

Ejercicio de la práctica reflexiva en la práctica profesional docente

Diana Mercedes REVILLA FIGUEROA
Departamento Académico de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

La práctica reflexiva, tema central de la investigación, encuentra su mejor espacio de desarrollo en las prácticas educativas que realicen los estudiantes que se forman para ser docentes. Esas prácticas se realizan a través de los cursos de Práctica Preprofesional Docente que articulan teoría y práctica, su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente (Avalos 2003). Se constituyen en espacios donde el alumno no sólo “aplica” lo aprendido sino vive un proceso de investigación mediante la reflexión sobre ella. Formando la reflexión se colabora a que los futuros docentes orienten procesos de aprendizaje innovadores y no lleguen a ser mecanicistas o pasivos.

La investigación recoge datos sobre la naturaleza y características de los cursos de Práctica indagando la presencia o no de la práctica reflexiva y la forma como la ejercen. Los resultados describen el ejercicio de la práctica reflexiva en los cursos de práctica profesional docente continua de 4 instituciones formadoras de Lima para la carrera de educación primaria.

Palabras clave: *práctica reflexiva, formación de docentes, práctica preprofesional docente.*

1. Presentación

Se exige al educador ser un profesional reflexivo capaz de ofrecer respuestas razonables a una sociedad en constante evolución y, las instituciones formadoras procuran atender este requerimiento cuando realizan su reforma curricular. Desarrollar la práctica reflexiva supone “trabajar con énfasis en una lógica inductiva que rescata y considera la singularidad de cada situación, antes que limitarse a actuar bajo una lógica normativa prescriptiva que, lamentablemente, es la que muchas veces prevalece en la acción de los docentes” [1].

La práctica reflexiva se desarrolla mejor en los cursos de Práctica Preprofesional Docente (PPD) porque permiten articular la teoría y la práctica. Sin embargo, no todas las instituciones formadoras desarrollan de igual manera estos cursos. De ahí nuestro interés en conocer cómo se orienta la práctica reflexiva en los cursos de práctica pre- profesional docente continua de los futuros educadores de Primaria en algunas facultades de Lima. Los resultados que compartimos forman parte de una investigación más amplia [2] y responde al siguiente objetivo: determinar qué objetivos, contenidos y metodología se utilizan en los cursos de Práctica Preprofesional para favorecer la práctica reflexiva de los estudiantes de educación primaria en algunas facultades de Lima.

Creemos que el espacio de la práctica pre- profesional en noveno y décimo ciclos de estudios, favorece el ejercicio de una enseñanza y práctica reflexiva que se concreta en un espiral de acción- reflexión- acción, ofreciendo la oportunidad para desarrollar la capacidad de cuestionar el conocimiento, de que los alumnos se miren a sí mismos y se interroguen sobre sus pensamientos y acciones docentes. Como lo afirma Rodríguez “*el practicum constituye un momento especialmente propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción*” [3]. No podemos esperar futuros docentes reflexivos si no incentivamos esta capacidad y si el docente universitario de la Facultad de Educación tampoco reflexiona en su propia práctica.

En nuestro país, las reformas en la formación inicial de los docentes en los últimos años consideran en su perfil del egresado el rol de un docente reflexivo. Esto debido a la necesidad de formar docentes capaces de enfrentar la realidad educativa, de intervenir en ella con criterios claros y mucha profesionalidad, evitando así el riesgo de la automatización y el ejercicio rutinario de la práctica docente. En algunos casos las instituciones formadoras vienen trabajando ese rasgo de perfil vinculado a la investigación. El currículo de formación de los Institutos Pedagógicos considera como uno de sus pilares de formación la práctica temprana articulado a la investigación. Sin embargo, no se ha evaluado si esa orientación se está llevando bien en la práctica.

En nuestra exploración sobre el tema a nivel local encontramos solo 2 tesis, Sanz 2004 y Diez 2003 [4] respectivamente, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. En la navegación por Internet hemos encontrado muy pocas tesis que compartan experiencias en la formación de la práctica reflexiva en los estudiantes de una facultad de educación. Uno de los trabajos de investigación que resultó significativo para nosotros fue “*La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica*” trabajada por Sañudo Lya (2005) y publicada en la Revista REICE. Así mismo, hemos encontrado referencia a una experiencia en Chile relacionado al tema [5].

Por otro lado, a nivel bibliográfico encontramos diversos autores que investigan sobre el tema y focalizan sus aportes a la enseñanza que ejercen los docentes en el aula de clases dentro del ámbito escolar. Entre ellos: J. Elliot, 1993; V. Griffiths, 1995; M.A. Zabalza 1998; Carlos Marcelo 1998; Donald Shon, 1983, 1987; Stenhouse, 1990; Shullman, 1987; Wilfred Carr, 1997. Todos afirman que es necesario integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica en la formación del profesorado.

Si bien a nivel teórico encontramos respaldo en la necesidad de formar un docente reflexivo, existen pocos trabajos que demuestren cómo se viene logrando ese rasgo del perfil del docente. El único trabajo encontrado se dirigió a los Institutos Pedagógicos. Falta información de cómo se trabaja la reflexión en las Facultades de Educación. La investigación que presentamos proporciona datos sobre las características de los cursos que la desarrollan indagando la presencia o no de la práctica reflexiva y cómo se ejercita.

2. La práctica reflexiva en la formación docente

Los cursos de práctica docente suelen ser “*actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza*” [6]. La orientación de estos cursos dependerá del enfoque o modelo de formación y de cómo se entienda la práctica educativa, de cómo se establece la relación teoría y práctica en la formación. Por ello encontramos diferentes conceptos al respecto.

La práctica docente es la etapa en la que los futuros docentes están en contacto con su medio profesional, requieren una interacción entre teoría y práctica educativa ejerciendo de esta manera su función docente pedagógica. Implican una verdadera articulación entre teoría y práctica [7]. Deben constituirse en espacios donde el alumno tenga la oportunidad no sólo de “aplicar” lo aprendido sino de vivir un proceso de investigación – acción entendida como un camino que hace del futuro maestro un profesional que reflexiona en la acción y sobre la acción y, en consecuencia, que mejora su práctica y elabora sus teorías pedagógicas, es decir, trabaja científicamente y es capaz de innovar [8].

Para facilitar la articulación de teoría y práctica, deben estar contempladas en el currículo de formación, de esa forma, se “obligará” al alumno a establecer ese nexo. De lo contrario, se corre el riesgo de que los alumnos se formen con teorías y realicen en forma desarticulada la práctica.

Asimismo, el espacio de la práctica docente continua debe considerar el ejercicio de la reflexión del alumno practicante, que si bien se constituye en un proceso individual, debiera considerarse como un proceso colectivo y además contextualizado, “...pues el conocimiento explícito y útil para transformar la realidad escolar se construye de forma colectiva y conectada con un contexto particular que imprime un significado especial al proceso reflexivo” [9].

Ese proceso requiere ser aprendido y ejercitado para que se constituya en una actitud y habilidad permanente. Así, para lograr la práctica reflexiva en los futuros docentes, hay que asegurar el desarrollo y ejercicio de esa habilidad en todo momento de su formación profesional, especialmente, en los cursos de práctica profesional porque permiten articular la teoría y la práctica y la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional. “... la formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico (...)” [10]. Cuando el docente reflexiona se pregunta qué hace bien y qué puede hacer mejor y por qué.

Existen varias denominaciones y enfoques al respecto. El profesor como “intelectual crítico” (Giroux 1990), como “profesional reflexivo” (Shön 1983), como “profesor investigador” (Stenhouse 1984), como “práctico reflexivo” (Elliot 1993). Nos identificamos con la propuesta de Shön [11 y 12] porque constituye un enfoque directo a la comprensión de la práctica y al uso de la reflexión en el desarrollo del profesional. Formar al estudiante en la reflexión proporciona varias ventajas:

En primer lugar, la realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella. (...) En segundo lugar, al desarrollar una práctica reflexiva, puedo, como profesor, descubrir, desvelar y articular mi actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión. (...) Como yo mismo desarrollo una práctica reflexiva, puedo hablar de ella desde el punto de vista de quien la conoce bien..., podré modelar la práctica, mostrando cómo se realiza.

En tercer lugar, hacer accesibles a los estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje y, por tanto, promover un aprendizaje críticamente reflexivo, mediante la reflexión sobre su práctica, así como el aprendizaje sobre su propio aprendizaje [13].

Esto significa que debemos asumir al profesor como un profesional reflexivo. Al ejercer la reflexión sobre su práctica gana recursos para enfrentar mejor esta situación, pues un profesor reflexivo siempre posee una mente abierta y es sincero. Se encuentra en permanente revisión de lo que hace, es decir, se autoevalúa. Es su mejor crítico. El profesor reflexivo puede transformar su propia práctica pedagógica y optimizar su desempeño logrando resultados muy favorables en el proceso educativo de sus alumnos. Además, al mantener el hábito de la reflexión sobre su práctica, se convierte en un profesional que genera saber pedagógico.

Según como se conciba la reflexión y la práctica educativa, existen varias propuestas de posibles componentes de la práctica reflexiva [14]. A continuación, recogemos las ideas expuestas por los mismos autores que proponemos considerar:

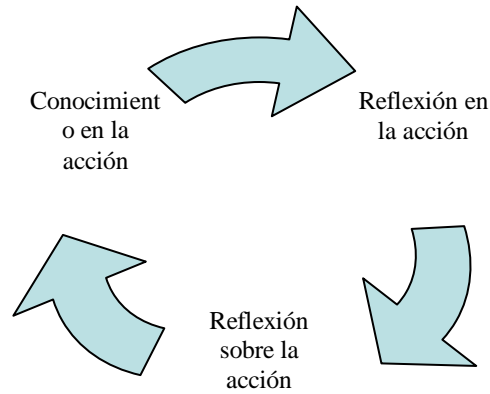


Fig. 1. Componentes de la práctica reflexiva.

- a) Conocimiento en la acción (se transforma luego en saber en la acción), cuando describimos la acción lo hacemos explícito. Implica una descripción o interpretación de las acciones que hacemos de forma espontánea y dinámica. Implica el reconocer que el saber está en la acción y solo hay que descubrirlo.
- b) Reflexión en la acción (pensar sobre la marcha, en la misma acción), es pensar sobre la marcha, se reflexiona mientras se produce la acción para ajustarla a lo previsto. Se produce cuando nos encontramos en medio de una acción y al hacerla decimos, por ejemplo, “¿está ocurriendo algo que me sorprende; no es habitual?; ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?, ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo? Debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino. Si no es así, ¿hay una forma mejor?” [15].
- c) Reflexión sobre la acción. es pensamiento y sentimientos sobre acciones pasadas, reflexión sobre las acciones realizadas, reflexión de nivel superior. Participan docentes y estudiantes aprovechando la situación vivida. Es reflexionar sobre la descripción inicial que hemos realizado a las acciones ejecutadas y contrastarla con otros saberes y experiencias. Es significativa en el proceso de desarrollo de la reflexión crítica.

El desarrollo de estos componentes implica considerar las dimensiones de la reflexión que presentamos en el siguiente gráfico [16]:

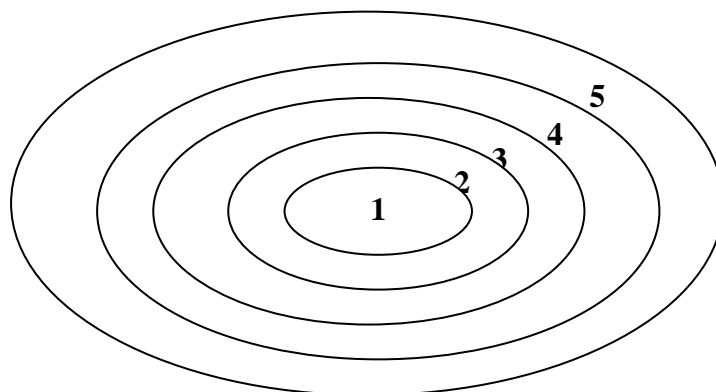


Fig. 2: Dimensiones de la reflexión

Donde:

- 5: reflexión sobre la reflexión sobre la acción
- 4: reflexión sobre la descripción de la reflexión-en-la-acción (reflexión sobre la acción)

- 3: descripción de la reflexión-en-la-acción
 2: reflexión-en-la-acción
 1: acción

Como se puede apreciar, el punto de partida es la acción, es decir, el ejercicio de las diversas funciones del docente en el aula de clases. Mientras actúa debe estar atento a cómo se realiza o resultan las acciones (dimensión 2) para luego contar cómo lo hizo y los resultados que obtuvo (dimensión 3). El contarlo colabora a hacer explícito cuán bien reflexionó o no en la misma acción. Se puede describir en forma escrita o en forma oral frente a otros docentes. Lograda esta dimensión, recién se está en condiciones de pensar si la forma de llevar a cabo dicha acción estuvo bien o no, de qué otra forma pudo lograrla o cuánto más se puede hacer para mejorar (dimensión 4). Si el practicante o docente llega a este nivel, hay que trabajar el siguiente y el más difícil, la reflexión crítica (dimensión 5).

Las dimensiones de la reflexión y componentes de la práctica reflexiva deberían estar contempladas como parte de los contenidos de los cursos de práctica.

Existen algunas estrategias para motivar y favorecer el ejercicio de la práctica reflexiva. Algunas de ellas son socializadoras y otras individualizadoras.

Proponemos lo siguiente:

Estrategias socializadoras	Estrategias individualizadoras
Talleres	La lectura
Tutoría grupal	La carpeta docente (diario reflexivo)
Seminarios	El portafolio electrónico
Los grupos de trabajos e implementación de innovaciones: las tríadas	Tutoría individual
El diálogo reflexivo	Autobiografía

Tabla 1 Estrategias didácticas para la práctica reflexiva

Estas estrategias no son exclusivas para la práctica reflexiva sino que se prestan para su ejercicio y desarrollo. Podemos usar cualquiera de ellas cuidando qué buscamos en el estudiante y qué componente y dimensión de la reflexión queremos desarrollar.

3. Descripción del trabajo

Hemos realizado una investigación exploratoria cualitativa sobre la práctica reflexiva durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales en la formación de educadores de Primaria en algunas facultades de educación de la ciudad de Lima.

Para seleccionar la muestra de 4 instituciones formadoras tomamos en cuenta los siguientes criterios: *antigüedad de la Carrera, tipo de gestión, reconocimiento social, que ofrezca la carrera de educación primaria, cuyo plan de estudios comprenda el curso de Práctica Preprofesional Docente continua y se desarrolle en los últimos ciclos de la formación y ofrezca fácil acceso a las fuentes*. Así, trabajamos con instituciones de gestión estatal y privada.

La variable principal fue “El curso de Práctica Profesional docente continua” y las categorías de análisis las siguientes: orientación o enfoque del curso, objetivos o competencias del curso, contenidos del curso, metodología, y sugerencias para la práctica reflexiva.

Hemos utilizado dos técnicas: la entrevista y el análisis de documentos. La entrevista es una técnica muy efectiva para obtener información directa de los sujetos seleccionados. Recogimos información de un grupo de 10 docentes universitarios responsables del curso de Práctica Preprofesional Docente continua (noveno y décimo ciclos) y de 5 Coordinadores o director a cargo. La segunda técnica la aplicamos a siete sílabos de los cursos de Práctica Preprofesional.

Antes de aplicar cualquier instrumento aseguramos su confiabilidad y validez de contenido. Para ambos casos se acudió a la opinión de expertos en el tema. Las entrevistas fueron transcritas y procesadas.

Para el procesamiento de los datos usamos el programa del atlas ti 5.0 a nivel básico. De esta forma, contamos con el reporte de citas codificadas según fuentes y variables de la investigación. Usamos el código EC (entrevista a coordinador), EP (entrevista a profesor de práctica) y para los documentos Si (sílabo) seguida del número de cita. En el análisis contrastamos la información de fuentes escritas con las orales.

4. Resultados [17]

La práctica profesional es un componente muy importante de la formación docente, por ello caracterizamos en forma breve la organización de la práctica y de los cursos que la desarrollan para luego describir el ejercicio de la reflexión en dichos cursos. Terminamos con las sugerencias para el ejercicio de la reflexión en los alumnos practicantes.

5.1 Organización de la práctica profesional docente continua (PPDC)

En todas las instituciones, el programa de formación para la carrera de Primaria comprende la práctica profesional docente continua (PPDC) o llamada también práctica pre-profesional docente (PPD) coincidiendo en la finalidad y concepción, pero difiriendo en el enfoque, estructura y contenido.

La práctica profesional continua está organizada y estructurada en todos los casos. Todos cuentan con un responsable de la organización, desarrollo y evaluación de la práctica aunque a diferentes niveles y funciones. Algunos son directores de la unidad de práctica y otros solo coordinan la práctica como una instancia dentro de otras. Tenemos a tres personas que asumen la responsabilidad de la carrera y, en consecuencia, también velan por la práctica pre-profesional, es decir, asumen mayores funciones. Según ello, el equipo a cargo de la PPDC se conforma de diferente forma.

Esta estructura es reconocida por los coordinadores de práctica entrevistados.

La práctica tiene una organización muy singular acá. Por ejemplo, yo soy la subdirectora de práctica, (...) Después yo trabajo en coordinación con las subdirectoras de escuelas. Las subdirectoras de escuela ven no solamente la parte de práctica sino también la parte académica y ellas a su vez trabajan con... las coordinadoras académicas que ven ya más la parte del curso. Y de ahí vienen las... las asesoras de práctica... (EC4B) [18].

Sin embargo, cuando se les pregunta por las **personas a cargo de la práctica** y la dedicación que tienen, las respuestas varían y se centran principalmente en las personas ejecutoras de la práctica, es decir, en los docentes.

Además del coordinador, se cuenta con el equipo de docentes conductores. Ellos concursan cada año a los puestos vacantes. También tenemos un coordinador por secuencia de práctica. (EC2). ...asesores, profesores y coordinador. (EC4A)

...está también la subdirectora de la práctica profesional de hecho como subdirectora que vela que todo se esté cumpliendo, ella también tiene reuniones con las coordinadoras de los diferentes centros de prácticas. (EC4A)

Como coordinadora de primaria y porque no puedo hacer todo al mismo tiempo he buscado apoyo en una de las profesoras de la práctica para que haga las veces de coordinación de la práctica. (EC5) [19].

Quizás se deba a la funcionalidad que tiene el desarrollo de la práctica más que a la normatividad que la orienta.

La práctica preprofesional si bien es un curso académico, se desarrolla en dos ambientes: el colegio de práctica y en las aulas universitarias. La dedicación en horas y tipo de actividades varían de una facultad a otra. Cada facultad selecciona **los centros de práctica** en base a diferentes criterios: que cuenten con una propuesta pedagógica innovadora, que cuenten con personal docente calificado y dispuesto a colaborar en la formación de los estudiantes, que

establezcan convenio con la Facultad. Solo en dos de las instituciones por su naturaleza cuentan con centros anexos o colegio de aplicación. Esto lleva a que el estudiante realiza la práctica en condiciones diferentes en cada caso.

En cuanto a la permanencia del alumno en el colegio, en tres de las instituciones el alumno realiza su práctica de lunes a viernes en jornada completa. Pero, en una de ellas, los alumnos realizan su práctica en parejas sin el acompañamiento de una profesora titular de grado. En otra institución si bien el alumno asiste toda la semana, solo dedica una semana completa al trabajo directo con niños del aula porque en esa aula se ubican varios alumnos de práctica. Y, en una cuarta institución, los alumnos asisten tres veces por semana al colegio [20].

En la práctica intensiva desarrollan la práctica durante una semana completa al semestre. Aunque todo el grupo asiste durante todo el semestre en el período que le corresponde al colegio, solo que realiza otras tareas y observa el desempeño de sus compañeros. (EC2). La practica IV y la practica V, tres veces a la semana jornada completa... (EC5) [21].

Esta situación conlleva a que los alumnos asumen diferentes roles y funciones en el aula de clases. La práctica no siempre es intensiva todo el tiempo que dura el curso de práctica. Quienes asumen el aula en su totalidad, ejercitan todas las funciones de un docente. En este caso, hay que asegurar un buen acompañamiento para orientar su desempeño. En los demás casos, hay que asegurar una buena selección de docentes tutores para que se constituyan en modelo de formación de los estudiantes.

Los **docentes de la práctica** entrevistados se reconocen variadas *funciones*. Algunas hacen hincapié en su función de seguimiento y de orientación y otras mencionan que su labor no se restringe a lo académico sino que se preocupan por la formación de la persona.

...es todo un proceso de seguimiento, por ejemplo no sólo de repente limitarse a toda la parte académica, aquí tenemos sobretodo nuestro perfil también la mirada de la formación que nosotros tenemos que hacer es formar a las futuras docentes de manera personal y profesional. (EP4B) ...como docente conductor creo que es mucha mas que función, mucho la responsabilidad de formar futuros docentes que van a enseñar a aprender, y por lo tanto, nuestras funciones aparte de ser guías, es enseñarles a planificar una sesión de clase, emplear diversas estrategias porque se hacen clases demostrativas para que los chicos nos observen. Tenemos la función primordial de ser amigos porque tenemos que corregir también ciertas actitudes, de lenguajes modales y en realidad nos queda muy corto el tiempo. (EP2B) [22].

Pero, de una forma u otra todos deben asesorar a los estudiantes, acompañarlos en su proceso de práctica, monitorearlos, guiarlos y evaluarlos. Sin embargo, no todos tienen el mismo número de alumnos ni el mismo número de horas [23] para cumplir con esas funciones. Al parecer, la asignación de horas depende del valor de créditos del curso, de la política de la Facultad para asignar alumnos a cada profesor y para cubrir el curso con un número determinado de estudiantes [24].

Esta mirada a las tareas del docente del curso de práctica nos hace pensar que como la organización de la práctica es diferente condiciona su ejecución. Llama la atención que a pesar de coincidir en el enfoque general de la práctica en su desarrollo se aprecian diferencias significativas. Así también, los docentes se reconocen otras funciones no explicitadas en el curso. Al precisar sus funciones muestran preocupación, responsabilidad e involucramiento en su tarea. *“Formalmente habían dos horas de clase, especialmente sesiones de integración que le llamamos, ahora adicionalmente siempre en la semana digamos se podría emplear dos horas adicionales no?,..., a veces unas semanas mas que otras porque hay que hacer coordinaciones con las supervisoras, con la coordinadora general también de la práctica profesional y de la especialidad, algunas visitas a colegios”* (EP1) Se sienten identificados con la labor que realizan y la valoran mucho. *“Entonces en el papel realmente dice doce horas pero en la ejecución misma es una dedicación exclusiva porque están en una práctica continua”* (EP4E) [25].

5.2 Curso de práctica profesional docente continua

Los **cursos de práctica intensiva** o continua se desarrollan principalmente en los *últimos ciclos de formación* (IX y X). Esto debido a la naturaleza del curso y porque el estudiante ya aprobó cursos de formación general y de especialidad y se encontraría en condiciones de demostrar sus habilidades docentes. Solo en un caso se realizan en el VII y VIII ciclos de estudios

Los cursos varían de *créditoaje* de una institución a otra. En varias instituciones, los cursos tienen 6 créditos. No tenemos información sobre la equivalencia entre créditos, horas de asistencia del practicante al colegio y de asistencia a la sesión colectiva y horas de dedicación del docente de práctica.

En todos los casos, el curso comprende dos grandes actividades: asistencia del alumno al colegio y asistencia del alumno a una sesión grupal en la universidad una vez por semana. Es decir, los alumnos dedican al curso más de *20 horas semanales* .

En cuanto a la **orientación del curso** , resulta algo variado. En los sílabos de curso se menciona que los enfoques van desde ser participativo, reflexivo, humanista, cognitivo y de investigación acción. Desde cualquiera de ellos se logra orientar al practicante para que ejercite sus competencias pedagógicas y profesionales. Lo importante es que el profesorado lo tenga claro y sea coherente con la forma de desarrollar el curso.

La práctica reflexiva se orienta mejor en los cursos de Práctica docente intensiva. Es el mejor momento para ejercitar en el estudiante la reflexión sobre su práctica, aprender de ella y reutilizar los conocimientos adquiridos en todos los años de formación. De ahí la necesidad de planificarlo en el curso. Al respecto, los docentes de práctica **organizan el curso en el sílabo** . En los casos de varios docentes, lo elaboran en equipo. Y solo un grupo minoritario de docentes entrevistados expresa que desconoce el programa del curso. Esto puede afectar el normal desarrollo del curso.

5.3 Ejercicio de la práctica reflexiva en los cursos

Con respecto a la **presencia o no de la práctica reflexiva** en los cursos de práctica, observamos que algunos coordinadores y la mayoría de docentes sí consideran que está presente en el curso. Algunos lo asocian a actividades de preguntas de reflexión que aplican en las sesiones de clase en la universidad (talleres o laboratorios).

Sí, sí lo hacemos, sobre todo cuando nos vemos los viernes (talleres) en la tarde. (EP2C)
Entonces precisamente las asesorías, los talleres de las asesorías tienden a eso, a hacer esta reflexión de la práctica, cómo te ha ido, qué dificultades, cómo te has sentido, partiendo desde las emociones, ¿cómo te has sentido? ¿Por qué te has sentido así? Y cuando te sientes mal, y tú me preguntas por qué se siente así, ellas caen en la cuenta porque no se preparó lo suficiente, porque no llegó los materiales, porque no atendió cosas, por ejemplo situaciones que puede vivir el alumno o ella misma vivió algo en el trayecto al colegio, entonces no hay práctica sino hay reflexión. (EP4A)
Después de la practica, después de la observación que hace el docente de practica al alumno, hay un momento de reflexión,... se reflexiona con él, y se le hace, que él mismo se de cuenta en qué estuvo bien y en qué podría mejorar. (EC5) [26].

Sin embargo, no necesariamente está mencionado en el sílabo del curso. Tampoco podemos decir que con las preguntas estamos asegurando el ejercicio de la práctica reflexiva en toda su dimensión. Esas preguntas colaboran a ejercitar la reflexión sobre la acción saltando un nivel previo que es la reflexión en la acción misma. Tampoco trabajan la descripción de la reflexión en la acción.

Los docentes asocian la reflexión al hecho de ayudar al estudiante a reconocer aciertos y errores y el por qué de esos errores o dificultades vividas en el aula. Es decir, a una simple reflexión sobre lo realizado a manera de autoevaluación. En un caso, la docente asocia la reflexión más como metodología del curso que como enfoque y se contradice cuando expone el enfoque del curso.

Al revisar los **objetivos del curso** apreciamos que traducen el enfoque y los propósitos del curso. Y en aquellas instituciones que sí buscan el ejercicio de la reflexión en el estudiante lo expresan de esta forma:

Confronta lo aprendido en una realidad concreta y reflexiona sobre su propia práctica y la de otros, para optimizar roles, funciones y acciones inherentes al trabajo docente... (Si 4)
Definir su propio estilo de enseñanza... desde una actitud crítica reflexiva. Reflexionar sobre su propio quehacer en la dinámica práctica-teoría-práctica... Reflexionar sobre su vocación docente y la formación recibida en la especialidad de Educación Primaria. (Si1B)
Investiga y reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y desempeño personal, asumiendo el compromiso social de su desempeño profesional (Si 5A) [27].

Dos instituciones trabajan en base a competencias y dos en base a objetivos de aprendizaje. Cabe destacar que en esos enunciados también se considera el nivel de reflexión sobre la acción y no los otros niveles. Asimismo, en uno de los casos, buscan desarrollar la actitud reflexiva para que el ejercicio de la reflexión no se dé solo cuando el docente lo solicita sino que el alumno se acostumbre a ello y lo valore.

Entonces, a nivel propositivo y de interés de los docentes, se busca que el estudiante piense en cómo hace las cosas y de qué mejor forma puede hacerlo. Este esfuerzo debiera corresponder a los contenidos, metodología y evaluación en el curso. Además, tanto en los objetivos como en las competencias, los cursos no solo buscan asegurar el ejercicio docente del estudiante, sino que cuidan el desarrollo personal. Esto va de la mano con la preocupación que muestran los docentes al respecto.

Para desarrollar la práctica reflexiva en los estudiantes, debe estar comprendida entre los contenidos del curso. Después de revisar los contenidos, estos se refieren al contraste entre teoría y práctica en las experiencias de aula, el sistematizar la experiencia después de reflexionarla y el sostener la actitud reflexiva y crítica. Quiere decir que a nivel de planificación de los cursos, la práctica reflexiva sí está considerada en la mayoría de las facultades, especialmente en dos de ellas.

Dada la naturaleza del curso, los docentes entrevistados utilizan diferente **metodología** para desarrollar los contenidos del curso tomando en cuenta que los alumnos le dedican más de 20 horas semanales y cumplen actividades en el colegio de práctica y en la universidad. Ellos reconocen que usan diversas estrategias didácticas destacando el uso de la tutoría individual, los talleres y el diálogo reflexivo. Algunos tuvieron dificultad para reconocer las estrategias y más bien describían la secuencia de la sesión colectiva.

La descripción que realizan sobre la estrategia es diferente en cada caso a pesar de llamarlo de la misma manera en todas las facultades. Por ejemplo, para una de las colegas los talleres son sesiones de clase en las que inicia con la motivación, les entrega material, se revisa el marco teórico y se atiende preguntas; a veces les hace reflexionar (EP5). Mientras que para otra docente, el taller es un espacio para revisar las programaciones, dialogar sobre los aspectos que requieren orientación y para reflexionar sobre el desempeño que los alumnos tuvieron en el aula (EP4C) [28].

Cuando se les pregunta a las docentes de curso sobre **las estrategias didácticas para el ejercicio de la práctica reflexiva**, algunas de ellas manifiestan que la reflexión es una metodología, otras siguen sosteniendo que se trata de un enfoque del curso que está presente en todo momento del trabajo con los alumnos y otras reconocen que como es un contenido se trabaja en determinado momento del curso. Es decir, tienen dificultad para reconocer cómo se trabaja la práctica reflexiva que en algún momento reconocieron que sí estaba presente en el curso. Esto puede deberse a la poca claridad conceptual que tienen de la reflexión o de la práctica reflexiva y por ello lo asocian en todo momento al hecho de hacer preguntas al estudiante ¿cómo te ha ido? ¿en qué sientes que debes mejorar? ¿de qué otra manera puedes hacerlo?, es decir, preguntas que si bien exigen del estudiante pensar en cómo realizó la práctica en determinado momento, no necesariamente implica el ejercicio de la reflexión en su verdadera dimensión. Pareciera que usan las preguntas para ayudar al estudiante a reconocer sus aciertos, mirar sus errores y aprender a superarlos o como ejercicio de autoevaluación [29].

Llegan a reconocer que utilizan el diálogo para promover la reflexión así como los talleres, la tutoría individual y grupal. “Generalmente hacemos los talleres, la asesoría grupal, el diálogo reflexivo, la tutoría individual también”. (EP4E) Pocos mencionaron usar lecturas y a partir de ello contrastar la teoría con la práctica. “A partir de lecturas también se generaba este trabajo” (EP1). Una de las profesoras considera que cualquier estrategia que utilice, podría desencadenar un

proceso reflexivo permitiendo al alumno contrastar la teoría con su ejercicio docente y pensar sobre ella (EP1). Las estrategias que reconocen las docentes no están mencionadas en el sílabo de curso. La distinción la realizan luego que se les hace la pregunta en la entrevista [30].

5.4 Sugerencias para el ejercicio de la práctica reflexiva

Podemos apreciar que si bien los sílabos de curso consideran de alguna manera la práctica reflexiva, en el desarrollo del curso los docentes no lo manejan de igual forma afectando su ejercicio en el estudiante. Sin duda, resulta no ser una tarea sencilla. ¿Qué hacer para tenerla presente? ¿Qué necesitamos para su puesta en práctica? ¿Cómo asegurar esa práctica en los estudiantes?. Al preguntar a los docentes y coordinadores se animaron a plantear algunas condiciones y sugerencias que se requiere para el ejercicio de la práctica reflexiva [31].

- Acompañar al estudiante en la reflexión implica tiempo por lo que se necesita mayor número de horas en el curso y, para el profesor sostener el acompañamiento al estudiante en forma permanente.
- Lograr la confianza del alumno para facilitar la comunicación abierta y su apertura al diálogo reflexivo.

En las facultades donde hay varios profesores de curso, estos mencionan que se debe unificar criterios entre todos para asegurar un proceso adecuado. Las otras condiciones son referidas al estudiante, es decir, manifiestan que el alumno debe tener disponibilidad de escucha y capacidad de comunicar sus vivencias.

- Asegurar unicidad en la forma de entender la práctica reflexiva y de asegurar que el personal docente esté calificado para ello.
- Establecer algunos instrumentos que favorezcan su seguimiento y no tanto su evaluación. "...necesitamos ajustar nuestras herramientas, nuestros instrumentos de trabajo" (EC2).
- Promover el intercambio de experiencias entre egresadas y alumnos practicantes (EP1) y, cuidar la relación de empatía y confianza con el estudiante. "Tiene que haber un cierto grado de empatía, de acercamiento entre la asesorada y su asesora y a veces esto no se da" (EC4B) [32].

Por último, sugieren que el espacio para la reflexión se dé en forma frecuente y sea una actividad organizada que se trabaje durante todo el período de formación.

6. Conclusiones [33]

- El espacio de las prácticas educativas en la formación de los futuros docentes, es el ideal para la formación de la práctica reflexiva y debe iniciarse desde las prácticas tempranas, no dejando su ejercicio solo para las prácticas de último año o de carácter intensivo. La práctica reflexiva posibilita mejor el vínculo entre la teoría y la práctica para generar el saber o conocimiento pedagógico, y para su desarrollo requiere de cierto tipo de estrategias que deben estar acordes al enfoque de formación de los alumnos.
- Los cursos de Práctica tienen diferentes enfoques, propósitos, objetivos, contenidos y metodología y solo algunos de ellos lo expresan con claridad en el sílabo. Algunos docentes entrevistados reconocen el enfoque del curso y conocen con seguridad el contenido del sílabo. Pocos cursos señalan como objetivo la formación de la práctica reflexiva y escasamente identifican los contenidos, las estrategias para el seguimiento y evaluación de este objetivo en los estudiantes. Además, los docentes conciben a su manera la práctica reflexiva, llegando a reconocerla como enfoque, otros como metodología y otros como contenido del curso. Esto afectaría el ejercicio de la práctica reflexiva en los estudiantes.
- Para el ejercicio de la práctica reflexiva, los docentes entrevistados reconocen usar diversas estrategias didácticas que consideran más conveniente, destacando el uso de la tutoría individual, los talleres y el diálogo reflexivo. Pocos manifestaron usar todas las estrategias recomendadas aunque el manejo conceptual que tienen de ellas no sea el

más apropiado. Sin embargo, todos valoran la necesidad de la reflexión en los cursos de práctica preprofesional y por ello sugieren mayor tiempo para el curso, que todos los docentes se pongan de acuerdo en cómo trabajar este aspecto y, asegurar una buena selección de docentes con cualidades apropiadas y de centros de práctica.

7. Referencias

- [1] SANZ, M. P. *El desarrollo de la capacidad reflexiva sobre la acción docente en alumnos que finalizan su formación docente inicial en Institutos Superiores Pedagógicos*. Tesis. Lima: PUCP- Facultad de Psicología. 2004, pp.34
- [2] REVILLA, D. “La práctica reflexiva en la formación de los estudiantes de la Facultad de Educación durante el desarrollo de la Práctica Pre – profesional Docente de la especialidad de Educación Primaria”. Informe de investigación. Lima: Dirección de Investigación- PUCP. Enero, 2010a, pp.1- 44
- [3] RODRÍGUEZ, A. (Dir) et.ál. “El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Practicum de Magisterio” *Revista Enseñanza*. Anuario Interuniversitario de Didáctica. Salamanca 1998, Vol. 16, p. 156
- [4] DIEZ, M. I. *Estrategias de acción Tutorial para generar la reflexión docente durante las prácticas preprofesionales*. Tesis. Lima: PUCP- Facultad de Educación, 2003 y SANZ, M.P. Óp. Cit.
- [5] Desde el Programa de mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en Chile se quiere atender el desarrollo profesional del docente en un marco para la enseñanza efectiva (1999).
- [6] ÁVALOS, B. *La formación docente inicial en Chile*. 2003, pp.25. Disponible en <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- [7] Cf. De PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó, 2004
- [8] SAENZ, O. *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación – acción*. España: Editorial Marfil, S.A. Alcoy, 1991, pp.557
- [9] MORAL, C. “Formación para la profesión docente”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Abril (37), 2000, pp. 171- 186. Disponible en www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118065&orden=64129 pp. 174
- [10] TALLAFERRO, D. “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes” *Revista EDUCERE* Año 10 (33), 2006, abril, p.269
- [11] SHÖN, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998
- [12] SHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992
- [13] BROCKBAMK, A. y MCGILL, I. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata S.L, 2002, pp. 88-89
- [14] Al revisar la explicación que hacen Brockbambk y McGill (2002) y Cuba e Hidalgo (2001), observamos coincidencias favorables. Cada uno actualiza la propuesta de Shön (1998). CUBA, S. e HIDALGO, L., *Quereres y saberes para una docencia reflexiva*. Lima: Ministerio de Educación – Programa MECEP, Cooperación Técnica Alemana - GTZ y Cooperación Financiera Alemana - KFW. Serie Métodos y Técnicas, 2001
- [15] BROCKBAMK, A. y MCGILL, I. Óp. Cit. p.90
- [16] Ídem, p.98
- [17] Organizamos los resultados en base al informe de investigación marco de este trabajo elaborado por REVILLA, D. Óp. Cit. 2010a y REVILLA, D. “La práctica reflexiva durante el desarrollo de la Práctica Pre – profesional Docente”. Ponencia presentada en Congreso Iberoamericano de Educación- Metas 2021. 13 al 15 de setiembre. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Argentina, SEGIB, OEI y ACDI, pp. 1-18, 2010b

[18] REVILLA, D., Óp. Cit, 2010a, p.20

[19] *Ibidem*

[20] REVILLA, D., Óp. Cit, 2010b, p.25

[21] REVILLA, D., Óp. Cit, 2010a, p. 25

[22] *Ídem*, p.29

[23] Hay que diferenciar el número de horas que el docente asume como carga lectiva del curso del número de horas que tiene el curso según creditaje y que se anuncia en el sílabo de cada curso.

[24] REVILLA, D., Óp. Cit, 2010b, p. 27

[25] *Ídem* p.29

[26] REVILLA, D. Óp.cit, 2010a p. 32

[27] *Ídem* p.33

[28] *Ídem* p.37

[29] REVILLA, D., Óp. Cit, 2010b, p. 37

[30] REVILLA, D. Óp.cit, 2010a p. 13-14

[31] *Ídem* p.15.

[32] *Ídem* p. 40-41

[33] Hemos abreviado las conclusiones de la investigación. *Ídem* p.41-42