

Mónica Torres Cajas

mtorres@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo,
Facultad de Ciencias de la Educación
Humanas y Tecnologías, Carrera de
Idiomas,
Riobamba, Ecuador

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2099-7245>

Danilo Yépez Oviedo

dyepez@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo,
Unidad de Competencias Lingüísticas,
Riobamba, Ecuador

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-0265-7797>

Adriana Lara Velarde

alara@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo,
Facultad de Ciencias de la Educación
Humanas y Tecnologías, Carrera de
Idiomas,
Riobamba, Ecuador

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2270-6843>

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

THE REFLECTION OF TEACHING PRACTICE

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

Recibido:
21/02/2019

Aceptado:
24/01/2020

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

THE REFLECTION OF TEACHING PRACTICE

Resumen

Las demandas del siglo XXI exigen a los docentes prepararse y asumir una actitud reflexiva, para cubrir las expectativas académicas de los estudiantes de hoy día. El principal objetivo de este trabajo fue conocer las percepciones de los docentes sobre su reflexión en sus respectivas docencias y cómo se lleva a cabo este proceso en la Universidad Nacional de Chimborazo, para lo cual se aplicó una investigación de tipo cualitativo-interpretativo. Se realizó una entrevista a profundidad, estructurada, entre 12 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Se establecieron dimensiones y categorías de análisis utilizando el método fenomenológico hermenéutico, se realizó la descripción e interpretación de las experiencias vividas. El análisis del pensamiento de los docentes y sus relatos permitieron concluir que poseen juicios, interpretaciones y supuestos que no se examinan, disciernen o analizan, principalmente porque los instrumentos de autoevaluación y coevaluación que se utilizan en la institución, no favorecen estos procesos de reflexión y porque no existen espacios dispuestos para el efecto, planteándose como alternativa la conformación de pares académicos para estudiar analítica y críticamente, cuestiones de orden teórico y técnico respecto de la docencia, para la toma de decisiones certeras y la adecuada calidad educativa.

Palabras clave: Reflexión docente, práctica docente, calidad educativa

Abstract

The demands of the 21st century require teachers to prepare and assume a reflective attitude, to meet the academic expectations of today's students. The main objective of this work was to know teachers' perceptions about their reflection in teaching and how this process is carried out at the National University of Chimborazo. Thus, a purely qualitative - interpretive type of research was applied. An in-depth interview was conducted, structured with open questions among 12 teachers of the Education, Human Sciences, and Technologies Faculty. Dimensions and categories of analysis were established using the hermeneutical phenomenological method. The description and interpretation of the essence of experiences lived was carried out through the following phases: stage of assumptions clarification, collection of the experience lived through the interviews, the reflection about those experiences and, the writing-reflection stage of such experiences. The analysis of the teachers' thinking and their stories allowed to conclude that they have judgments, interpretations and assumptions that are not examined, discerned or analyzed, for several reasons, mainly because the self-assessment and co-assessment instruments used in the institution do not favor these reflection processes and because there are no available spaces for this purpose, considering as an alternative the formation of academic peers to study analytically and critically, theoretical and technical issues regarding teaching, for accurate decision making and the proper educational practice.

Keywords: Teacher reflection, teaching practice, educational quality

INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI, el desarrollo de las telecomunicaciones y la tecnología han implicado una transformación en la organización social, económica y política del mundo, que nos permite tener acceso a cualquier tipo de información, proveniente de cualquier lugar y de una infinidad de fuentes. En el contexto pedagógico se puede notar una diversidad de estudiantes en las aulas universitarias, provenientes de diferentes etnias, estatus socio-económico, distintas motivaciones y habilidades, entre otras. Esto demanda a los docentes prepararse y asumir una actitud reflexiva, para cubrir las expectativas académicas en las aulas, de tal manera que se demuestre su éxito pedagógico (Buckworth 2017).

En este contexto la innovación docente en las instituciones de educación superior es prioritaria y es uno de los valores por los que todos los gobiernos apuestan ante la actual situación de cambio (Salinas 2004). Se entiende por innovación docente: “realizar cambios en la formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados aplicables a cualquier contexto” (Sein-Echaluze Lacleta, Fidalgo Blanco & García-Peñalvo, 2013). Es decir, la innovación educativa tiene que ver con la creación de algo nuevo, el proceso cómo se lo lleva a la práctica y cómo esto aporta a una mejora, lo cual debe estar estrechamente ligado a las necesidades y retos en el campo educativo.

En el mismo sentido, es menester discurrir sobre la calidad educativa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha manifestado su preocupación por la calidad educativa a lo largo de varias décadas. En cada reunión se han hecho importantes consideraciones que han incorporado distintas dimensiones en calidad educativa de acuerdo a los cambios experimentados con los avances científicos y tecnológicos, desde los estudiantes, los

procesos, los contenidos, las pedagogías activas, la equidad, la pertinencia, la incorporación de los medios tecnológicos y hasta la inclusión, a fin de favorecer un aprendizaje eficiente y eficaz y de alto rendimiento para todos. Es así que la UNESCO (2015) reconoció que el rol del docente es central para renovar las prácticas educativas, promover nuevas maneras de enseñar y nuevas experiencias de aprendizaje, de ahí que tomar consciencia de la medida en que el docente universitario reflexiona sobre su práctica educativa es necesario con miras a potenciar los objetivos, procesos y resultados de aprendizaje que se generan.

Po su parte, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), vigente en el Ecuador desde octubre de 2010, en su Art. 93 señala que el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

La evaluación docente, que se ha implementado en la última década en todas las instituciones de nivel superior como estrategia para mejorar la calidad de la educación, en concordancia con la mencionada LOES, por largo tiempo ha sido un punto controversial y evasivo en las instituciones educativas, que requiere ser rescatado y motivado desde el enfoque conceptual y actitudinal, de manera que favorezca los procesos de reflexión, para que se conviertan en verdaderas herramientas de cambio en el hecho educativo.

La reflexión que se genera en la evaluación docente puede ser enfocada desde distintos ángulos y etapas, ya sea relacionadas con la gestión, la academia y la vinculación, que de una u otra manera influyen en la calidad de aprendizaje (García, Loredó & Carranza 2008). Sin embargo, en esta investigación se considera la reflexión del desempeño en el campo profesional, el ejercicio que el profesor desarrolla específicamente en el aula, que supone una interacción constante con el estudiante, en donde se genera una variedad de situaciones de acuerdo a objetivos determinados que inciden en el aprendizaje, pues como argumenta Veloquio (2016), es aquí donde la práctica docente se cristaliza.

liza y se realiza un proceso de formación continua.

El Diccionario de la Lengua Española define a la reflexión como la imagen que uno puede ver de sí mismo en el espejo. En el contexto educativo, la reflexión es el acto a través del cual los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su práctica. A través de la continuidad de esta acción pueden ser más intencionales y deliberados en su pensamiento acerca de la enseñanza y obtener datos cruciales para comprender lo que ocurre en las aulas para que sea cambiado, renovado o adaptado (Imbernón 2016a). Por ello, la reflexión se sitúa como el eje primordial en la transformación de la calidad educativa.

Para Shulman (1987; 2005) la reflexión es un conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia, mediante la recolección de datos que deben ser contrastados por el propio docente o en colaboración con otro.

Villalobos y De Cabrera (2009) resaltan la influencia significativa que puede ejercer la reflexión en el trabajo diario, para tomar decisiones acertadas, lograr los cambios que se requieren, potenciar lo que existe de manera exponencial y tomar el control de su vida profesional.

Dada la complejidad de esta actividad, existe una multiplicidad de ejes y situaciones sobre las que se debe reflexionar en dicha práctica: la meditación cuidadosa sobre el conocimiento general y específico que poseen los maestros, la selección y secuenciación de contenidos, su modo de enseñar, los recursos que utilizan, las fortalezas y debilidades de los estudiantes, cómo abordar sus intereses y necesidades, el manejo del aula con todas sus implicaciones, las formas de evaluar los aprendizajes, sus valores y sus propias creencias e incluso su satisfacción personal. Esto permite al maestro tomar decisiones acertadas y promover el cambio en su práctica docente (Hodgson 2014).

Muchas han sido las investigaciones que han descrito desde diferentes ópticas los aspectos ineludibles para mejorar la práctica docente del profesorado y han hecho hincapié sobre diferentes dimensiones que deben ser consideradas para la autoevaluación docente, pero todas se basan en la reflexión de la práctica.

Como lo reporta Beauchamp (2015), el principal supuesto que se puede observar en los artículos que tratan sobre la reflexión del maestro es que el análisis de necesidades, problemas, procesos de cambio, sentimientos de eficacia y creencias son factores que contribuyen al desarrollo profesional del maestro hacia el logro de prácticas mejoradas. Según su análisis, los estudios en esta década se centran principalmente en la reflexión como un instrumento para el cambio y la innovación y en las diversas formas en que se puede desarrollar la reflexión.

Para Charlotte Meierdirk, de la Universidad de Portsmouth, UK (2016), la práctica reflexiva es elemento esencial para ser un profesional de la educación. Sostiene que incluso debe ser parte de los estándares actuales de formación docente y, por lo tanto, características en los elementos de formación de programas iniciales de formación docente. Las conclusiones alcanzadas en el documento sostenidas por el análisis que hace a la teoría planteada por muchos autores es que la práctica reflexiva se necesita para convertirse en un maestro profesional, sin embargo, en el contexto canadiense la reflexión solo existe en el sentido técnico y no en forma crítica para que los docentes aprendan a ver fuera de la caja y empiecen a crear nuevas formas de ver y enseñar.

Frente a este discurrir de ideas, se cuestiona en qué medida en la Universidad Nacional de Chimborazo (Unach) se desarrolla la reflexión como parte de la formación constante que se deriva de la práctica, en un momento en que la autoevaluación y coevaluación docente se llevan a cabo a través de un proceso frío e interpersonal, en el que el docente accede a una plataforma para responder un cuestionario establecido que contempla parámetros relacionados con su labor docente, de investigación, vinculación y gestión.

No obstante, ¿cómo el profesor enfrenta problemas que descubre en este procedimiento? es algo que no ha sido trabajado aún. El proceso, según Meierdirk (2016) debería ir más allá de simplemente llenar un cuestionario, a explorar las diferentes dimensiones y complejidades de la práctica, como: obtener un verdadero conocimiento del contexto dentro del cual los maestros están ense-

ñando, qué tan bien fue una lección, si estuvo bien planificada, cuáles fueron las fallas, si logró su objetivo; es decir, saber a ciencia cierta cómo se desarrollan las interacciones en el aula y los resultados que estas provocan con miras a una verdadera transformación.

Por tanto, en esta investigación se planteó la cuestión de conocer las percepciones de los docentes sobre su reflexión en sus respectivas docencias y cómo se lleva a cabo este proceso en la Unach, que como lo señala Moreno (2015) resulta imprescindible para lidiar, adaptar y transformar las situaciones inesperadas que se viven a diario en las aulas universitarias.

Esta investigación resulta relevante desde el punto de vista de que al pensar cuidadosamente y en forma intencionada y sistemática, acerca de todos estos aspectos para descubrir lo que el docente es capaz de hacer y de no hacer, el tipo de respuesta que ha alcanzado de los estudiantes, la forma cómo funciona uno u otro procedimiento, si se han logrado las metas propuestas o no, el docente comprende si la cuestión merece cambio en busca de la calidad educativa.

El análisis de lo que se hace en el aula en combinación con la experiencia se transforma en conocimiento sobre la enseñanza (Imbernón 2016a), lo cual lleva a los profesores a tomar decisiones certeras sobre los procesos que desarrollan en sus clases para modificarlos o mejorarlos, en términos de alcanzar las metas propuestas.

METODOLOGÍA

El presente trabajo es una investigación de tipo netamente cualitativo, que para González (2013) tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, tomando como base las condiciones particulares y la disposición de quienes la originan y la viven; por tanto, desde el punto de vista metodológico se va a asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, que se consideran elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del

conocimiento.

Por la naturaleza de la investigación, se empleó el método fenomenológico hermenéutico, que como lo sostiene Fuster Guillén (2019), tomando como base las teorías de Van Manen (2003) y Martínez (2014), tiene el objetivo de realizar la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas. En este sentido, se siguió un proceso centrado en los principios de la fenomenología y sus fases: etapa de clarificación de presupuestos, recogida de la experiencia vivida a través de las entrevistas, la reflexión acerca de esas experiencias y, finalmente, la etapa de escritura-reflexión de dichas experiencias vividas.

Tomando en consideración a Ayala (2008) con la fenomenología hermenéutica se intentó que los docentes mediten sobre su experiencia personal y laboral para conocer hasta qué punto reflexionan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Unach. Se realizó una entrevista a profundidad, estructurada con preguntas abiertas a 12 profesores de las diferentes carreras de la mencionada facultad. La muestra fue no probabilística y se basó en la elección de sujetos que nos permitirían realizar una comprensión e interpretación más profunda del tema (Martínez 2014), en la que se tomó en consideración los siguientes criterios: el área disciplinar, la carrera de pertenencia y el género, como se puede apreciar en la tabla 1.

Este artículo responde al paradigma cualitativo interpretativo, que como lo señala Martínez (2011) tiene la finalidad de llegar a la comprensión o la interpretación de la realidad humana en y desde la praxis y asimismo de la realidad social.

Para contar con una descripción exhaustiva de la información recogida, se bosquejó un mapa previo de dimensiones que tuvieron que ver con los tres momentos básicos que García *et al.* (2008) plantean sobre la práctica docente: 1) planificación o preparación de la enseñanza, 2) ejecución en donde se efectúa la interacción educativa dentro del aula, y 3) evaluación de los resultados alcanzados después de la ejecución.

Tabla 1: Docentes de la Facultad de Educación participantes en la entrevista

Profesor	Carrera	Género	Categoría profesional
Profesor 1	Psicopedagogía	Femenino	Nombramiento
Profesor 2	Pedagogía de la Lengua y Literatura	Femenino	Contrato
Profesor 3	Pedagogía de la Artes y Humanidades	Masculino	Contrato
Profesor 4	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	Masculino	Nombramiento
Profesor 5	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros	Masculino	Contrato
Profesor 6	Educación Básica	Femenino	Nombramiento
Profesor 7	Educación Inicial	Femenino	Nombramiento
Profesor 8	Pedagogía de la Matemática y Física	Masculino	Contrato
Profesor 9	Pedagogía de la Química y Biología	Femenino	Nombramiento
Profesor 10	Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	Masculino	Nombramiento
Profesor 11	Diseño Gráfico	Femenino	Contrato
Profesor 12	Pedagogía de la Informática	Masculino	Nombramiento

Fuente: Elaboración propia a partir de características especificadas previamente

Al realizar el análisis del pensamiento de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, se asignó significados comunes a la información recogida, estableciéndose categorías que revelaban comunicaciones potenciales, que fueron identificadas a través de un código. Conforme se fueron revisando más datos en las entrevistas, se extraían otros segmentos de texto y se fueron generando más categorías y códigos. Se lo realizó sin la utilización de recursos informáticos, sino con el esfuerzo y compromisos de los investigadores.

Las siguientes son algunas de las preguntas planteadas en la entrevista estructurada con preguntas abiertas: ¿Sobre qué aspectos de su práctica docente desarrolla un pensamiento intencionado y sistemático? ¿Qué aspectos le permiten conocer que la lección procede de la manera como fue planeada? ¿Qué tipo de problemas posibles identifica de antemano en las lecciones y qué tareas alternativas para superarlos? ¿Integra los equipos de trabajo de acuerdo a los estilos de aprendizaje? ¿Qué opiniones valorativas se formulan sobre la adecuación y efectividad de su trabajo? ¿Qué interrogantes le surgen de su contacto y observación de su realidad de enseñanza? ¿Siempre se pregunta qué más es posible hacer? ¿Con qué frecuencia se fijan objetivos de mejora para la siguiente clase?

Por otra parte, nos motivaba averiguar las percepciones acerca de la reflexión en la institución y la valoración que tenían frente a posibles implicaciones de mejora e innovación en su propia práctica docente, lo que permitió el surgimiento de otra dimensión, en la que se incluyeron preguntas como: ¿Cree que la evaluación de la práctica docente es absolutamente necesaria para propósitos de mejora? ¿Existen tiempos y espacios para la reflexión? ¿Considera que la reflexión de su práctica docente con el apoyo de un par académico sería una herramienta útil para identificar sus fortalezas, debilidades y oportunidades en el aula? ¿Aceptaría con gusto las sugerencias y comentarios de otro compañero?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las siguientes fueron las dimensiones y categorías de análisis establecidas, referente a la reflexión de la práctica docente que desarrolla el profesor universitario que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2: Dimensiones y Categorías de Análisis

Dimensiones	Categorías	Código
Dimensión 1: Pensamiento intencionado y sistemático antes de la clase	1. Situaciones relevantes de la planificación. 2. Posibles problemas. 3. Tareas alternativas. 4. Selección de recursos didácticos	SRP PP TA SRD
Dimensión 2: Pensamientos deliberados sobre la interacción en el aula	1. Equidad en el desarrollo de la práctica. 2. Reacciones de los estudiantes 3. Aprendizaje de estudiantes y profesores en la clase. 4. Integración de equipos de trabajo	EDP RE AEP IET
Dimensión 3: Abstracción y meditación de los alcances de la práctica docente	1. Escritura de notas inmediatamente al concluir la lección. 2. Meditación de lo ocurrido en la clase. 3. Aprendizaje obtenido y aplicación futura. 4. Opiniones valorativas sobre su propio trabajo docente. 5. Interrogantes que surgen de la práctica. 6. Objetivos de mejora.	ENC MOC AO-AF OV ISP OM
Dimensión 4: Percepciones acerca de la reflexión en la institución	1. Necesidad de evaluación de práctica docente. 2. Jornadas de observación y reflexión – oportunidades para intercambiar ideas. 3. Evaluación y reflexión en pares académicos.	NEP JOR ER-PA

Fuente: Elaboración propia a partir de García et al (2008)

La actual naturaleza dinámica y flexible de los procesos educativos, que responde a la globalización y a la revolución tecnológica del siglo XXI, requiere de profesionales capaces de evaluar su entorno, su propia práctica pedagógica, resolver problemas, tomar decisiones que permitan potenciar el desarrollo y la calidad de vida de los seres humanos (García & Martínez 2017).

Como lo señala Imbernón (2016b) el contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos demanda nuevas competencias del docente. Gracias al desarrollo y avance de las tecnologías de la información y comunicación, los modelos de aprendizaje son diferentes y la innovación docente y la calidad educativa están siendo severamente desafiadas en la educación contemporánea. Por ello se hace necesaria una vasta reflexión de la práctica que dé cuenta de la medida en que el docente está desarrollando las competencias necesarias en las aulas para enfrentar los retos que la sociedad actual exige, tomando en consideración las aristas básicas que según Caliskan, Kuz y Kuzu (2017), son las que harán de los estudiantes, ciudadanos calificados, respetuosos de los derechos humanos, para transformar la vida de la sociedad, con responsabilidad, ética y sensibilidad.

Desde la perspectiva del gobierno ecuatoriano la

calidad se ve en la medida en que el sistema educativo contribuye en la formación de la sociedad que se aspira. Un sistema educativo de calidad proporciona las mismas oportunidades a todos, los resultados que se producen alcanzan los objetivos planteados, se orienta hacia la solución de necesidades y problemas de la vida real, desarrolla las más altas habilidades de pensamiento crítico para construir y transmitir el conocimiento, todo ello conforme a la sociedad que se aspira tener. Concomitante con esta visión, está la idea de que el docente en respuesta al cambio y evolución constate del mundo debe encontrarse dispuesto a innovar. El abordaje de estos procesos no puede ser realizado al margen de la reflexión que está llamado a hacer el docente sobre estos y muchos otros aspectos encaminados a mejorar su propia práctica.

Los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Unach, a través de las entrevistas se vieron desafiados a reflexionar sobre sus valores y creencias pedagógicas más importantes. Las distintas preguntas de la entrevista nos permitieron conocer las dinámicas desarrolladas por los docentes y mantener un análisis y discusión crítica sobre la forma de reflexión que permitiría innovar su práctica docente y, por consiguiente, mejorar la calidad educativa.

La pregunta acerca de los parámetros sobre los que realizaban la reflexión de su práctica generó distintos tipos de categorías, como se puede apreciar en la tabla 2, las cuales se analizan a continuación.

Se constató que la mayoría de los maestros entrevistados identifican la planificación como absolutamente necesaria para llevar a cabo una enseñanza efectiva, en la que se deben incluir aspectos básicos.

Cuando planifico me enfoco en concebir clases teórico-prácticas, planteando objetivos de aprendizaje que cubran la necesidad de los estudiantes y de la sociedad en general, y que desarrollen su creatividad y criticidad. Seleccione los temas más significativos y relevante que promuevan la interdisciplinariedad, así como el uso de metodologías activas de aprendizaje. (P. Bravo, comunicación personal, 10 de julio, 2019). La planificación es substancial para llevar a cabo la enseñanza, es más creo que si se planifica se obtienen buenos resultados (Z. Román, comunicación personal, 11 de julio, 2019).

Concordamos con estos criterios que ponen de manifiesto sobre el papel que tiene la planificación en la enseñanza exitosa, siendo como un mapa a seguir, con el profesor logra que los estudiantes produzcan en forma fácil y eficiente a lo largo del período de clase (Brown 2014).

Por otra parte, se refirieron a la selección de recursos didácticos que, en la percepción de casi todos los docentes, se realiza de acuerdo al tema, a cada una de las actividades que se van a desarrollar y a las diferencias individuales de los estudiantes.

Se puede decir que se seleccionan de acuerdo a la experiencia, pues a medida que se avanza de semestre en semestre se va detectando las fortalezas y debilidades de uno u otro recurso y se adaptan los ma-

teriales (R. Ramos, comunicación personal, 11 de julio 2019).

Los relatos de los profesores permiten establecer el reto de saber si lo que se programa y los recursos que se usan se adaptan o no a cada tipo de estudiantes, sus intereses, la distinta realidad que se vive en cada contexto y con cada grupo humano, y sobre todo si compagina con el tipo de estudiante que se desea formar, haciendo eco a lo que conciben Barba, Barba y Martínez (2016), de que la formación continua que garantiza la calidad de la educación es aquella que se basa en el constante cambio del accionar docente, incluso la forma de pensar, siendo un factor substancial la reflexión.

El pensamiento que tienen los docentes con respecto a la identificación de posibles problemas y los tipos de tarea alternativas que sirven para apoyar los objetivos de la enseñanza, se vio menos cabado.

Si bien es cierto emitieron algunas opiniones como: existe mucha memorización y menos reflexión, poca coherencia y cohesión en las tareas, falta de conocimiento en temas básicos, estudiantes con diferentes niveles académicos y grupos muy heterogéneos, así como la actitud de los estudiantes y su disponibilidad para aprender; ningún profesor emitió criterios sobre las razones que subyacen bajo estas circunstancias, ni su acción previa o planificación para superar estos problemas. Otra opinión complementaria fue:

Las dificultades que se encuentran están en la ejecución de la enseñanza y tiene que ver con los recursos físicos dentro de las aulas, que no son imprescindibles, pero sí necesarios para llevar a cabo con normalidad las actividades, como una pizarra digital o un proyector. (M. B. Piñas, comunicación personal, 12 de julio, 2019)

Es decir, como lo sostienen Bryan y Recesso (2006) y Larrivee (2000) el compromiso con las creencias y suposiciones previstas por la actividad

reflexiva están en desventaja. Por ello en concordancia con el planteamiento de Meierdirk (2016), quien sostiene que la experiencia por sí sola no es suficiente para adquirir habilidades o destrezas, sino más bien sirve como base para el proceso de reflexión, un cambio importante en el proceso de evaluación de la práctica docente sería una nueva concepción de esa evaluación basada en la reflexión crítica, como foco del proceso formativo, de tal manera que se piense en qué y cómo hacer para superar estas dificultades encontradas.

Cuando se les cuestionó sobre si planificaban tareas alternativas para el proceso de aprendizaje, los docentes en forma casi unánime se refirieron a la utilización de las TIC, parafraseo, retroalimentación al final de la lección, enseñanza personalizada, nuevas metodologías que garanticen mejorar el aprendizaje, adaptaciones curriculares y tutorías individuales. De acuerdo con esto, también es cuestionable si los cambios pedagógicos sostenidos en su discurso surten los efectos esperados para lograr los objetivos y gestionar la educación de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual.

Por otro lado, el proceso que tiene lugar durante la interacción estudiante-docente-estudiante en la práctica docente, la mayoría de profesores entrevistados tienden a hacer referencia a los aspectos que le permiten conocer que la lección procede de la manera como fue planeada aludiendo a la metodología, la atención a la diversidad y a la motivación, la estructura de las actividades, acciones de comprobación de lo aprendido, entre otras.

Los pensamientos deliberados que adjudicaron los entrevistados tuvieron que ver, por ejemplo, con las reacciones que muestran los estudiantes.

Me doy cuenta de que la lección procede de la manera como fue planeada al observar la reacción de los estudiantes, su motivación, interés en la clase y su participación activa (E. Heredia, comunicación personal, 9 de julio, 2019).

Otro criterio, que se contrapone al anterior, señala

que los estudiantes nunca reaccionan de la misma manera:

Muchas veces su reacción no es como uno espera, algunas veces discrepan en los criterios, otras veces no tiene buena predisposición para participar en las clases o muestran dificultad para adaptarse al trabajo autónomo pues siguen siendo muy dependientes del docente. (N. Usca, comunicación personal, 10 de julio, 2019)

Es discutible conocer si la práctica docente bajo los parámetros mencionados promueve la equidad en las aulas universitarias; es decir, si todos los estudiantes resultan favorecidos con el aprendizaje en la misma proporción y de la misma manera. Por ello, la toma de decisiones y la modificación de su actuación didáctica responderá a las condiciones del contexto, las características de los estudiantes, a su desenvolvimiento, sus necesidades (Vaughn 2014,) lo cual se puede determinar solo con base en el análisis de las interacciones que se viven a diario.

Los profesores entrevistados valoraron el aprendizaje que adquieren de los estudiantes, a través del diálogo en cada tema desarrollado, así por ejemplo comentaron:

Se aprende de los estudiantes, especialmente en situaciones relacionadas con la tecnología, pues ellos están un paso más adelante que nosotros en estos temas (R. Horna, comunicación personal, 15 de julio, 2019).

Cavilando profundamente sobre el tema, se comprende que en una interacción efectiva también los docentes resultan favorecidos de las visiones, posturas y perspectivas de los estudiantes del siglo XXI.

Refiriéndose a la integración de equipos de traba-

jo, se manifestó:

Considero los estilos de aprendizaje de los estudiantes para realizar actividades de tipo cooperativo y siempre procurando que no sean los mismos para que exista novedad en el trabajo (P. Bravo, comunicación personal, 10 de julio, 2019).

A diferencia de otros que señalaron no utilizar ese criterio para formar grupos de trabajo, sino que permitía su agrupación por afinidad, para obtener mejores resultados. A través de sus criterios, se puede desprender que nos hace falta inmiscuirnos en un proceso reflexivo para examinar y desafiar los supuestos que están debajo de estas ideas, de tal manera que se tenga una verdadera conciencia de cómo esto impacta dentro y fuera de su práctica docente.

Se entiende que los criterios de los maestros entrevistados son muy válidos, se puede constatar que poseen conocimientos metodológicos muy importantes para el cabal desarrollo de sus clases; sin embargo, se nota que poseen juicios, interpretaciones, supuestos y expectativas que no se examinan. En este sentido, coincidimos con lo expuesto por Larrivee (2000) en que las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza que imparten y cómo hacen para que ocurra requieren de análisis y estudio.

En la tercera fase sobre la reflexión después de la clase, concordamos plenamente con Brookfield (1995), Freidhoff (2008) y Larrivee (2000) en que la escritura es una característica esencial de la actividad de reflexión, ya que puede ser empleada como un mecanismo que nos brinda la posibilidad de referirnos a ideas precisas para compartir experiencias con otros docentes con fines de práctica reflexiva.

El propósito de las reflexiones escritas, sin embargo, no es una costumbre compartida entre los docentes de esta institución. Se evidenció que la abstracción y meditación de los alcances de la práctica docente son limitadas. En este sentido, decía un profesor, en coincidencia con la mayoría

del resto de docentes:

No acostumbro escribir notas inmediatamente al concluir la lección, el tiempo me impide realizar esta actividad, lo que sí hago es realizar evaluaciones diarias a los estudiantes con el fin de conocer si los resultados de aprendizaje fueron alcanzados (M. Cadena, comunicación personal, 9 de julio, 2019).

La evidencia de que los profesores de la institución discernen sobre la dimensión de formularse opiniones valorativas sobre la efectividad de su trabajo fue mínima, puesto que se refirieron a generalidades e incluso un docente dio a conocer que no se formula opiniones valorativas de su trabajo ni le surge ninguna interrogante al concluir su práctica.

Siempre hago una autovaloración de la clase dada (M. B. Piñas, comunicación personal, 12 de julio, 2019); trato de promover un aprendizaje constructivista (M. Lucero, comunicación personal, 15 de julio, 2019); estoy pendiente de si mi clase tiene el nivel de exigencia apropiado (Z. Román, comunicación personal, 11 de julio, 2019)

Por otra parte, todos los docentes manifestaron que al finalizar su práctica siempre se preguntan: ¿qué más puedo hacer?, de una u otra forma siempre se plantean objetivos de mejora sobre las lecciones ya ejecutadas a diario o muy a menudo.

Siempre me cuestiono, pasa todos los días, cada día, creo que es parte de mi labor como profesor (F. Sandoval, comunicación personal, 12 de julio, 2019). Los maestros siempre nos preguntamos qué cambios son necesarios para lograr que los alumnos aprendan, siempre tratamos de

enseñar lo que les sirve en su vida personal y profesional (R. Fonseca, comunicación personal, 9 de julio, 2019). La meditación después de la clase me ha servido para saber si requiero actualizar conocimientos o usar diferente tipo de actividades la próxima clase, cómo dinamizar el proceso para que se vuelva más significativo (R. Horna, comunicación personal, 15 de julio, 2019).

Opuesto a estos criterios se pudo notar una reflexión crítica a la pregunta planteada, que explora asuntos laborales y sociales que impactan la práctica docente.

La reflexión es concomitante con la ejecución de las clases, para saber si se logra el objetivo o por qué no se lo logra. Sin embargo, a mi manera de ver esto es lo que menos hacemos los docentes. Es sumamente difícil mantener la abstracción y reflexión de las clases debido al tiempo, existe un cronograma de actividades muy apretado que el docente universitario debe cumplir en la semana, lo cual nos impide detenernos a pensar cómo me fue, si le interesó o no al estudiante, además no existen espacios académicos para confrontar con otros docentes de la misma área (E. Heredia, comunicación personal, 9 de julio, 2019)

Estos comentarios sugirieron que las cargas de trabajo de los docentes pueden ser un factor inhibitorio de la reflexión sobre la práctica (Benade 2015). Además, concordamos con lo que plantea este mismo autor de que se requiere un compromiso profundo con los valores, creencias y suposiciones que un docente tiene sobre su enseñanza, que pueden estar asociados con los propósitos de la reflexión y las disposiciones requeridas (Benade 2015).

En relación con la cuarta dimensión que hace alusión a las percepciones de la evaluación y re-

flexión en la institución, todos los docentes consideran que la evaluación de la práctica docente es absolutamente necesaria para propósitos de mejora. Uno de los entrevistados opinó:

Sí me parece importante la evaluación docente, individual y coevaluación, en tanto y en cuanto haya el complemento porque si se evalúa y no se da seguimiento o no se encuentra la estrategia para reformular o replantear lo que se descubre, la evaluación no tiene sentido. (M. B. Piñas, comunicación personal, 12 de julio, 2019)

La mayoría de los docentes también señaló que no tiene la oportunidad de intercambiar ideas y experiencias con sus compañeros u otras personas ajenas a su área, pues no se han abierto esos espacios en la institución, sino que el maestro en forma individual lo hace.

Aunque no existen esos espacios, por mi compromiso personal en la docencia creo personalmente esos espacios al pensar sobre el trabajo que voy realizando, si llegué o no llegué a los estudiantes con mi enseñanza o si me fue bien o no (E. Martínez, 11 de julio, 2019)

De igual manera, el conjunto de profesores se pronunció sobre la colaboración con otro par académico para realizar procesos de reflexión como deseable, pues esto les permitiría realizar un análisis y verdadera comprensión del hecho educativo. Concordamos, por tanto, con el argumento de Farrell (2015), en que se debe ubicar tiempos y espacios para la reflexión, se requiere que los maestros compartan reflexiones, que impartan sus pensamientos en reuniones abiertas y busquen comentarios de otros para la comprensión emergente en la búsqueda de un aprendizaje significativo y relevante, puesto que los cambios pedagógicos no pueden surgir de tan solo pensar en ellos, sino de

la toman de decisiones al respecto. Coincidimos con el estudio de Freidhoff (2008), que asume que los fines de la práctica reflexiva se llevan a cabo cuando se comparten las reflexiones y se discuten esas ideas.

En cuanto al tema de si aceptaría con gusto las sugerencias y comentarios de otro compañero, los principales comentarios fueron:

Esta sería una actividad nueva, entonces considero que por primera vez deberían formarse los pares académicos por afinidad. Una vez que se entienda cómo es y cómo funciona y exista la aceptación de la propuesta se podría optar por otra modalidad (E. Martínez, comunicación personal, 11 de julio, 2019)

Teniendo en cuenta estas percepciones de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Unach, se evidencia que los procesos de evaluación y coevaluación existentes son muy limitados, pues no promueven la reflexión crítica de la práctica docente. Esta situación se ve reflejada en las trece dimensiones del cuestionario estandarizado sobre docencia que debió responder el profesor universitario sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, al acceder a la plataforma establecida para el efecto, en el que se abordan temas como: exploración de los conocimientos previos; presentación, explicación y análisis del sílabo de la asignatura; formulación y explicación de objetivos y resultados de aprendizaje de la asignatura; acuerdos y compromisos con los estudiantes; actividades formativas y sistema de evaluación contemplados en el sílabo de la asignatura y compromisos de comportamiento.

Se abordan, además, la participación, creatividad y análisis crítico de los estudiantes; la utilización de material bibliográfico actualizado, pertinente y disponible en la biblioteca; la preparación de clases, sílabos, acciones de tutoría, autopreparación en función de las necesidades de los estudiantes y las particularidades del proceso de enseñan-

za-aprendizaje; la aplicación del Modelo Educativo, Pedagógico y Didáctico de la Unach; así como la motivación de los estudiantes en clase; la atención a sus diferencias individuales; la promoción de la cultura investigativa; la relación de los contenidos de las clases con la realidad; el empleo de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) en el proceso de enseñanza aprendizaje y la producción y utilización de material didáctico de apoyo.

Como se puede observar, los parámetros de esta evaluación son similares a las percepciones de los profesores acerca de asuntos importantes de la práctica docente sobre los que reflexionan en sus experiencias de enseñanza. Como lo sostiene Benade (2015), para que la evaluación cumpla con su objetivo más importante, debería haber una simbiosis entre la autoevaluación y la reflexión para transformar la práctica docente, pero lamentablemente no ocurre así, más bien se puede afirmar que existe limitación puesto que los docentes no hacen nada con los resultados obtenidos en esa evaluación.

En virtud de ello, se constata una ausencia de reflexión en el quehacer pedagógico por parte de los docentes, la que sin duda invalida la valoración que estos hacen en su autoevaluación (Salazar *et al.* 2013).

Adicionalmente, revisando los resultados de la evaluación docente, se pudo constatar que en gran parte los profesores de la Unach obtienen porcentajes elevados; es decir, de acuerdo a estos datos, el desempeño docente es excelente. Sin embargo, la forma como se lleva a cabo la evaluación no permite garantizar la validez de este proceso, ya que no se puede afirmar que todos los docentes cumplen a cabalidad con todos los aspectos de su auto y coevaluación.

A pesar del valor de la reflexión para mejorar la calidad de la educación, el pensamiento del profesor universitario se queda en la opinión, lo cual limita el hallazgo de formas para transformar su práctica.

Hemos encontrado como limitaciones el condicionado criterio de los docentes respecto a la reflexión; también en cierta forma la resistencia al

cambio. Muchas veces los docentes se anquilosan en ciertas formas de comportamiento en la enseñanza que aunque saben que deben cambiarlas, no lo hacen por comodidad o temor a lo que van a encontrar, o por falta de experiencia, pues como lo argumenta Imbernón (2016b), la experiencia es un punto de partida para la reflexión, especialmente con los docentes noveles, quienes a pesar de tener conocimientos suficientes, no cuentan con el repertorio e incluso la imaginación necesaria que va proporcionando la experiencia para darse cuenta de cómo cambiar aquello que no funciona en el aula.

La reflexión ha sido justificada como el eje que integra los componentes de una enseñanza efectiva, por tanto, nos surge como perspectiva para un futuro inmediato desarrollar el valor y el proceso de la reflexión para mejorar la práctica docente, de manera que el docente adquiera una conciencia clara de cómo, por qué y cuándo hacerlo en el hecho educativo para mejorarlo.

Una vez más, fue evidente que queda mucho trabajo pendiente: dónde empezar, en base a qué y por supuesto hace falta recorrer este camino con el apoyo de la comunidad universitaria. En nuestra visión, la conformación de pares académicos sería un espacio de reflexión en el que se revisarán analítica y críticamente, cuestiones de orden teórico y técnico respecto a la docencia, y el sentido y la pertinencia de las interacciones que suceden en el aula y fuera de ella.

CONCLUSIONES

Con base en la evidencia se concluye que la reflexión de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Unach se limita a sus pensamientos sobre la planificación de la práctica, la ejecución y resultados después de dicha ejecución. No obstante, están comprometidos y dispuestos a la reflexión para transformar su práctica.

El pensamiento de los docentes y sus relatos permitieron concluir que poseen juicios, interpreta-

ciones y supuestos que no se examinan. La realidad y algunos datos indican que las razones son de distinta índole, no existen espacios dispuestos para la reflexión y por tanto no va más allá del criterio personal de cada docente.

Por otra parte, la forma como se lleva a cabo la autoevaluación docente en esta institución educativa, no favorece el proceso de reflexión, ya que solo están llamados a llenar un cuestionario de autoevaluación en una plataforma dispuesta para el efecto; pero como se ha evidenciado, esto no promueve cambios, ya que no existe seguimiento del accionar docente de acuerdo a los datos encontrados en las entrevistas a profundidad.

La renovación constante de la práctica pedagógica debe ir de la mano con las demandas de aprendizaje del siglo XXI; en consecuencia, es evidente que se requiere una modificación sustancial en el proceso de autoevaluación y coevaluación docente, que conduzca a un verdadero estudio de su accionar y a la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de procesos de reflexión.

Profesores e investigadores podrían promover indagaciones más profundas en aspectos relacionados con este trabajo. Las líneas de investigación que pueden estar asociadas a este estudio son la coevaluación y la reflexión docente en pares académicos como un primer acercamiento para desarrollar un debate intelectual y de análisis crítico, que pueden estimular la capacidad de innovación del maestro y mejoramiento de la calidad educativa, así como el tipo de fases que favorecerían más los procesos de reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26(2), 409-430. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Barba, A., Barba, J. J. & Martínez, S. (2016). La

formación continua colaborativa a través de la investigación acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 9, 161-175.

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141.
- Benade, L. (2015). Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 42-54.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. London, U. K.: Pearson.
- Bryan, L. A. & Recesso, A. (2006). Promoting reflection among science student teachers using a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23, 31-39.
- Buckworth, J. (2017). Issues in the Teaching Practicum. En G. Geng, P. Smith, y P. Black (eds.). *The Challenge of Teaching*, (pp. 9-17). (s.l): Springer, Singapore. Recuperado de <https://researchers.cdu.edu.au/en/publications/issues-in-the-teaching-practicum>
- Caliskan, N., Kuzu, O. & Kuzu, Y. (2017). The Development of a Behavior Patterns Rating Scale for Preservice Teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 130-142.
- Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe Anual 2014 OREALC/UNESCO Santiago*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/reporteannualfinal.pdf>
- Farrell, T. (2015). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contribution. *Language Teaching Research*, 1-25.
- Freidhoff, J. R. (2008). Reflecting on the affordances and constraints of technologies and their impact on pedagogical goals. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24, 117-122.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- García, F. & Martínez, R. (2017). Implicación de la educación en la sociedad del conocimiento, información y comunicación. *CULCyT*, 13(59), 358-362.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2008). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>.
- Gonzales, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, 13(1), 60- 63.
- Hodgson, J. (2014). Surveying the wreckage: the professional response to changes to initial teachertraining in the UK. *English in Education*, 48, 7-25.
- Imbernón, F. (2016a). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Imbernón, F. (2016b). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*, 1, 121-129.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). (2010). Ley No. 0. *Registro Oficial*, 298.
- Martínez, J. (2011). Metodologías de la investigación cualitativa. *Silogismo más que conceptos*, 8(1), 27-38.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Meierdirk, C. (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice*, 17(3), 369-378. doi: 10.1080/14623943.2016.1169169
- Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518.
- Salazar, J., Salazar, P., Hidalgo, C., Villalobos, A., Marín, P., Coloma, C. & Oscar, R. (2013). Reflexión pedagógica y auto evaluación docente: ¿Simbiosis o depredación? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 147-155.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16.
- Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Á. & García Peñalvo, F. J. (2013). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *Revista De Educación a Distancia*, (44). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/254011>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vaughn, M. (2014). Adaptive teaching: reflective practice of two elementary teachers' visions and adaptations during literacy instruction. *Reflective Practice*, 16(1), 43-60.
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 144-154.
- Villalobos, J. & De Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.