más en estrategias para dar un feedback positivo porque eso me parece de pronto complicado cuando les brindo retroalimentación positiva a mis estudiantes. (ED4)

En áreas muy específicas del conocimiento, también en estrategias y herramientas didácticas. Pero además necesito seguir trabajando como ser humano pienso que tu nada te ganas con tener todo el conocimiento del mundo si no eres una buena persona. (ED5)

No soy muy buena en el manejo de Excel y veo muy necesario mejorar en ello sobre todo que mis clases son de números, además, es la única herramienta sencilla para poder explicar los temas contables y financieros. Ehh también debo mejorar en la comunicación a veces hablo muy rápido entonces no me hago entender. (ED6)

El manejo de las TICS, siento que tengo que mejorar mucho más en eso y también me gustaría aprender mucho más sobre la pedagogía en la teoría del conocimiento, profundizar en como aprenden las personas para poder hacer un acercamiento más acertado... uno desconoce mucho en ese aspecto, en el conocimiento de la mente. (ED7)

Considero que la mejora debe darse en la investigación enfocada en el aula. He visto que en la práctica uno como docente sin formación no busca explicaciones de lo que a diario se vive en las clases y no lo hacemos es porque no sabemos investigar y pues sin eso no tenemos elementos para actuar de forma adecuada. (ED2)

Con relación a la manera en que los docentes determinaron los aspectos que debían fortalecer en su práctica pedagógica, un grupo representado por el 57% menciona que la experiencia educativa les ha permitido ser conscientes sobre la necesidad de tener una mayor preparación en su rol como facilitador y dinamizador de los procesos formativos. El 29% manifiesta haberse fortalecido a través de la conversación con colegas y participación en eventos académicos y científicos. Y el 14% restante mediante la autoevaluación.

En ocasiones he llegado a ser consciente de lo débil que me siento en algunos aspectos cuando al demostrarlos noto que no tengo absoluto dominio o me toma mucho esfuerzo, entonces reconozco que necesito mejorar en eso, es porque la misma experiencia me ha demostrado en que requiero profundizar más. (ED4)

Participando en charlas, conversando con otros docentes, entre más me conecto con otros docentes, estamentos académicos uno más se da cuenta de lo mucho que no sabe. (ED7)

Comienzo a preguntarme y observo que... mmm claro el problema está en que como no hay la competencia en materia de investigación existe miedo de enfrentarse a esa área. (ED2)

Concepciones y reflexiones sobre la necesidad de procesos de autoformación docente

(COREPAUD)

Según Bronckbank y McGill (2007) la práctica reflexiva del docente aporta a su formación propia y lo estimula a otorgar un nuevo valor educativo a su quehacer pedagógico. En este sentido, se reconoce el rol protagónico del docente en su proceso de autoaprendizaje, el cual en su deseo de renovar su práctica habitual busca prepararse mejor para afrontar las situaciones inciertas y complejas en el aula frente a las nuevas dinámicas que ocurran en el contexto educativo y de ese modo tomar mejores decisiones.

Según lo manifestado por los participantes, el 100% considera esencial desarrollar procesos de autoformación. Al respecto, una docente argumentó lo siguiente: *“la autoformación no es importante, es obligatoria si uno quiere mantenerse con criterios académicos y científicos claros para poder seguir ejerciendo la docencia”* (ED1), otro concibe la autoformación como

una condición para ser docente mencionando lo siguiente: *“nos vemos forzados a formarnos si queremos estar actualizados y acorde a la sociedad de la información y del conocimiento”*

(ED4). Por otra parte, algunos docentes manifiestan que es una *competencia clave* debido a la trascendencia en cuanto a su compromiso social. Esto se evidencia en la opinión de uno de los docentes: *“básicamente uno como docente tiene que prepararse mucho por su propia cuenta o buscar las ayudas que sean necesarias, si desea corresponder adecuadamente a la responsabilidad social que está a su cargo”* (ED3).

En estos procesos de autoformación el docente tiene en cuenta una serie de aspectos a considerar para su desarrollo, en su mayoría (43%) la motivación cumple un papel fundamental ya que moviliza su deseo de estar en constante aprendizaje con base en sus necesidades e intereses personales. Otros aspectos de suma importancia es el tiempo a dedicar para el autoaprendizaje (29%), y el diálogo e interacción constante con docentes pares (28%).

Yo creo que la motivación sería uno de ellos, de saber de qué esos conocimientos que se puedan llegar a aprender van a ser aplicables a la labor que se está realizando ehh también es importante el tiempo que implica emprender ese aprendizaje. (ED4)

Tener el suficiente tiempo para responder a las tareas que se deriven de esa autoformación, así como estar hablando con personas profesionales en diferentes áreas para enterarse de las temáticas actuales que se requieren según el contexto. (ED2)

El 100% de los docentes concuerdan en haber realizado procesos de autoformación en los últimos años. En ese sentido, se organizó una tabla que describe las mayores necesidades e intereses de aprendizaje identificadas por ellos.

Tabla 11

Procesos de Autoformación según Necesidades e Intereses de Aprendizaje por los Docentes

Categoría General	Código	Subcategorías	Código
Concepciones y reflexiones sobre la necesidad de		Curso virtual de pedagogía en línea	COREPAUD_TAPELI
		Diplomado en	COREPAUD _ DIPEAMETIC

procesos de autoformación docente: Considera los pensamientos, intereses, preocupaciones y convicciones que los docentes manifiestan ejecutar intencional y voluntariamente para una mayor preparación, cualificación y desarrollo profesional de su quehacer	COREPAUD	aprendizaje mediado por las TICs	
		Curso virtual aprender a aprender	COREPAUD_CUVAPAP
		Diplomado en docencia universitaria virtual	COREPAUD_DIPEDUV
		Diplomado en innovación educativa mediante el uso de las TICs	COREPAUD_DIPEINED
		Diplomado en estrategias de enseñanza-aprendizaje	COREPAUD_DIPESENA
	MOOCs en aspectos curriculares, pedagógicos, evaluativos y del conocimiento.	COREPAUD_CUVACPEC	

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 11, los procesos de autoformación de los docentes se vinculan con varias capacidades y habilidades relacionadas a su práctica profesional, lo que indica un fuerte compromiso con su labor docente en la medida que han sido conscientes de fortalecer aquellas necesidades de formación pedagógica mediante el desarrollo de diversos cursos y diplomados virtuales, MOOCs orientados en especial a la enseñanza y aprendizaje virtual, ya que el contexto por el que estaban pasando era en tiempos de la pandemia de COVID-19. Por otra parte, algunos docentes mencionan haber iniciado programas de formación posgradual en el área de la educación e investigación. Al respecto uno de los docentes menciona: *“actualmente estoy haciendo una maestría en Educación porque considero que hay muchos cuestionamientos que deseo resolver sobre mi trabajo como docente”* (ED1).

Desde la perspectiva asumida por la autora, la reflexión sobre la práctica docente conduce a procesos autoformativos que no sólo permiten la actualización de conocimientos, el mejoramiento de habilidades y destrezas, sino también en lograr una progresiva autonomía en su desarrollo profesional, la cual les permite solventar situaciones a las que se pueden enfrentar y seleccionar alternativas de acción que les parezcan más adecuadas. Cabe destacar que la

reflexión a la que hace alusión la autora va en consonancia con lo planteado por Perrenoud (2007) quien expresa que la reflexión solo tiene sentido si se desarrolla bajo las intenciones de “comprender, aprender e integrar lo sucedido” (p. 31), de lo contrario se seguirá actuando en piloto automático.

Para la mayoría de los participantes (86%) la necesidad de haber considerado el desarrollo de programas de autoformación ha sido con base a la *experiencia docente*, elemento en común que también les ha permitido determinar aquellos aspectos que necesitan fortalecer. Lo anterior indica que la experiencia ha sido un elemento clave para el aprendizaje de los docentes, en la medida que les ha contribuido avanzar en su autonomía intelectual y a la vez en su crecimiento a nivel profesional.

En los discursos también se deja entrever que la experiencia adquirida ha sido producto de la observación e investigación de su práctica, lo cual se evidencia en las diversas manifestaciones que hubo de los docentes, dando a conocer sus preocupaciones, incertidumbres y motivaciones a las que llegaron producto de su aprendizaje experiencial, *de sus historias de vida* (ED3). Al respecto, una docente expresa: “*creo que siempre surgen más preguntas de cómo lograrlo con una generación tan distinta, cómo entender su propio lenguaje, su propio contexto, cómo descifrar sus formas de aprender y para eso se necesita de una formación continua, de modo que se pueda dar respuesta a ese contexto educativo actual*” (ED1), en otro caso, también se puede observar el amor apasionado y comprometido con el saber, que en palabras de Bedoya (2008) se denomina el “*eros por aprender*”, esto se refleja en la afirmación siguiente: “*he llegado a esa necesidad por el deseo de contribuir a mis estudiantes de mejor manera, eso implica actualizarme diariamente, ya que ellos me motivan día a día a buscar la perfección*”

(ED5). Esta competencia de deseo por conocer es la que va a permitir dinamizar en el docente un verdadero proceso de conocimiento autónomo bajo su autodirección.

El 14% restante no indican como llegan a saber acerca de esa necesidad de mejorar y de desarrollar programas de autoformación, sólo se centran en mencionar aquellos que han realizado.

Concepciones, creencias y condiciones sobre la autonomía profesional docente en la práctica pedagógica (CONAUPED)

El profesional autónomo fue considerado por el 100% como un sujeto que tiene iniciativa y libertad propia para emprender acciones y tomar decisiones asumiendo los compromisos que se derivan de esta, no está supeditado a otros al momento de realizar su labor. En la práctica de la docencia el 71% de los participantes coincide en afirmar que en su trabajo como docente no se consideran en gran medida profesionales autónomos debido a los lineamientos y disposiciones ideológicas, pedagógicas, curriculares y administrativas a las cuales deben ceñirse para enseñar en las instituciones de educación superior, al respecto un docente expresa *“es una autonomía limitada”* (ED5) la cual, reduce su libertad de enseñanza puesto que afirman que dichos lineamientos en algunos casos no son compartidos por ellos, en este aspecto un docente menciona: *“cuando uno va a dialogar y hacer críticas sociales y políticas, se generan muchas dificultades porque eso tiene que ver mucho con la ideología de la institución”* (ED1). Este grupo de participantes mencionan que su autonomía como profesional la desarrollan con base en la *“libertad de cátedra”* (ED2), la cual les posibilita actuar responsable dentro del aula para expresar libremente sus ideas, opiniones, puntos de vista respecto a los contenidos de sus cursos, aunque condicionada bajo las exigencias y particularidades del programa académico en la modalidad a distancia y lo dispuesto por la institución.

Yo creo que ser un profesional autónomo implica ehh de alguna manera tomar decisiones en cuanto a su profesión y en su práctica decisiones que finalmente van a impactar realmente en el aprendizaje del estudiante. No creo que uno tenga toda la autonomía como docente porque está condicionado por unos temas, formatos, por un sistema (...) nos falta mucho para lograr que el acto educativo sea libre, inclusive cuando uno va a dialogar de forma crítica en aspectos sociales y políticos se generan muchas dificultades porque eso tiene que ver mucho con la ideología de la institución. (ED1)

Es un profesional que no está sometido a una subordinación, tiene libertad en sus decisiones. Yo creo que no lo asimilaría tanto en el campo de la docencia, es que en la docencia tú no eres un profesional autónomo, tienes libertad de cátedra para poder dirigir tus cursos, pero no eres autónomo porque estas sometido a un contenido curricular, a una guía del curso, guía que tu previamente decidiste y socializaste, sometido a un reglamento docente, a unas plataformas virtuales de acceso. (ED2)

No siempre uno puede ser muy autónomo, porque la mayoría de las instituciones ya te tienen a ti dentro de una estructura general donde te dicen usted no puede salirse de esta estructura, realice su práctica bajo tales condiciones y procedimientos, entonces es una autonomía limitada. (ED5)

(...) Lo que pasa es que en la mayoría de las instituciones no se le permite al docente ser autónomo, uno tiene que ceñirse no sólo a los temas sino a unos recursos y actividades montadas en plataforma virtual que a veces sinceramente no comparto, entonces uno queda atado de manos y le toca hacerlo. (ED6)

Un 29% de los docentes restantes se perciben como profesionales autónomos desde la perspectiva del autoaprendizaje con fines de cualificación, el cual consiste en la libertad de examinar su práctica pedagógica bajo su autonomía intelectual, valorar su desempeño en la situación de forma objetiva y con base en ello tomar decisiones para su mejoramiento integrando lo aprendido a su práctica diaria. Para los docentes resulta ser valioso en la medida que les permite alcanzar de forma paulatina su autorrealización profesional.

Aquel que va más allá de su labor, ehh trata de anticiparse a lo que cree que se pueda realizar y toma decisiones pensando en los beneficios que aporta a su desarrollo personal y profesional. Yo creería que si soy autónoma porque no estoy esperando todo el tiempo que me digan esto es lo que hay que hacer, sino que trato de ir más allá de lo que me pidan. (ED4)

Un profesional que indaga y busca por sí solo, que no espera que alguien le diga que se capacite en esto o que estudie aquello como un requerimiento en su lugar de trabajo, sino que realice esas búsquedas y esas actividades de una manera autónoma, pero que por lo general que tenga esa iniciativa de hacerlo por sí mismo. Desde esa perspectiva, me considero como profesional autónoma ya que siempre estoy en la búsqueda de la preparación, de lo que va a venir y tratar de estar adelante. (ED7)

Como se expresó en un principio en cuanto a la concepción del profesional autónomo, el 71% de los docentes ven como una limitante a su autonomía los lineamientos y procedimientos institucionales adscritos a la docencia, no obstante, durante sus manifestaciones enfatizaron en

expresar que lo anterior no significa que no realicen acciones en su práctica de forma autónoma ya que aseguran que lo han hecho, sólo que no ha sido en conformidad a lo deseado. Acorde a lo anterior, un docente expresa: *“a decir verdad, en mi labor como docente si he desarrollado acciones de forma autónoma sólo que han sido en menor medida bajo lo que puedo hacer en mi libertad de cátedra”* (ED2). Por otra parte, algunos docentes aclaran que sus acciones se encuentran enmarcadas en la libertad de cátedra debido a que para iniciar a ser *profesionales autónomos* consideran necesario que desde el programa académico los hagan más partícipes de las decisiones institucionales en el área curricular y pedagógica, a este respecto un docente menciona lo siguiente: *“pienso que nos deben tener más en cuenta ante las decisiones que se toman a nivel institucional en aspectos curriculares y pedagógicos, así por lo menos podemos hacer valer nuestra voz y sentir que tenemos un alcance mayor de nuestra autonomía y no sentirnos relegados”* (ED4).

Las diversas acciones realizadas de forma autónoma por los docentes se organizaron en la Tabla 12 que refleja el conjunto de subcategorías conformadas en la categoría CONAUPED. El porcentaje asociado para cada subcategoría comprende el número de veces que en las respuestas de los participantes coincidieron al mencionar dichas acciones.

Tabla 12

Acciones Realizadas por los Docentes como Profesional Autónomo

Categoría General	Código	Subcategorías	Código	%
Concepciones, creencias y condiciones sobre la autonomía profesional docente en la práctica pedagógica: Representa los pensamientos, creencias y experiencias, que el docente manifiesta sobre la autonomía en el ejercicio de	CONAUPED	Manejo de situaciones inciertas en el aula o anticipación a estas.	CONAUPE_SITACA	45%
		Incorpora temáticas complementarias no previstas en el curso de aprendizajes adquiridos en procesos autoformativos.	CONAUPED_TEMCO	
		Plantea diferentes escenarios del tema estudiado para el	CONAUPED_ESPECRI	29%

la práctica pedagógica y los condicionantes institucionales que influyen en el contexto educativo.	desarrollo del pensamiento crítico.		
	Establece múltiples escenarios de interacción dialógica mediados por el uso de las TIC.	CONAUPED_ESCINDI	
	Utiliza y comparte diferentes herramientas tecnológicas novedosas según las formas de aprender de los estudiantes.	CONAUPED_COHETNO	
	Dialoga perspectivas actuales desde temas controversiales.	CONAUPED_DIAPEAC	16%
	Incorpora nuevos métodos de evaluación del aprendizaje.	CONAUPED_EVAFOR _	
Posee dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza.	CONAUPED_DOCOESE	10%	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el mayor número de las acciones realizadas por los docentes en su autonomía están orientadas a asumir una mayor responsabilidad y control de las decisiones llevadas a cabo en el aula al tener que hacer ajustes inmediatos y necesarios a su práctica, incorporar o adaptar nuevos cambios a su tarea de enseñar, lo cual supone que se deba a la capacidad de reflexión sobre las circunstancias ocurridas de sus experiencias en el aula influyendo de tal modo a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, a pesar de que los docentes manifiestan estar propensos a presiones externas que regulan el desempeño de su labor, se observa que en su *libertad de cátedra o autonomía profesional* desarrollan acciones encaminadas a la de un *profesional reflexivo* dado que, sus acciones no son puramente operativas sino la mayoría de ellas proponen nuevas alternativas de *acción reflexiva* orientadas a mejorar la calidad del proceso educativo, las cuales se demuestran por su capacidad creativa, crítica, dialógica, propositiva y transformadora de su práctica.

Deseo de crecimiento personal y profesional (DECREPRO)

Según varios autores de la práctica reflexiva (Schön, 1987, Dewey, 1989; Zeichner, 1993; Valli, 1997; Feldman, 1999; Perrenoud, 2004; Perrenoud, 2007a; Bronckbank y McGill, 2007;

Pultorak, 2010) la motivación hacia la mejora es un aspecto fundamental que impulsa al docente a dotar de mayor sentido el desarrollo de su práctica pedagógica introduciendo cambios en ella y a la necesidad de querer profesionalizar su labor. El 100% de los docentes coincidieron en afirmar que el motor principal de su permanente interés hacia la mejora continua son los estudiantes, sobre esto, una docente expresa: *“son los que me inspiran a seguir aprendiendo y a seguir creyendo que la educación es la posibilidad de transformar el mundo hacia a otro lugar menos comercial y más justo”* (ED3).

Sin embargo, el 86% de ese grupo cree que una de las razones que movilizan su esfuerzo para dar lo mejor de sí en su práctica se debe en gran parte a la toma de conciencia sobre el compromiso e impacto social que puede generar la permanente transformación de su práctica en la formación integral de los estudiantes, lo cual influye de forma trascendental en la sociedad, en tal sentido, uno de los docentes manifiesta lo siguiente: *“creo que es como impacta uno socialmente, porque ese impacto que yo puedo generar en el aprendizaje de un estudiante, es el impacto que provoco en la misma sociedad”* (ED1), en este sentido, otro docente complementa al decir *“se está contribuyendo a un deber mayor para el ejercicio de la vida en sociedad”* (ED2).

Otra de las razones que consideran importantes, consiste en los cambios progresivos que perciben sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes al notar una mayor autonomía y responsabilidad en sus decisiones y actos. En algunos casos viene acompañado del reconocimiento valorativo que los estudiantes les hacen saber sobre la buena labor y dedicación que les fue brindada en su etapa formativa, expresado en palabras de agradecimiento. Al respecto uno de los docentes menciona: *“se ve reflejado en ellos es como esa satisfacción de que uno si hizo las cosas bien hechas y que se le reconoce como un buen docente”* (ED7). La tendencia es

que los docentes al recibir esas opiniones positivas por parte de los estudiantes, los alienta a sentirse más motivados en su ejercicio pedagógico y, por ende, suscita su interés a retarse cada día más siendo exigentes con ellos mismos, sobre esto, algunos docentes manifiestan: “*eso es muy gratificante porque me motiva a seguir esforzándome más*” (ED6), “*me siento deseoso por descubrir cada vez más, que cosas nuevas vendrán para aprender de ellos*” (ED5).

Las razones expresadas por los docentes dejan ver que parten del conocimiento aprendido por su experiencia profesional basado en la reflexión y la observación sobre su práctica, dando a entender lo que representa su trabajo como profesor universitario a lo largo de los años, el cual fue descrito por la mayoría como un *aprendizaje constante* que ha traído diversos *desafíos* a su proceso de enseñanza y mayores *compromisos* que atender a su labor.

Ha sido todo un proceso de aprendizaje continuo, es que uno como docente nunca termina de aprender, cada vez llegan a uno mayores retos, situaciones complejas, cambios repentinos que afrontar con nuevas generaciones y contextos educativos cambiantes de un mundo interconectado y global. (TAP1)

Considero que ha sido un largo camino de altibajos que me han ayudado a seguir aprendiendo sobre mi enseñanza en el sentido de que me voy dando cuenta de que todos los estudiantes son diferentes y requieren de estrategias variadas. Los cambios vertiginosos que han traído la pandemia es un claro ejemplo de que nada es duradero, y tuvimos que hacer frente a lo nuevo que trajo ese contexto educativo virtualizado. (ED4)

Creo que ha sido evolutiva. Me considero mucho mejor docente hoy que antes, debido a la prueba – error, eh como uno embarrarla y saber qué es lo que debo hacer y lo que no debo hacer. Soy mucho más organizada con mis clases y todo eso también se debe a la preparación profesional que he realizado de forma constante mediante procesos de autoformación o programas de formación posgradual (...) creo que el mayor reto es seguir en la búsqueda y adaptación constante, enfrentar procesos nuevos para mejorar la práctica. (TAP7)

Al profundizar en el análisis sobre la comprensión y significado que los docentes le asignan al uso de la práctica reflexiva, los resultados indican que hay una tendencia a emplearse como *proceso de autorreflexión*, sus acciones y actitudes tienden en su mayoría a ser reflexivas, participativas y en algunos casos crítica, lo cual se refleja, en una *conciencia social de su labor* docente; en la comprensión de su experiencia profesional como un *aprendizaje continuo y evolutivo*; en la *responsabilidad y autonomía* de sus decisiones en el aula al introducir cambios a

su práctica; en el *distanciamiento y discernimiento de su acción sobre la práctica* al comprender los aspectos que necesitan mejorar apoyado en varios dispositivos claves tales como: *la observación, la investigación, la autoevaluación y el diálogo colaborativo con pares*; en una *conciencia crítica* para el desarrollo de procesos de autoformación con responsabilidad, en *la verbalización de sus experiencias* mediante el diálogo con colegas, y en una motivación suscitada por los *progresos que adquieren los estudiantes* en su aprendizaje.

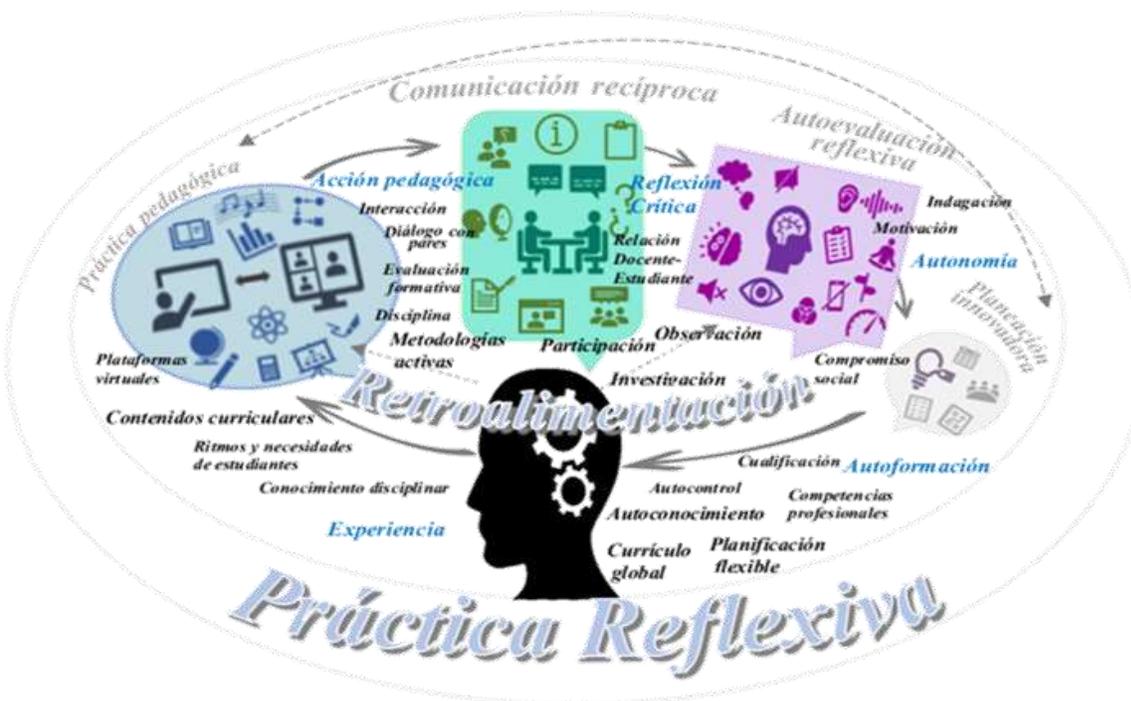
Acorde con lo anterior, el uso de la práctica reflexiva como proceso de autorreflexión genera una nueva acción la cual implica a los docentes una *reflexión-acción sobre la práctica* de forma sistemática para la construcción de conocimientos, este último aspecto lo explica Schön (1996) en su teoría del pensamiento práctico quien expresa que la *reflexión* debe entenderse como forma de conocimiento que orienta *la acción*, la cual es empleada por los docentes en situaciones de incertidumbre e inestabilidad y los obliga a proponer, experimentar alternativas y estrategias de acción acordes a la singularidad de su práctica, favoreciendo al desarrollo de habilidades metacognitivas. En este sentido, se deduce que, de acuerdo con el uso generado de la práctica reflexiva, la mayoría de los docentes han podido avanzar progresivamente en el desarrollo de la *conciencia autorreflexiva* para el aprendizaje de su experiencia.

El uso de la *práctica reflexiva como proceso de autorreflexión* brinda un aporte importante a la formación de los docentes universitarios y a su profesionalización, dado que, la experiencia que estos obtienen de su propia práctica le proporciona elementos de análisis para *investigar, cuestionar, reflexionar e intervenir* sobre lo que acontece de forma inesperada, sorpresiva en el aula, así como su desempeño en la misma, dando cuenta de sus posibles *sesgos, dificultades y necesidades* para realizar acciones de mejora e incorporar cambios innovadores en ella. Todo lo anterior, favorece a su conocimiento pedagógico, crecimiento profesional y

propicia el desarrollo de habilidades y competencias profesionales a su trabajo como docente. La siguiente figura, es una representación gráfica del significado que tiene la práctica reflexiva como proceso de autorreflexión para los participantes según la interpretación de la autora de este trabajo.

Figura 7

La Práctica Reflexiva como Proceso de Autorreflexión



Fuente: Elaboración propia

En la figura 7 se puede observar la relación de todos los elementos principales que intervienen en la práctica reflexiva y su vínculo entre sí. La *autoevaluación reflexiva* es la herramienta esencial que le permite al docente implicarse sobre su práctica cotidiana para que éste comience a *interrogar, investigar, analizar y hacer hipótesis* por su cuenta. En este sentido, la experiencia del docente es el insumo básico que sirve como *objeto de reflexión* para que éste comience a discernir lo que sucede en su contexto educativo, las acciones que desarrolla con

base en sus creencias, concepciones, motivaciones, teorías implícitas y, las implicaciones que producen en el aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, se observa que la *práctica pedagógica* es el punto de partida, alrededor del cual emergen los demás elementos.

La *acción pedagógica* del docente brinda importancia a los procesos comunicativos con el estudiante, en tal sentido, moviliza diversas metodologías activas que propician ambientes de interacción recíproca mediante el diálogo, la participación y el trabajo colaborativo; además enseña estrategias de autorregulación y control para su proceso de aprendizaje en ambientes virtuales que son valorados positivamente por los estudiantes. Del mismo modo, está dispuesto a dialogar con otros docentes verbalizando su experiencia mediante la socialización de experiencias significativas o escuchar activamente las sugerencias, consejos, opiniones u observaciones por parte de sus colegas.

La *autoevaluación reflexiva* es tenida en cuenta cuando se presentan situaciones complejas, inesperadas, inquietantes en la práctica, la cual propicia distintos niveles de reflexión dependiendo de la intencionalidad con que sea empleada por los docentes. En la mayoría de los casos es suscitada para evocar lo ocurrido e identificar posibles falencias en la acción, dando a entender un nivel de reflexión ocasional y superficial. En otros casos se alcanza un nivel crítico cuando el docente problematiza su actuación a profundidad detectando las necesidades y falencias al aprender de los errores para intervenir con nuevos elementos sistemáticos en su práctica pedagógica. Los docentes enfatizan en la importancia de tener condiciones óptimas para que se realice procesos reflexivos idóneos por medio de la autoevaluación de uso autónomo.

La *planeación innovadora* pone en práctica el desarrollo de *habilidades cognitivas y metacognitivas*, en la medida que el docente con base en el conocimiento pedagógico que ha adquirido y construido de su práctica sabe analizar y tomar decisiones cautelosamente para

intervenir en situaciones similares como un *profesional reflexivo*, reformulando distintos aspectos en lo pedagógico, curricular y actitudinal. Acorde con lo anterior, los elementos descritos conforman un *proceso cíclico* que potencia su identidad profesional dado que retroalimenta al docente sobre su práctica favoreciendo a una autoformación duradera y a la mejora de su proceso de enseñanza-aprendizaje con una fuerte influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Aspectos comunes y diferentes según las percepciones y vivencias de docentes y estudiantes con respecto a la práctica reflexiva

De acuerdo con los hallazgos que se describen en el ítem *Análisis de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la práctica reflexiva*, se organizó un cuadro comparativo que reúne los aspectos comunes y diferentes acerca del significado que representa la práctica reflexiva para los docentes y estudiantes el cual corresponde al objetivo 4 del presente trabajo. Para la construcción de la tabla en general, los aspectos que se analizaron son producto de lo encontrado en las percepciones de los participantes.

La tabla 13 presenta una descripción de los aspectos comunes y diferentes sobre el significado que tiene la práctica reflexiva.

Tabla 13

Aspectos Comunes y Diferentes de la Práctica Reflexiva desde la Percepción de Estudiantes y Docentes

Aspectos de Análisis	Docente	Estudiante
Perfil	Se caracteriza por ser activo, crítico, comprometido, facilitador y dinamizador del aprendizaje.	Se caracteriza por ser activo, responsable, curioso, recursivo y práctico.
Objeto de reflexión	Reflexiona sobre la propia práctica.	Reflexiona sobre el proceso de aprendizaje.
Estrategias de pensamiento crítico-reflexivo	Estimula el interés cognitivo a través de estrategias de pensamiento crítico-reflexivo en el	Desarrolla procesos reflexivos a partir de la solución de actividades que fomentan el

Aspectos de Análisis	Docente	Estudiante
	aula que fomenten la participación, el diálogo y el trabajo en equipo.	pensamiento crítico-reflexivo posibilitando una mayor autonomía y responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje.
Encuentros de aprendizaje interactivo y dialógico.	La verbalización de la práctica con colegas mediante encuentros de diálogo continuo y espacios de socialización de experiencias sobre la práctica estimulan a la reflexión individual.	El intercambio de opiniones mediante el diálogo y la discusión con estudiantes dentro y fuera del aula de forma seguida coadyuvan a desarrollar progresivamente momentos de reflexión individual.
Impacto de las situaciones complejas en el aula.	Las situaciones difíciles de impacto emocional han sido objeto de reflexión para adoptar nuevas alternativas en la acción pedagógica o confirmar creencias y concepciones de la práctica según las acciones que ejecuta.	Las situaciones complejas e inquietantes dentro del aula han propiciado mejoras en las actitudes y acciones de los docentes luego de un tiempo ocurrido de la situación, favoreciendo el ambiente de aprendizaje.
Influencia de las emociones y reacciones para desarrollar procesos de cambio.	Las emociones y/o reacciones positivas/negativas que se demuestran en el aula, en algunos casos son influenciados por el mismo tipo de actitud o conducta que reflejan los estudiantes o colegas frente a alguna situación particular provocando cambios o no en el proceso de enseñanza.	Las emociones y/o reacciones positivas o negativas sobre el rol del docente y el desarrollo de la práctica en el aula han influido directamente en la disposición para que se produzcan cambios o no en el proceso de aprendizaje
Condiciones para la reflexión crítica	Emplean condiciones óptimas para reflexionar sobre la práctica de forma crítica debido a la imposibilidad de reflexionar en la acción. Por ej. Tiempo suficiente, ambiente tranquilo, estado de concentración.	No cuentan con condiciones óptimas para el desarrollo de actividades exigentes que fomentan la reflexión y crítica en el aula. Por ej. Tiempo limitado, presión para la entrega, simultaneidad de tareas.
Descripción de la experiencia enseñanza-aprendizaje.	La práctica docente ha sido evolutiva con la adquisición de nuevas experiencias que han orientado a la cualificación formativa y el mejoramiento profesional.	El proceso de aprendizaje ha sido cambiante mediante la aplicación de nuevas estrategias para aprender con relación a las que se empleaban antes de la formación universitaria.
Deseo de mejorar	La motivación para la mejora de la práctica pedagógica y el desempeño propio está centrada en los estudiantes y los cambios que se producen en el proceso de aprendizaje.	El deseo de incorporar nuevos elementos al proceso de aprendizaje está influenciado en la mayoría de los casos por la personalidad del docente, las herramientas virtuales novedosas que enseña y, la relación cordial que fomenta en el aula.
Uso de la autoevaluación	Es percibida como una herramienta	Es percibida como un elemento

Aspectos de Análisis	Docente	Estudiante
reflexiva	eficaz que en algunos casos ha favorecido el cuestionar para hacer explícito el razonamiento que impulsa y motiva las acciones sobre la práctica docente. Su uso surge ante alguna situación compleja que ocurrió en el aula o al final de un período determinado	significativo de la práctica docente que ha servido gradualmente a la toma de conciencia acerca del desempeño académico propio favoreciendo a la mejora del proceso de aprendizaje.
Nivel de la reflexión	Desarrolla generalmente niveles de <i>reflexión ocasional y superficial</i> sobre la práctica evocando lo sucedido en el aula, con poco interés de problematizar el modo de pensar y de actuar en ella, así como analizar a profundidad las implicaciones de las decisiones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	En la mayoría de los casos intenta clarificar las experiencias individuales vividas durante el proceso de aprendizaje con un <i>nivel de reflexión ocasional</i> , prestando poca atención a las consecuencias derivadas de las decisiones propias o las tomadas por los docentes ante una situación compleja.
Comunidad de aprendizaje	Valora positivamente haber recibido durante su experiencia la ayuda por parte de colegas docentes para tomar decisiones en la actualidad de manera autónoma ante situaciones complejas.	Concede una connotación positiva al trabajo colectivo convirtiéndose en un elemento nuevo al proceso de aprendizaje que ha contribuido a poseer una mayor autonomía y confianza.
Aprendizaje autónomo	Desarrolla procesos de autoformación para fortalecer aquellas necesidades de formación pedagógica mediante el desarrollo de diversos cursos y diplomados virtuales, MOOCs orientados en especial a la enseñanza y aprendizaje virtual.	Asume por sí solo el proceso de aprendizaje tomando en cuenta elementos de la práctica docente que le han sido influyentes entre ellos: la aplicación de una evaluación formativa, herramientas y recursos digitales novedosos.
Aspectos a mejorar	Reconoce varios aspectos a mejorar en la práctica producto de la autoevaluación entre ellas: exceso de contenido curricular desde la virtualidad, el sentimiento del estudiante con respecto a la manera de enseñar.	Perciben demasiado contenido curricular en el curso, múltiples actividades académicas, poca precisión en la explicación de los contenidos.

Fuente: Elaboración propia

Elementos de la práctica reflexiva identificados en la práctica pedagógica de los docentes del programa académico

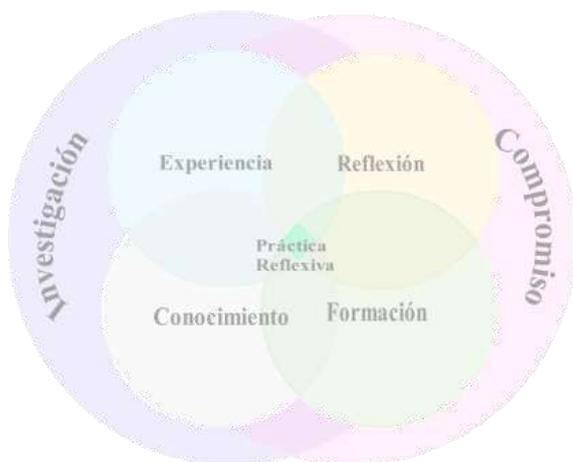
De acuerdo con los apartados anteriores, la comprensión de la práctica reflexiva que se ha venido observando en el estudio a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los

docentes universitarios, refleja varios elementos constitutivos que expone la teoría de la práctica reflexiva, de los cuales se encontraron presentes en la práctica pedagógica de los docentes. En este sentido, se identificaron seis elementos esenciales que se relacionan entre sí: *Experiencia, Reflexión, Conocimiento, Formación, Investigación y Compromiso*. Estos elementos están representados en la figura 8, la cual demuestra el significado de la práctica reflexiva en la práctica pedagógica desempeñada por los docentes. La interrelación de los 6 elementos se consolida en dos grupos, el primero contiene *4 elementos básicos* que estructuran el proceso de la práctica reflexiva y, el segundo posee *2 elementos transversales* que movilizan al docente a desarrollar una práctica pedagógica transformadora.

Para efectos de evidenciar la relación de los elementos de la práctica reflexiva en la práctica pedagógica de los docentes, se tomó como base los 4 elementos planteados por Domínguez (2013) con el propósito de identificar si aquellos elementos hacían parte de la práctica pedagógica de los docentes y si tenían algún significado importante en ella. En el análisis se evidenció la coincidencia de dichos elementos y la aparición de otros dos (investigación y compromiso), que resultaron de gran relevancia debido a su contribución para el aprendizaje de los docentes sobre su práctica.

Figura 8

Elementos de la Práctica Reflexiva en la Práctica Pedagógica de los Docentes



Fuente: Elaboración propia

En la figura 8 se puede observar la integración de todos los elementos de la práctica reflexiva que coexisten en la práctica pedagógica de los docentes. En primer lugar, se observa que los elementos alusivos a *Investigación y Compromiso* se representan en mayor proporción. Alrededor de ellos giran todos los demás elementos, sin los cuales dicha práctica pedagógica se imposibilita o dificulta, por ende, son transversales. En segundo lugar, los elementos centrales se vinculan entre sí como un proceso continuo de retroalimentación que permiten el desarrollo de la práctica reflexiva. A continuación, se detallan cada uno de los elementos que intervienen en la práctica de los docentes.

Experiencia: Ha demostrado ser el elemento más valorado por los docentes debido al aprendizaje que les ha proporcionado sobre su propia práctica. El aprendizaje experiencial les ha permitido comprender que su profesión exige una formación continua, hacia la que han mostrado una actitud positiva y un notable interés de realizar procesos de autoformación o formación posgradual con base en mejorar aspectos en pedagogía que les aporte a una mayor preparación en su rol como facilitador.

Estas experiencias de los docentes no sólo se limitan a su labor profesional, sino también a aquellas que vivieron como estudiantes, influyendo de esta manera en su modo de desarrollar el proceso de enseñanza, dando a entender los pensamientos, conductas y actitudes que caracterizan su práctica pedagógica.

Reflexión: El sentido de la práctica pedagógica lo determina la reflexión. Sin embargo, la práctica de la reflexión que realizan los docentes sobre su experiencia deja entrever que no es una garantía para que estos alcancen niveles superiores de pensamiento que los conduzcan a

profundizar en la descripción de sus propias acciones pedagógicas y la realidad de lo que sucede en su práctica. Sin embargo, se observa que algunos docentes reconstruyen su experiencia e integran en esa reflexión el uso de habilidades cognitivas como el análisis, la evaluación, el pensamiento crítico, entre otras. Como consecuencia de ello, han estructurado mejor la verbalización de sus experiencias al exponerlas en los encuentros organizados por el programa académico o en eventos académico-científico y, han construido conocimientos, a partir de la manifestación clara de sus reflexiones sobre la práctica, mediante el diálogo e interacción con sus colegas.

La reflexión sobre la práctica les ha posibilitado a los docentes descubrir los pensamientos, las actitudes y acciones que adoptaron ante una determinada situación, así como, la manera en que la solucionaron, siendo importante el diálogo constante con profesionales docentes para avanzar en la autonomía de sus decisiones en el aula. En este proceso, los docentes reconocen que la reflexión que practican es posterior a su práctica pedagógica, dado que, brinda mayores elementos de análisis y pueden acceder a mejores condiciones que propicien a una rigurosidad en su uso. En este sentido, la reflexión ha contribuido a que los docentes avancen progresivamente en su autonomía intelectual y comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula respondiendo a ellas con mayor determinación.

Conocimiento: Es el resultado del aprendizaje que los docentes obtuvieron sobre la experiencia de su práctica al intervenir activamente en ella. El conocimiento adquirido por los docentes participantes se consideró evolutivo y continuo en la medida que expresaron haber afrontado diversos desafíos en el aula, reinventado su proceso de enseñanza de acuerdo con el contexto vivido e integrado el conocimiento que aprendieron a nuevas situaciones similares en su

práctica pedagógica. Los episodios reflexivos por algunos docentes ponen en relieve la construcción de conocimientos que desarrollaron en conjunto e individual.

Formación: La trascendencia de la práctica pedagógica sólo es posible si el docente está en la permanente búsqueda de nuevos significados para sí mismo y el contexto en el que actúa. La incorporación de cambios sustanciales en los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, las herramientas tecnológicas, y las actitudes de mejora, siendo este último notablemente reconocido por los estudiantes significa que, a pesar de sus necesidades formativas en pedagogía, la reflexión sobre la acción les ha permitido que su práctica de cierta forma les brinde la posibilidad de autoformarse, integrando a ésta lo aprendido y de este modo, convertirla en *una experiencia formativa*.

Los aspectos de la acción pedagógica donde la mayoría de los docentes centran su atención, demuestran que en algún punto de su práctica tuvieron que haber incorporado nuevos cambios para hacer de ella más significativa, ya que estos se refieren a dichas acciones como oportunidades de mejora. No obstante, los docentes mencionaron que los procesos de cambio han llevado tiempo, dedicación y reflexión, lo que supone que para su incorporación tuvieron que haber trabajado rigurosamente para que fuera de su uso habitual.

Investigación: La mayoría de los docentes consideraron la investigación como un elemento necesario en la práctica pedagógica valorando positivamente los beneficios que brinda para su desarrollo profesional, los cuales resaltan el desarrollo de habilidades cognitivas y un mayor autoconocimiento sobre su desempeño y de su práctica pedagógica.

Compromiso: Los docentes son conscientes del compromiso social que asumen con respecto a la transformación de su práctica, ya que reconocen el esfuerzo y rigor que han tenido que trabajar para hacer frente a las dificultades, necesidades y desafíos en el contexto educativo.

El deseo de querer mejorar su desempeño y brindar una enseñanza de calidad se ha podido percibir en el compromiso ético que tienen con sus estudiantes al prepararse mejor y desarrollar capacidades y habilidades en el ámbito pedagógico e investigativo para orientar a estos en asumir con responsabilidad y autonomía la construcción de su propio aprendizaje.

La identificación de los elementos de la práctica reflexiva en la práctica pedagógica de los docentes da cuenta de cómo dichos elementos adquieren gran relevancia en el aprendizaje activo por la mayoría de ellos. Esto los sitúa en un proceso formativo continuo, a medida que construyen y reconstruyen nuevos conocimientos y los aplican a nuevas situaciones en la tarea de enseñar. De esta manera, los 6 elementos hacen posible una práctica reflexiva los cuales contribuyen a su redefinición constante dejando ver que su desarrollo no precisa de la aplicación de una estrategia o modelo seguir, sino es un proceso que sitúa los docentes a exigirse en su desempeño permanentemente, a una autoformación de su profesión y su práctica.

Aportes

De acuerdo con el estudio de los hallazgos obtenidos de esta investigación, se exponen los aportes principales por la investigadora, los cuales buscan dar respuesta al objetivo seis (6). Cabe destacar que los aportes teóricos propuestos son una forma de contribuir a la mejora de la práctica reflexiva de los docentes. En este sentido, los aportes que se brindan son orientaciones para que a los docentes les sirva de utilidad en el proceso de mejoramiento de su práctica reflexiva y su desempeño profesional, así como, sea un insumo importante para que los directivos del programa analicen sobre la calidad académica que se presenta en las prácticas pedagógicas. A continuación, se detallan los siguientes:

- *Aproximación a una práctica reflexiva metódica.* Existe una tendencia de los docentes en su estilo práctico con relación al nivel de reflexión que desarrollan

caracterizado por un ejercicio espontáneo y ocasional. Es decir, por lo general no cuentan con un método o estructura, se plantean preguntas a nivel individual o grupal para examinar una situación difícil en el aula y tener una mayor comprensión sobre lo sucedido. En este sentido, la formación de la práctica reflexiva de los docentes debe potenciar nuevos medios intelectuales de la reflexión que les permitan adoptar de modo progresivo un nivel de reflexión mayor, de uso metódico, habitual y accesible a través de una permanente actitud investigativa. Los medios intelectuales que se consideran importantes de implementar para lograr mayor solidez y profundidad en el nivel de reflexión son: reflexionar en voz alta, realizar inferencias sobre sus esquemas de pensamiento y acción, tener el hábito de dudar, formular hipótesis, confrontar sus creencias con la práctica, problematizar la experiencia aun cuando esta no presente una situación difícil.

- *Impulsar hacia una autoevaluación reflexiva pensada en los docentes para su autoaprendizaje.* Es evidente la importancia que tiene la autoevaluación para los docentes debido a la contribución que brinda como instrumento que favorece la reflexión-acción. Por tal motivo, se propone que desde el programa académico se realice un estudio con el objeto de analizar la eficacia de la autoevaluación docente promovida por la institución con fines de transformación de la práctica pedagógica, para que pueda tener mayores elementos de análisis frente a la inconformidad expresada por los docentes del programa sobre su uso. En este sentido, la presente investigación puede servir como un insumo preliminar que contribuya al proceso de modificación de la autoevaluación docente a nivel institucional de manera que sea

concebida como un instrumento formativo pensado en los docentes para su autoaprendizaje.

La investigadora considera necesario que el contexto educativo en el que se encuentran los docentes, debe brindar las condiciones óptimas para que estos incorporen a su práctica una autoevaluación sistemática y por iniciativa propia.

- *Sistematizar la práctica reflexiva de los docentes.* Dada la complejidad de la práctica reflexiva, es crucial que los docentes comprendan el proceso cíclico y reflexivo que integra dicha práctica para que evalúen como ha sido su aplicabilidad e idoneidad en el aula. Se considera que el ciclo reflexivo de Smyth (1989) contribuye a sistematizar el proceso de aprendizaje de la enseñanza, dado que, a partir del análisis de una situación problema las cuatro fases conllevan a un proceso gradual que orientan a la resignificación de la práctica pedagógica. El proceso de la práctica reflexiva que se propone por la investigadora no pretende que se adopte por los docentes del programa como una metodología preestablecida, sino sea entendido en un sentido lógico como un derrotero que va a orientar la dinámica de su proceso reflexivo y crítico en el desarrollo de su práctica pedagógica permitiendo procesos de formación continua. Acorde con lo anterior, se presenta en la tabla 14 las preguntas que plantea el ciclo de Smyth (1989) para la exploración personal y toma de consciencia de los docentes.

Tabla 14

Ciclo de Reflexión de Smyth

Fase	Planteamiento de Preguntas
Descripción	<i>¿Qué es lo que hago?</i>
Información	<i>¿Qué teoría fundamenta mi práctica diaria en clase?, ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?, ¿Qué sentido tiene mi actuación en clase?</i>

Confrontación	<i>¿Cómo llegué a ser de este modo?, ¿Cómo observan los demás la situación problema?</i>
Reconstrucción	<i>¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?</i>

Fuente: Tomado y Adaptado de la Propuesta de Smyth (1989)

- *Mantener espacios de diálogo y aprendizaje colaborativo entre docentes.*

Considerando que al interior del programa se cuenta con un espacio regular para la socialización de experiencias significativas sobre la práctica pedagógica de los docentes, es importante que dicho encuentro se enriquezca a través de la participación activa de quienes asisten con los aportes desde sus propios conocimientos y experiencias. Sólo la dinamización de dichos espacios de apoyo, reflexión y construcción de conocimiento compartido pueden permitir que el encuentro de experiencias sean verdaderos espacios de aprendizaje. Por otra parte, se considera necesario que los espacios propuestos por el programa académico también permitan la posibilidad de que los docentes a partir de su autonomía profesional contribuyan a la toma de decisiones mediante la manifestación de sus puntos de vista, opiniones, interrogantes y/o sugerencias de oportunidades de mejora en lo pedagógico y curricular, ya que desde su quehacer de la enseñanza son quienes mejor conocen la complejidad de su práctica, haciendo posible la incorporación de cambios para su mejora continua, lo cual beneficiará al programa académico y su proceso de desarrollo.

- *Brindar condiciones que favorezcan una reflexión duradera para los estudiantes.* Los momentos de aprendizaje que se propician en el aula mediante el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico-reflexivo implica que los docentes sean flexibles en su modo de evaluar, ya que este tipo de estrategias al inicio representan un esfuerzo

intelectual para la mayoría de los estudiantes. Por tal motivo, si se pretende que estos logren un ambiente participativo y de diálogo reflexivo entre sí, es necesario brindar condiciones favorables en tiempo y espacio para que estos sean capaces de reflexionar con calma y sentido crítico de forma individual o grupal, de tal manera que vayan adquiriendo habilidades cognitivas y metacognitivas que les permita construir su conocimiento de forma autónoma.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los hallazgos obtenidos en este aparte, se mencionan las principales conclusiones que dan respuesta al cumplimiento del objetivo general en el trabajo de investigación, el cual se centró en analizar la correspondencia entre la práctica de la reflexión realizada por los docentes universitarios de un programa de modalidad mixta de la FUAM y los procesos propios de una práctica reflexiva autodirigida.

En primer lugar, se presenta las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la práctica reflexiva para luego considerar el uso empleado y los elementos esenciales que la integran, con el propósito de analizar si dicha práctica demuestra lo declarado en el modelo pedagógico integrador de la FUAM, el cual comprende la teoría expuesta de una práctica reflexiva.

Los hallazgos obtenidos de las percepciones, creencias, sentimientos, experiencias de los docentes y estudiantes con respecto a la práctica reflexiva reflejan la postura constructivista que orienta el modelo pedagógico integrador de la institución. Desde este enfoque se permitió vislumbrar las características presentes de una enseñanza reflexiva por la mayoría de los docentes como resultado del aprendizaje experiencial que compartieron de su práctica pedagógica a través de las diversas descripciones protocolares. La comprensión conceptual y aplicada que los docentes desarrollaron sobre la práctica reflexiva, influyó notoriamente en la disposición para el aprendizaje de los estudiantes al expresar estos en sus manifestaciones la postura de un rol más activo y comprometido con su formación académica, lo cual, se refleja en

el uso de habilidades cognitivas y sociales con los cuales ellos fueron enseñados y en la satisfacción suscitada al considerar que su forma de aprender ha sido cambiante, progresiva y de utilidad en el campo laboral.

Estos hallazgos confirman que los aspectos que revisten gran importancia en la práctica pedagógica de los docentes poseen estrecha relación con los cuatro principios del modelo pedagógico de la FUAM, el cual está en consonancia con la teoría expuesta de la práctica reflexiva. En ese sentido, los hallazgos muestran:

- a) Una dinámica pedagógica que favorece la *interacción y participación* en el aula para la construcción del conocimiento individual o compartido.
- b) El uso de metodologías activas que fomentan el desarrollo de *habilidades de pensamiento de orden superior*. Esto se refleja en las estrategias y actividades de enseñanza que emplean los docentes para formar estudiantes con sentido crítico, participativo y responsable.
- c) El interés de los estudiantes en *emprender acciones para mejorar* su aprendizaje impulsados por atributos personales de los docentes o elementos significativos de su práctica.
- d) El desarrollo de *actividades contextualizadas* que sitúan una realidad existente y posibilitan a que los estudiantes expresen sus ideas, opiniones, soluciones con fluidez argumentativa.

Estos aspectos resultan relevantes cuando se pretende dar cumplimiento a los requerimientos de la práctica pedagógica en el programa académico y la institución. Sin embargo, es importante resaltar la disposición del profesor universitario para aprender y enseñar significativamente, lo cual, se percibió desde las diferentes expresiones de cuestionamiento,

preocupación, asombro, frustración que vivieron estos frente a situaciones diversas y complejas dentro del aula influyendo de manera determinante en su práctica de la reflexión. Todo ello lleva a pensar que hay un reconocimiento tanto de las habilidades y destrezas de los docentes como de la disposición al cambio para la implementación de la práctica reflexiva.

Desde la perspectiva de los docentes, la reflexión implica un proceso cognoscitivo complejo que necesita de una constante voluntad, deseo de conocer y disciplina. Es así como reconocen que han podido intervenir de forma autónoma para hacer ajustes inmediatos y necesarios a su práctica, incorporar o adaptar nuevos cambios al proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales, aseguran que son motivadores cuando observan el impacto que produce en los estudiantes al mejorar su autoconcepto de aprender o cuando estos de forma progresiva van adquiriendo una mayor autonomía y responsabilidad en sus decisiones y actos, con lo cual queda demostrado el compromiso social que puede generar la permanente transformación de su práctica en la formación de los estudiantes.

Al profundizar en el análisis sobre el nivel de reflexión que los docentes tienen sobre la práctica pedagógica, los resultados indican que a medida que acceden a mejores condiciones en tiempo y espacio para hacer uso de la reflexión en un estado de quietud y concentración sobre su práctica cotidiana, con el tiempo se convierten en mejores profesionales reflexivos y críticos, más cualificados en sus capacidades y habilidades debido a la confianza y seguridad que adquieren al aprender paulatinamente de su práctica y mejorarla.

El hecho de no tener una formación pedagógica para ejercer la docencia en educación superior hace que los docentes se preocupen por atender los desafíos y exigencias que trae consigo el contexto educativo a su práctica, conduciéndolos a un proceso de formación continua que resulta ser producto del aprendizaje experiencial. Esto ha quedado demostrado en la forma

autónoma e intencional con que decidieron desarrollar programas de autoformación orientados en especial a la enseñanza y aprendizaje virtual mediado por las TICS, los cuales ante la necesidad apremiante de un entorno virtual causado por la COVID-19, buscaron oportunidades de mejora para su desempeño en aspectos pedagógicos a través de la realización de diversos cursos y diplomados virtuales, MOOCs o en otros casos, programas de formación posgradual en el área de la educación e investigación. Es evidente que, el conocimiento adquirido de la autoformación fue aprovechado en la medida que les permitió discernir e integrar lo aprendido para luego ir incorporando lentamente posibles cambios a su desempeño profesional y práctica pedagógica de acuerdo con sus necesidades e intereses. En este sentido, la práctica reflexiva es percibida como un ejercicio de autoformación que se va enriqueciendo de la experiencia a partir del esfuerzo intelectual y la persistencia del docente en analizar su identidad profesional para posibilitar cambios en su pensar y actuar y, por tanto, también en los estudiantes.

El rol activo y de participación en la práctica les ha conferido a los docentes un mayor involucramiento con respecto a las decisiones que se toman en aspectos pedagógicos y curriculares por las directivas del programa y la institución, intentando proponer alternativas de solución que ayuden a ciertos problemas que perciben en el contexto educativo de las relaciones con los estudiantes, la gestión institucional y académica. En este sentido, la autonomía de los docentes busca ir más allá por su cuenta propia que atender lineamientos planteados por otros donde se le indique el que hacer y cómo proceder en dicho escenario. No obstante, a pesar de ser autónomos con sus aportaciones, los docentes reconocen que su labor está sujeta a unas directrices que deben ceñirse para enseñar.

La práctica reflexiva es considerada *retadora, formativa y participativa* por cuanto las exigencias que demanda su labor requieren de mayor preparación por los docentes en lo

pedagógico e implica un proceso de transformación permanente de su práctica. Las situaciones complejas que experimentan los incentivan a realizar una autoevaluación regular sobre su desempeño para comprender mejor sus pensamientos y acciones obteniendo nuevos significados de su práctica. Las interacciones y el trabajo colaborativo entre colegas los sitúa a aprender a aprender de la socialización de experiencias reales y auténticas. Los hallazgos reflejan una visión amplia de lo que significa el proceso paulatino hacia la práctica reflexiva, dejando al descubierto un conjunto de elementos esenciales que son importantes para su desarrollo como son: la experiencia, reflexión, conocimiento, formación, investigación y compromiso. Así como, de unas habilidades, actitudes por el profesor universitario y unas condiciones del contexto que van a posibilitar el desarrollo de competencias profesionales en los docentes.

A lo largo de todo el trabajo de investigación quedó demostrado que la práctica de la reflexión requiere de rigurosidad, voluntad e intencionalidad por los participantes para que esta sea un hábito que aproxime a una práctica reflexiva, cuyo uso conlleva a un proceso de construcción permanente del conocimiento con base en la experiencia, donde intervienen elementos integradores que forjan la identidad de los profesores universitarios y corresponden con el modelo pedagógico integrador de la FUAM, esta confiere un aprendizaje significativo que les permite a los docentes afrontar de manera responsable su labor y situaciones complejas de la docencia con relativa desenvoltura y autonomía que adquieren con el paso del tiempo, convirtiéndose en una práctica más duradera y comprometida socialmente.

Recomendaciones

Las recomendaciones presentadas a continuación, están referidas a diversos aspectos involucrados en el desarrollo de este estudio.

- 1) Invitar y motivar a los docentes a trabajar continuamente en la reflexión sobre su práctica a través de la aplicación de un proceso metódico e intencional que les permita comprender, valorar y retroalimentar diariamente su quehacer en la enseñanza.
- 2) Hacer constante seguimiento a la eficacia de los procesos reflexivos que se fomentan en el aula con el objeto de analizar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes y detectar posibles acciones de mejora.
- 3) Seguir otorgando espacios de encuentro e intercambio entre docentes que favorezcan la práctica de la reflexión a fin de ir creciendo la autonomía para la toma de decisiones ante situaciones complejas sobre su práctica pedagógica.
- 4) Hacer uso continuo, formativo y oportuno de la autoevaluación reflexiva.
- 5) Tomar en consideración la presente investigación para otros trabajos de perspectiva similar que busquen ampliar el concepto de la práctica reflexiva a partir de la experiencia que adquieren los docentes sin formación pedagógica para su aprendizaje autónomo y continuo en la enseñanza.

Referencias

- Adler, S. (1993). Teacher education: Research as reflective practice. *Teacher and Teacher Education*, 9(2), 159-167. Recuperado de https://www.academia.edu/26098906/Teacher_education_Research_as_reflective_practice
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36841180005>
- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*. (35), 1-14.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos* 37 (148), 172-189. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280608120_Teoria_frente_a_practica_educativa_Algunos_problemas_y_propuestas_de_solucion
- Aranguren Peraza, G. (2007). "La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador". *Revista de Pedagogía*, 28 (82), 173-195. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65908202>
- Arica, A. (2017). *Capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes y el aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico, en estudiantes de un centro de idiomas*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/2893/arica_sae.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Badia, A., Becerril, L., y Fuentes, M. (2014). Comunidades digitales que enseñan a enseñar. El desarrollo profesional de los docentes virtuales universitarios mediante entornos virtuales de formación. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. (pp. 217-247). Barcelona: Octaedro, IDES-UAB y ICE-UB.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en Movimiento. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51. Doi: 10.15517/pensarmov.v4i1.411
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Barcelona: Complutense.

- Barreto, J; Molina, C; Muñoz, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequen>
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En J. C. Richards & D. Nunan (Eds.). *Second Language Teaching Education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-51. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/955/874>
- Bermúdez, J. C. (2013). *La práctica reflexiva del docente en una institución de educación superior privada*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/619547/TESIS%20Juan%20C%20Berm%C3%BAdez%20A.pdf?sequence=1>
- Bermúdez, J. y Fandiño Y. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. M. Páez Martínez (Eds.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (1ª ed.; 29-52). Bogotá: Unisalle.
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Nueva York: Pearson.
- Bonk, C. & Graham, C. (2005). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Bornas, X. (1998). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI.
- Bronckbank, A. & McGill, I. (2007). Facilitating reflective learning in Higher Education. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=S3Ir9ZcHF8C&lpg=PA352&ots=QsHwX9b632&dq=Facilitating%20reflective%20learning%20in%20Higher%20Education.%20Buckingham&pg=PR3#v=onepage&q=Facilitating%20reflective%20learning%20in%20Higher%20Education.%20Buckingham&f=false>

- Brookfield, S. D. (1998). Critically Reflective Practice. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4), 197–205. Doi: 10.1002/chp.1340180402
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa
- Busot, A. (1991). *El método Naturalista y la investigación educacional*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Clark, C. y Peterson P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (1ª ed.; 444-479). Barcelona: Paidós.
- Cerda, C y Saiz, J. (2018). Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Revista Perfiles Educativos*, 40(162), 138-157. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400138&lng=es&tlng=es.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo Roget, Á., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82. Recuperado de <http://www.psicothema.com/PDF/3598.pdf>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=6cI-VsOF6isC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf

- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. En la Sixth International Conference on Thinking at MIT. (pp. 1-8). Cambridge, United States: University of Illinois.
- 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 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83412219004>
- Erazo-Jiménez, M.S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 33(133), 114-133. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300007
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En M. Wittrock (Coord.). *La investigación en la enseñanza. Métodos Cualitativos y de Observación.* (pp. 195-301). Madrid: Paidós, M.E.C.
- Escribano González, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89-104. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4059>
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, (10), 7-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.* (Reporte No. ED 315 423). Recuperado de Educational Resources Information Center: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3): 341–352.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Recuperado de https://kupdf.net/download/feldman-daniel-ayudar-a-enseñar-cap-1-a-5_59aee0d4dc0d607d49568edb_pdf
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, 33, 127-142. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/265>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=OYK4bZG6hxkC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Gadamer, H. (2007). *El problema de la conciencia histórica*. España, Madrid: Tecnos.
- Gallardo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Education in The Knowledge Society*, 13 (2). 246-272. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/9008/9252>
- Garrison, D. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/249698827_Self-Directed_Learning_Toward_a_Comprehensive_Model
- Garrison, R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gibson, S. y Hanes, L. (2003). The Contribution of Phenomenology to HRD Research. *Human Resource Development Review*, 2 (2), 181-205. DOI: 10.1177/1534484303002002005
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- González, F. (1995). *Comunicación Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerrero, H. (2015). El portafolio: una herramienta facilitadora del cambio en la educación superior desde la práctica didáctica. *Zona Próxima* (22), 143-155. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100011&lng=en&tlng=
- Halonen, J. S. (2008): Measure for Measure: The challenge of assessing critical thinking. In D. Dunn, J. Halonen, & R. Smith (Eds.), *Teaching critical thinking in psychology: a handbook of best practices* (1ed., 61-75). Malden: Wiley-Blackwell
- Halpern, D. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New York: Psychology Press.
- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Kogan Page.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teacher and Teacher Education*, 11(1), 33-49. Recuperado de https://www.academia.edu/9459270/Reflection_in_teacher_education_Towards_definition_and_implementation
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Heredia, N. G. (2018). Las experiencias en el aula. Una alternativa para aprender de la práctica docente. En: C. Salazar; C. Peña; R. Tamara (Coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria Experiencias desde el aula*. (7-21). Colima: Universidad de Colima.
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Ediciones Quirón.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado de la formación espontánea a la formación planificada. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (8), 12-33. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/898/La%20Formaci%3%b3n%20y%20el%20Desarrollo%20del%20Profesorado.%20Formaci%3%b3n%20Espon%20t%3%a1nea-Formaci%3%b3n%20Planificada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, J. (2010). *La práctica reflexiva escritural* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1241/edu65.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, L. M. (2017). *Uso y buenas prácticas del portafolio en contextos educativos* (Tesis de Maestría). Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/12096/LinaMar%C3%ADa_Jim%C3%A9nezMar%C3%ADn_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Recuperado de <https://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55118790005>

- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. Recuperado de http://ed253jcu.pbworks.com/w/page/f/Larrivee_B_2000CriticallyReflectiveTeacher.pdf
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. Doi: <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=e1PLxGcRf8gC&printsec=frontcover&source=gb_s_ summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Legault, A. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias -REDEC*, 5(1), 1-29. Recuperado de <https://cursotics.files.wordpress.com/2009/10/una-ensenanza-universitaria-basada-en-competencias.pdf>
- Lima C. (2007). Educación a Distancia y Preparación de Materiales Educativos con uso de la Hipermedia. *Revista del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)*. Recuperado de <http://revista.iplac.rimed.cu/index.php>.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=pO0pkkPmC_cC&printsec=frontcover&source=gb_s_ summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Lucero, E. (2015). Reflections upon a Pedagogical practice experiencia: Standpoints, Definitions, and Knowledge. En R. M. Páez Martínez (Eds.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (1ª ed.; 143-165). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Marshall, M. (1996) Sampling for qualitative research. *Fam Pract*, 13(6), 522-525.
- Martínez, M. (2002). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Ciudad de México, México: Trillas
- Martínez, D; Gatarayih, G; Romero, J.A; Saavedra, M; Alvarado, P.E. (2005). Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: Pregrado. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis11.pdf>
- Martínez, M. (2006). Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa. *Paradigma*, 27 (2), 1-20. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3759/1866>
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa: métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos y métodos etnográficos*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. doi: 10.1590/S1413-81232012000300006

- Medellín, Colombia. Asamblea General de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Proyecto Educativo Institucional: por el cual se establecen los propósitos, objetivos, políticas y estrategias para el logro de la misión y visión institucional. (Enero de 2012).
- Medellín, Colombia. Asamblea General de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Resolución Rectoral 037: por el cual se adopta el modelo “Ambientes de Aprendizaje mediados por Didácticas Interactivas”. (Diciembre de 2013).
- Medina, A., Simancas, K. y Garzón, C. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1), 563-570. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f797/9b4fdaa1866c8471f8ed5485e7356f2af283.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2012). Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Documento sin publicar. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de políticas. Bogotá.
- Molina, K. y Avendaño, P. (2018). *Fomento de la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña*. (Tesis de maestría). Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84077/1/T01601.pdf
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En Monereo, C. (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (3.ª ed., 11-26). Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las Estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Ortí, A. (1998). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García; J. Ibáñez y F. Alvira (Eds). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 189-221). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Ortiz, R. y Suárez, J. (2009). *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005) Un espacio para la reflexión y el debate*. (Tesis de Maestría), Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/629/1/AA0067.pdf>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi:10.4067/S0717-95022017000100037
- Perafán Echeverri, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios*, (37), 83-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=345932040006>

- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología de profesor sobre propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perkins, D., Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 1-21. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232462299_Beyond_Abilities_A_Dispositional_Theory_of_Thinking
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2007b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Polkinghorne, D. E. (1991). Qualitative procedures for counseling research. In C. E. Watkins, Jr. & L. J. Schneider (Eds.), *Research in counseling* (pp. 163,204). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Pólya, G. (1973). *How solve it. A New Aspect of Mathematical Method*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). Introducción. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (1ª ed.,11-25). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Pultorak, E. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Ray, M. A. (1994). The Richness of Phenomenology: Philosophic, Theoretical and Methodologic Concerns. En J.M. Morse (Eds), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 117–135). London: Sage
- Requena, M. (2011). *Formación del docente investigador mediante la práctica reflexiva en un ambiente de aprendizaje mixto* (Tesis de Doctorado), Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267623451_Formacion_del_docente_investigador_mediante_la_practica_reflexiva_en_un_ambiente_de_aprendizaje_mixto
- Requena, M. (2017). Modelo de andamiaje a la autorregulación del aprendizaje en la educación virtual universitaria. *Revista Referencia Pedagógica*, 6 (1), 115-130. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325425720_Modelo_de_andamiaje_a_la_autorregulacion_del_aprendizaje_en_la_educacion_virtual_universitaria_Scaffolding_model_for_self-regulation_of_learning_in_university_virtual_education
- Ríos, P. (2017). *Metodología de la investigación: Un enfoque pedagógico*. Caracas, Venezuela: Gognitus, C.A

- Rosário, P. y Polydoro, S. (2014). *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de la epistemología de la práctica. En M. Pakman (Coord.), *Construcciones de la Experiencia Humana*, (1ª ed.; 183-212). Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Shulman, L. (1998). Theory, practice and the education of professional. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526. Recuperado de <http://www.csun.edu/~ml727939/coursework/610/Shulman%201998.pdf>
- Shulman, L. S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En: M. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (1ª reimpr.; 9-84). Barcelona: Paidós.
- Silva, W. (2013). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Itinerario Educativo*, 27 (62), 241-254. DOI: 10.21500/01212753.1498
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-9. Doi: <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Sparks-Langer, G. & Colto, A. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), 37-44. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0861/39a0f373df9688107e2e26347daa8de8f700.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=QPGH2HxtfFEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summy_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Piados Básica.

- Torres, M. (2011). *La práctica reflexiva del docente de las Universidades Tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis de doctorado). Recuperado de https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/572534/DocsTec_11059.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valenzuela, R. (2000). Tres autos del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia. *Revista de la Escuela de Graduados en Educación*, (2), 1-11. Recuperado de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/578193/Los%20tres%20autos%20del%20aprendizaje.%20Aprendizaje%20estrategico%20en%20educacion%20a%20distancia.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28(1), 1-8. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/texto.html>.
- Valli, L. (1997). Listening to Other Voices: A description of teacher reflection in the Unites States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88. Doi: https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. Applied linguistics and language study*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=cWq4AWAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. Doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books
- Villalobos, J. y de Cabrera, C. (2008). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65213214008>
- Villar Angulo, L. M. (1995). Enseñanza reflexiva. En L. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular* (1ª ed., 21-52). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- World Economic Forum. (2020, Octubre). The future of Jobs. In Global Challenge Insight Report, World Economic Forum, Geneva. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G. y Montie, J. (2006). *Reflective practice to improve schools. An action guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35675>
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. México: Anthropos
- Zimmerman B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary of instructional models. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, (1-19). New York: Guilford Publications.
- Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, (299- 315). New York: Routledge
- Zimmerman B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/263080929> From Cognitive Modeling to Self-Regulation A Social Cognitive Career Path
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educare*, 9 (28), 115-119. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>
-

Anexos

Anexo A

Registro de Observaciones

Fecha:
Lugar:
Profesor:

Actuación pedagógica

Descripción

Análisis

Presenta actitud crítica.

Relaciona la teoría con la práctica.

Interpreta situaciones en las que está inmerso y actúa para mejorar su contexto real.

Aplica una variedad de técnicas para evaluar de manera sistemática y continua experiencias de aprendizaje.

Planifica experiencias educativas.

Crea un clima socio-afectivo favorable en las clases

Confronta la teoría con la realidad.

Anexo B

Textos autobiográficos.

Se incluyen preguntas orientadoras para hacer la escritura de los textos autobiográficos

Preguntas	Texto	Análisis de contenido
1- ¿Qué es lo que a usted le ha llamado mas la atención de su experiencia como docente? ¿Qué le ha dejado esa experiencia desde el punto de vista personal? 2- De acuerdo a su criterio ¿cuáles son las características que debe tener un docente para desarrollar una buena práctica pedagógica? 3- ¿Cuáles son las necesidades de formación que usted ha sentido y cuáles de ellas ha emprendido por su propia cuenta? 4 -¿Qué estrategias para aprender de manera reflexiva y autónoma desarrolla usted con los estudiantes? 5- ¿Cuál ha sido una de las experiencias mas exitosas de su práctica docente? ¿ Por qué?		

Anexo C

Guion de entrevista en profundidad dirigido a docentes

Preguntas introductorias

- ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente universitario?
- ¿Por qué eligió ser docente universitario?
- ¿Cuáles piensa usted que son sus mejores cualidades como docente?
- ¿Cómo describiría su experiencia profesional hasta la actualidad?
- ¿Está satisfecho con su práctica docente? En caso negativo. ¿por qué?
- ¿Qué es lo que encuentra más satisfactorio de su práctica pedagógica?

Preguntas relacionadas con el tema de investigación

1. ¿Realiza usted rutinas de pensamiento en sus clases?
2. ¿A qué aspectos de su acción pedagógica usted presta mayor atención? ¿Qué resultados le ha dado?
3. ¿En qué aspectos cognitivos centra su atención para el desarrollo de una clase?
4. ¿Cómo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de otras personas? ¿Quiénes?
5. ¿Considera usted que la autoevaluación es un proceso de mejora para su enseñanza-aprendizaje? ¿por qué? En caso afirmativo. ¿En algún momento ha realizado autoevaluación de sus clases? ¿con que frecuencia lo hace?
6. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?
7. ¿En qué aspectos tiene mayor interés en mejorar como docente? ¿Cómo ha logrado determinar que esos son los aspectos que usted necesita?
8. De acuerdo con su criterio ¿Considera importante que el docente desarrolle procesos de autoformación? ¿por qué? En caso afirmativo. ¿Qué aspectos considera para desarrollar procesos de autoformación? ¿Usted ha realizado algunos procesos de autoformación? ¿cuáles? ¿Como ha llegado usted a esa necesidad de mejorar y de desarrollar programas de autoformación?
9. ¿Comparte experiencias innovadoras de su práctica pedagógica entre los miembros de la comunidad universitaria? En caso afirmativo. ¿de qué manera?
10. ¿Encuentra usted alguna diferencia en hacer práctica docente y hacer práctica pedagógica reflexiva?
11. ¿Le ha ocurrido algún suceso en el aula durante su experiencia docente que lo haya llevado a pensar sobre su actuación y desempeño? En caso afirmativo ¿Puede relatarme de forma breve acerca de dicha experiencia? ¿Después de esta experiencia cambió algo en su proceso de enseñanza- aprendizaje?
12. ¿Qué significa para usted ser un profesional autónomo? ¿Se considera un profesional autónomo? En caso afirmativo. ¿Qué acciones realiza como profesional autónomo en su trabajo como docente?

13. ¿Ha participado de reuniones con directivos de la carrera y otros docentes socializando y discutiendo experiencias de aprendizaje? En caso afirmativo. ¿Podría mencionar alguna experiencia relevante? ¿Qué aprendizaje le dejó esa experiencia y que le aportó a su experiencia?

Anexo D

Guion de entrevista en profundidad dirigido a estudiantes

1. ¿Cómo te sientes en tus clases sobre la carrera?
2. ¿En tus clases se desarrollan procesos reflexivos durante la dinámica pedagógica en el aula? ¿cuáles?
3. ¿Qué fortalezas y qué debilidades observas en el docente sobre el desarrollo de su práctica pedagógica?
4. ¿Ha observado en el docente algún cambio cuando se presenta dificultades en la clase o cuando se da cuenta que ustedes no están atendiendo? ¿Como se da ese proceso y en que situaciones? ¿Podrías describirme algunas de las situaciones en la que se da ese proceso?
5. ¿Qué elementos de la práctica del docente te han llevado a cambiar tu proceso de aprendizaje? ¿en qué aspectos?
6. ¿Cuáles eran tus mejores formas de aprender y estudiar al iniciar las actividades en la universidad y qué elementos nuevos han cambiado en tu proceso de aprendizaje?
7. ¿En qué tipo de situaciones el profesor genera instancias de autoevaluación en las clases? ¿con que frecuencia? ¿a través de que técnicas?

Anexo E

Prueba piloto guion de entrevista a docentes

Preguntas introductorias

- ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente universitario?
- ¿Por qué eligió ser docente universitario?
- ¿Cuáles piensa usted que son sus mejores cualidades como docente?
- ¿Cómo describiría su experiencia profesional hasta la actualidad?
- ¿Está satisfecho con su práctica docente? En caso negativo. ¿por qué?
- ¿Qué es lo que encuentra más satisfactorio de su práctica pedagógica?

Preguntas relacionadas con el tema de investigación

1. ¿Realiza estrategias de pensamiento crítico-reflexivo? En caso afirmativo. ¿Qué estrategias de pensamiento crítico- reflexivo realiza usted en el antes, durante o después de sus clases? ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes cuando le propones actividades conducentes al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo?
2. ¿A qué aspectos de su acción pedagógica presta mayor atención? ¿Qué resultados le ha dado?
3. ¿En qué aspectos cognitivos centra su atención para el desarrollo de una clase?
4. ¿Cómo enfrenta una situación difícil en su actuar docente, lo resuelve de forma individual o recibe apoyo de otras personas? ¿Quiénes?
5. ¿Considera usted que la autoevaluación como acto reflexivo es un proceso de mejora para su enseñanza- aprendizaje? ¿por qué? En caso afirmativo. ¿En algún momento ha realizado autoevaluación reflexiva de sus clases? ¿con que frecuencia lo hace?
6. ¿Qué le motiva a mejorar como docente?
7. ¿En qué aspectos tiene mayor interés en mejorar como docente? ¿Cómo ha logrado determinar que esos son los aspectos que usted necesita?
8. De acuerdo con su criterio ¿Considera importante que el docente desarrolle procesos de autoformación? ¿por qué? En caso afirmativo. ¿Qué aspectos considera para desarrollar procesos de autoformación? ¿Usted ha realizado algunos procesos de autoformación? ¿cuáles? ¿Como ha llegado usted a esa necesidad de mejorar y de desarrollar programas de autoformación?
9. ¿Comparte experiencias innovadoras de su práctica pedagógica entre los miembros de la comunidad universitaria? En caso afirmativo. ¿de qué manera?

10. ¿Encuentra usted alguna diferencia en hacer práctica docente y hacer práctica pedagógica reflexiva?
11. ¿Le ha ocurrido algún suceso en el aula durante su experiencia docente que lo haya llevado a pensar sobre su actuación y desempeño? En caso afirmativo ¿Puede relatarme de forma breve acerca de dicha experiencia? ¿Después de esta experiencia cambió algo en su proceso de enseñanza- aprendizaje?
12. ¿Qué significa para usted ser un profesional autónomo? ¿Se considera un profesional autónomo? En caso afirmativo. ¿Qué acciones realiza como profesional autónomo en su trabajo como docente?
13. ¿Ha participado de reuniones con directivos de la carrera y otros docentes socializando y discutiendo experiencias de aprendizaje? En caso afirmativo. ¿Podría mencionar alguna experiencia relevante? ¿Qué aprendizaje le dejó esa experiencia y que le aportó a su experiencia?

Anexo F

Prueba Piloto texto autobiográfico

Estimado (a) docente agradezco de antemano su participación en este proceso investigativo el cual tiene como finalidad ofrecer aportes que contribuyan a una mejor comprensión de la práctica reflexiva autodirigida.

Por favor tenga en cuenta las siguientes instrucciones que sirven como guía durante la elaboración de su escrito reflexivo. El texto consta de 5 preguntas abiertas que aceptan una respuesta ilimitada.

Es importante mencionar que este proceso es anónimo y los resultados obtenidos serán utilizados para fines estrictamente académicos e investigativos, por lo que garantizará la confidencialidad de la información provista por usted.

Muchas gracias por su colaboración.

Instrucciones

- Lea cada pregunta antes de responderla
- Responda todos los ítems según su dimensión de análisis
- Revise cada respuesta antes de enviarla.

Dimensión cognitiva

1. ¿Qué es lo que te ha llamado más la atención de tu experiencia como docente? ¿Qué te ha dejado esa experiencia desde el punto de vista personal?
2. De acuerdo con tu criterio, ¿cuáles son las características que debe tener un docente para desarrollar una buena práctica pedagógica?
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación que ha sentido y cuáles de ellas ha emprendido por su propia cuenta?

Dimensión pedagógica

4. ¿Qué estrategias para aprender de manera reflexiva y autónoma desarrolla en tus estudiantes?
5. ¿Cuál ha sido una de las experiencias más exitosas de tu práctica docente? ¿Por qué?