

LA PRÁCTICA REFLEXIVA DEL PROFESOR Y LA RELACIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Martha Liliana Marín-Cano*

Lina Rosa Parra-Bernal**

Sandra Bibiana Burgos-Laitón***

Mónica María Gutiérrez-Giraldo****

Marín-Cano, M.L., Pava-Bernal, L.R., Burgos-Laitón, S.B. y Gutiérrez-Giraldo, M.M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 154-175.

RESUMEN

Este artículo corresponde a los resultados parciales de la investigación denominada *La práctica reflexiva del profesor y su correlación con el desarrollo profesional docente en el contexto de la educación superior: comprensiones y experiencias, cuyo interés general se centra en comprender desde la experiencia y la teoría, las correlaciones críticas y performativas entre la práctica reflexiva del profesor y su desarrollo profesional en educación superior. Del análisis documental se presentan las categorías que emergieron acerca de las prácticas reflexivas y su incidencia en el desarrollo profesional de los profesores. Los resultados se sustentan en el análisis de artículos, libros, capítulos de libros, tesis doctorales,*

* Doctora en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA). Magíster en Educación Universidad de Caldas-Universidad Javeriana. Decana de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. Investigadora del Grupo ALFA. E-mail: martha.liliana.marin@hotmail.com.  orcid.org/0000-0001-6506-7466. **Google Scholar**

** Doctora en Educación de la Universidad de la Salle, San José de Costa Rica. Integrante del grupo de investigación Educación y Formación de Educadores - EFE de la Universidad Católica de Manizales. E-mail: linarp@gmail.com  orcid.org/0000-0001-9838-4783. **Google Scholar**

*** Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Integrante de grupo de investigación Educación y Formación de Educadores, Grupo EFE de la Universidad Católica de Manizales. E-mail: danassbb@hotmail.com  orcid.org/0000-0002-2575-500X. **Google Scholar**

**** Ingeniera de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad de Manizales. Docente de la Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales. E-mail: monis980@gmail.com.  orcid.org/0000-0001-1724-2304. **Google Scholar**

Recibido: marzo 12 de 2018. Aceptado: septiembre 29 de 2018

informes de congreso y conferencias, que amplían la comprensión de la práctica reflexiva y la relación que posee con los procesos de innovación, cambio y mejora de la enseñanza

PALABRAS CLAVE: práctica reflexiva, desarrollo profesional, educación superior, enseñanza, pensamiento práctico.

THE REFLECTIVE PRACTICE OF THE PROFESSOR AND THE RELATIONSHIP WITH PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This paper corresponds to the partial results of the research called “The reflective practice of the professor and its correlation with professional development in the context of higher education: understandings and experiences” whose general interest focuses on understanding, from experience and theory, the critical and performative correlations between the reflexive practice of the professor and his professional development at the higher education level. From the documentary analysis emerged the categories about reflective practices and their impact on the professional development of professors. The results are based on the analysis of articles, books, book chapters, doctoral theses, and congress reports and conferences which broaden the understanding of a reflective practice and its relationship with the processes of innovation, change and improvement of teaching.

KEY WORDS: reflective practice, professional development, higher education, education, practical thinking.

INTRODUCCIÓN

En el Grupo de Investigación ALFA se han generado resultados de investigación relacionados con el desarrollo profesional de los profesores (Marín, 2012, 2014, 2016, 2017) en los niveles educativos de básica y media. En estos estudios se ha

develado el lugar que ocupan las prácticas reflexivas de los profesores de cara a su desarrollo profesional “dentro de su profesión” (Novoa, 2009).

En los diversos niveles del sistema educativo (SE) —educación preescolar, educación básica, educación media y educación superior—, las prácticas reflexivas son inherentes a la enseñanza e inciden en el desarrollo profesional de los profesores (DPP). En palabras de Villalobos y Cabrera (2009):

La reflexión continua es la posibilidad que tienen los docentes de liberarse de la rutina y de los actos impulsivos al permitirles actuar de una forma más deliberada e intencional (...) La práctica reflexiva implica asumir, de manera voluntaria y espontánea, la responsabilidad para considerar acciones personales que contribuyan al mejoramiento profesional. (pp. 141-142)

Estudiosos de la reflexión y la incidencia de ésta en la transformación de las prácticas y el desarrollo profesional (Dewey, 2004; Kemmis y McTaggart, 1988; Carr, 1998, 2002; Schön, 1983, 1992; Perrenoud, 1998; Zeichner, 1993, Zeichner y Liston, 1993, Zeichner y Liston, 1996) nos orientan el análisis y la relación de las categorías PR y DPP para considerar que la reflexión como proceso público vincula la teoría y la práctica como campo constitutivo dialéctico. Se realiza a través de una participación consciente. La reflexión como elemento activo: rememora la acción, construye sentidos a los procesos, a los problemas y a las restricciones que se manifiestan en la acción, reconstruye el significado de la situación, proporciona la base para un plan revisado y genera significados.

Marcelo (1996, 2009) nos permite identificar diversas perspectivas del desarrollo profesional, entre las cuales refiere la reflexión como estrategia para el desarrollo profesional, la reflexión sobre la acción, la supervisión clínica, el desarrollo e innovación curricular y la formación en centros, el desarrollo profesional a través de la investigación y el desarrollo profesional a través de cursos de formación. Frente a esta gama de posibilidades se logra comprender los vínculos que posee el DPP con el currículo, la innovación y la investigación acción. Emerge en la descripción de los modelos de DPP, la reflexión como el horizonte para la gestión del conocimiento desde la acción a través del diálogo con los pares, el análisis de casos, el análisis de biografías profesionales, el análisis de conocimiento didáctico de contenido, los ensayos de profesor y en los estudios de clase.

De este modo y teniendo en cuenta las diversas comprensiones y sentidos subyacentes a la práctica reflexiva del profesor y al desarrollo profesional “construido dentro de la profesión” (Novoa, 2009, p. 203), se realizó la revisión documental, la cual permite “rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de investigación” (Galeano, 2009, p. 120).

METODOLOGÍA

Este artículo se constituye en el primer insumo de la investigación: “La práctica reflexiva del profesor y su correlación con el desarrollo profesional docente en el contexto de la educación superior: comprensiones y experiencias”. Al atender a la revisión documental para la exploración del estado de la situación de las prácticas reflexivas y su incidencia en el desarrollo profesional de los profesores en la educación superior, se identificaron criterios de selección que condujeron a una búsqueda efectiva y a la selección de las unidades de documentación. En esta dirección, se contó con la pertinencia temática, los aportes teóricos y conceptuales y la relación de las categorías: educación superior, prácticas reflexivas y desarrollo profesional de los profesores. Se convirtieron en criterios de exclusión, las unidades de documentación que dirigían sus investigaciones hacia una categoría en particular.

Durante la consulta se accedió a bases de datos como: Redalyc, Scielo, Google Académico, Dialnet, Proquest, E-Libro y el repositorio interinstitucional RI-UCM. A medida que avanzamos en el rastreo documental, se configuró un fondo documental con las categorías: educación superior, prácticas reflexivas y desarrollo profesional. La revisión documental se orientó al análisis de los resúmenes, la metodología, las posturas teóricas, las conclusiones y las referencias bibliográficas, estas últimas dirigieron la búsqueda. De igual manera, la trayectoria teórica e investigativa de algunos de los autores analizados, amplió el espectro de la búsqueda, por considerar que, a través de ellos, se lograba identificar rasgos epistemológicos de las categorías “práctica reflexiva” y “desarrollo profesional del profesorado”. Es así como el fondo documental se configuró con 89 documentos, de los cuales se seleccionaron 50 que correspondían a los criterios antes enunciados.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido desde la mirada cualitativa porque “más allá de la frecuencia de aparición de un símbolo, término o palabra,

el análisis de contenido tiene mayor fortaleza en la construcción de categorías y en la contextualización de la información” (Galeano, 2009, p. 124). En sintonía con la autora, se dispuso a identificar, por un lado, la temática que se abordaría, la finalidad del estudio, las categorías teóricas iniciales, el instrumental metodológico para extraer y analizar la información. Por otro lado, se definió el material empírico, las unidades de análisis, la codificación y categorización de los datos, el análisis de estos y la elaboración de conclusiones.

A través de este proceso, se infieren horizontes de conocimiento como: la reflexión de la práctica: profesor experto vs. profesor principiante; práctica reflexiva y la relación con el desarrollo profesional; práctica reflexiva y el pensamiento práctico; y la reflexión como estrategia del desarrollo profesional.

RESULTADOS

Las relaciones entre prácticas reflexivas de los profesores y profesionalización remiten a lo que Schön (1983, 1992) denominó el “giro reflexivo”, y que Zeichner (1993, 1996) llamó “el maestro como profesional reflexivo”. Y particularmente, plantean una discusión entorno al desarrollo profesional del profesorado articulado a la práctica reflexiva, para de esta manera comprender las racionalidades subyacentes a la constitución identitaria del sujeto-profesor, a sus prácticas de enseñanza, a sus comprensiones sobre el currículo, el aprendizaje y las relaciones pedagógicas.

Este “giro reflexivo” ha significado una transformación en la formación y desarrollo profesional del profesor. Para Zeichner (1993, 1996), se ha pasado de una visión de “entrenamiento” de profesores que desempeñan ciertos comportamientos, a una visión más amplia, a través de la cual los profesores comprendan razones y racionalidades asociadas a diferentes prácticas que conduzcan al desarrollo de capacidades para construir juicios, decidir, imaginar, re-pensar y recrear.

Los profesores y la práctica reflexiva

En Villaviciosa de Odón (*Madrid*) el **11 y 12 de julio** de 2010, se llevó a cabo la *VIII Jornada Internacional de Innovación Universitaria: Retos y Oportunidades del Desarrollo de los Nuevos Títulos en Educación Superior*, en este contexto,

Bausela-Herreras (2011) en su estudio “Profesor principiante versus profesor experto: detección de dificultades”, presenta diversas situaciones educativas y pedagógicas a las que se enfrenta el profesor principiante en contraste con las competencias que se esperan en su desempeño. Se devela en esta investigación, cómo el desarrollo profesional se configura con los otros, aquellos profesores con experiencia y experticia que han transitado por la docencia y la investigación, y aquellos profesores noveles que inician su andadura universitaria y deben avanzar en el desarrollo profesional dentro de su profesión. Como conclusión, la autora pregunta: ¿la docencia es un arte?, ¿son necesarios los programas de formación del profesorado o sólo es necesario la experiencia?, y ¿para enseñar bastaría con un conocimiento profundo de la materia?

A pesar de que en la investigación no se avizora de manera explícita la práctica reflexiva, en el diálogo que establece Bausela-Herreras (2011) con Reynolds (1989) destaca en la actuación del profesor experto como una de las “*tareas, dominios y contenidos*” “[la reflexión] sobre las propias acciones y las respuestas de los estudiantes con el fin de mejorar la enseñanza. [La continuación de] su desarrollo profesional [y el] Interactuar con otros colegas” (párr. 3).

Por su parte, Pedrín (2001) aduce en los resultados de un estudio comparativo entre un profesor experto universitario [con diez años de experiencia] y un profesor novato universitario [tres años de experiencia], que el profesor experto realiza mayores reflexiones de su discurso durante la clase, una reflexión de sentido de los contenidos y una clasificación precisa de los objetivos que desea alcanzar.

Tallaferro (2006) en su artículo “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes”, presenta un análisis orientado a la formación reflexiva como camino para entender la asociación entre teoría y práctica, y el conocimiento que esta relación genera. De ahí que, “el aprender a enseñar, como un proceso continuo y construido socialmente, apunta a transformaciones dinámicas en las prácticas educativas de los docentes” (p. 3). Estas transformaciones responden a inquietudes y necesidades particulares, las que solo se logran cuestionando la propia práctica y reflexionando desde ella. La importancia de este estudio radica en el análisis que las experiencias les brindan a las prácticas profesionales y de cómo la reflexión es la vía para afrontar otras formas de pensamiento y relación pedagógica.

Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009) en la investigación “Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas”, comparten reflexiones sobre las relaciones entre la formación de profesores, su desarrollo profesional y la profesionalización docente. Estos resultados hacen parte de un estudio realizado por los investigadores antes señalados en el año 2005, en el cual se indagó por el recorrido de un grupo de maestros especialistas en educación física. Este escenario ayudó a los investigadores a “situar teóricamente los problemas y expectativas que caracterizan las vidas profesionales de profesores y profesoras” (p. 1). En el análisis realizado en la investigación, logramos identificar la categoría “profesionalismo práctico”, y la relación que los autores establecen con la práctica reflexiva desde la perspectiva de Schön (1992). En concordancia con los investigadores, “El énfasis puesto en la reflexión de los profesores, en el compartirlas y hacerlas explícitas se sitúa como el argumento principal de la profesionalización” (p. 4).

Guzmán (2012) en su investigación “Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza”, presenta una descripción y análisis de los procesos reflexivos que conducen al desarrollo del conocimiento práctico de dos profesoras universitarias noveles, al identificar los procesos reflexivos que las acompañan. Esta investigación de carácter cualitativa

lleva a cabo un seguimiento a las prácticas de enseñanza de las dos profesoras, abordando procesos reflexivos que nacen del análisis de las prácticas en el aula y de cómo el profesor desafía escenarios imprevistos, analizando el conocimiento práctico ligado a la acción. En síntesis,

la mejora del conocimiento práctico docente requiere de procesos reflexivos ya no sólo como una práctica en solitario e individual, sino que, especialmente, en la medida que se lleven a cabo de manera colaborativa con los estudiantes y con otros docentes de la misma o diferente área disciplinar o bien con diversos grados de experiencia en espacios formativos. (p. 20)

Práctica reflexiva y la relación con el desarrollo profesional

En el análisis crítico de la información, se permite evidenciar cómo la práctica reflexiva se vincula al pensamiento, a la acción, a los procesos que desarrollan

los docentes en el sentido de ayudarlos a pensar en lo sucedido, al compromiso personal orientado al aprendizaje y mejoramiento continuo, a la búsqueda incesante de la información con un profundo compromiso hacia el descubrimiento y el análisis de la información. De igual manera, se relaciona con procesos de pensamiento de orden superior y con la capacidad para pensar de manera creativa. En palabras de Villalobos y de Cabrera (2009):

La 'reflexión' implica algo mucho más profundo que el pensar en cómo mantener a los estudiantes concentrados en una tarea determinada. Antes, por el contrario, implica el conocimiento y manejo de todo un repertorio de conocimientos, actitudes, comportamientos y destrezas en el manejo del salón de clases, los distintos diseños de instrucción, el establecimiento de estrategias e instrumentos de evaluación y la interacción entre los estudiantes, los colegas y los padres y representantes. (p. 146)

Los autores antes citados identifican tres niveles de reflexión: inicial, avanzado y superior. Además, presentan niveles múltiples que adoptan la terminología como reflexión superficial, reflexión pedagógica, reflexión crítica y autorreflexión. Frente a los niveles de reflexión aducen:

Un nivel inicial centrado en las funciones, acciones o habilidades docentes, en el que generalmente se considera los episodios de enseñanza como eventos aislados. Un nivel más avanzado que considera la teoría y los principios educativos de la práctica actual. Un nivel superior en el cual los docentes examinan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza a la luz de los fines y propósitos de la escuela. (p. 151)

En coherencia con Pinilla Roa (2015), el ejercicio profesional de la docencia universitaria "impone la reflexión y la actualización permanente acerca de lo que se pretende enseñar, es importante la creatividad ante situaciones cambiantes y complejas en el quehacer cotidiano como especialista-docente, de la mano de la praxis como docente-investigador" (p. 156). Los profesores universitarios son garantes de una formación disciplinar en la cual ha preponderado la teoría desde donde se orienta la enseñanza. La formación continua en las áreas pedagógicas es escasa y en algunas instancias se asume como uno de los requisitos para ingresar a la docencia universitaria. Los cursos para la formación continua se enfocan más

en procesos instrumentales que en procesos en los cuales se potencie la relación de la teoría y la práctica, como una de las diadas que debe superar la dicotomía y avanzar hacia nuevas comprensiones mediadas por la reflexión en la acción, durante la acción y desde la acción (Schön, 1983, 1992).

Miranda, Hernández de la Rosa y Hernández (2015) exponen una sistematización de la categoría “desarrollo profesional”. Parten de consideraciones generales sobre desarrollo humano y en particular del desarrollo profesional. Se identifica en el estudio el predominio del desarrollo vinculado a la formación docente. En éste destacan los nexos entre el enfoque práctico o crítico del currículum con el enfoque práctico reflexivo de Schön y su incidencia en el ámbito educativo contemporáneo. En palabras de los autores: “es importante diferenciar el desarrollo real del potencial, entendido este último como una constante superación de las limitaciones personales para apropiarse con ayuda del otro (colega, profesores, documentos escritos, etc.) de nuevos aprendizajes” (p. 113).

Correa Molina (2011) en su investigación “La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional”, devela que las prácticas son esenciales dentro de los programas de formación inicial. De acuerdo con este paradigma, “el contacto con el medio profesional, con profesionales de experiencia, favorece la profesionalización docente” (p. 2). Por otro lado, el autor resalta la importancia de reflexionar en comunidad sobre la propia práctica, buscando con ello, el aprendizaje de ser docente. Sin embargo, “una formación profesional no puede apoyarse solo en saberes fundamentados por la práctica, un profesional no puede reflexionar a partir de su sola experiencia, un profesional necesita los conceptos y la teoría para confrontar su experiencia” (p. 3).

Pérez (s.f.) en su investigación “La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil”, presenta un análisis respecto a los procesos de reflexión sobre la práctica, los cuales se constituyen en aspecto esencial para los cambios y mejoras en los procesos de enseñanza. Como conclusión plantea que la reflexión sobre la práctica permite identificar las concepciones subyacentes a la práctica y evaluar en la misma acción, para generar cambios en los procesos de aprendizaje tanto de los profesores como de los estudiantes.

Malik, Nasim y Tabassum (2015) realizan un estudio que tiene como propósito central, evaluar la efectividad de los programas de desarrollo profesional de profesores en educación superior, cuya población está constituida por profesores de instituciones del sector público. Como hallazgos se destaca que los profesores universitarios no se sienten satisfechos con el contenido de los programas de desarrollo profesional, ya que estos no brindan las herramientas necesarias para abordar los problemas de los estudiantes en el aula, no se presentan estrategias de enseñanza innovadoras y no se realiza seguimiento a la capacitación. De igual manera, manifiestan que no se hacen evidentes los rasgos de la práctica reflexiva en estos procesos de capacitación. Las cuestiones que se explicitan en algunos apartes del artículo, convocan a las instituciones de educación superior a revisar los programas de docencia universitaria, cursos de formación continua, diplomados y otras estrategias de desarrollo profesional, en la dirección de escuchar a los profesores que han construido experiencia a lo largo de su carrera docente y, en clave de complementariedad, brindar la oportunidad a los profesores noveles, para reflexionar las prácticas educativas y pedagógicas. Así mismo, la reflexión en complementariedad entre los profesores tendría una relación directa con las posibilidades de formación integral de los estudiantes.

Jerez Rodríguez (2008) desarrolla una investigación con dos profesores de inglés que participan en un programa de desarrollo profesional. Estos profesores iniciaron un proceso de reflexión sobre su práctica docente mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo. Para el desarrollo de la investigación la información se recolectó a través de entrevistas, observación, grabaciones, cuestionarios y un diario de campo. El resultado presenta que los profesores poseen algunas actividades hacia la enseñanza reflexiva.

Práctica reflexiva y el pensamiento práctico

Barrón (2013) y López-González (2014) presentan en *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*, uno de los productos de las investigaciones realizadas, la cuales se adscriben a la línea de investigación "currículum, formación de profesionales y mercado de trabajo", inscrita al Instituto de Investigaciones sobre Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Barrón (2013) organiza la obra en cinco capítulos, de los cuales es de nuestro interés: *La práctica docente: desafíos en torno a las innovaciones*,

porque enfatiza en el significado de la innovación, la práctica reflexiva, la docencia en ambientes de aprendizajes reales y autónomos.

De igual manera, destaca la práctica reflexiva de cara a las demandas de un mundo globalizado. Barrón (2013) señala que la experiencia profesional docente “se va construyendo como un saber hacer, apoyado en múltiples factores que conforman la identidad profesional que hace necesaria la investigación multifactorial sobre las circunstancias reales del trabajo docente y de los diversos saberes que incorporan a la práctica” (p. 121).

Sánchez Sierra, Santo y Ariza de Encinales (2005), proponen el ejercicio del pensamiento reflexivo como estrategia fundamental en la formación de los docentes. La investigación realizada conduce a identificar la naturaleza de la reflexión y la relación con la práctica. Así mismo, consideran que:

Es la reflexión sobre la práctica la que permite la mejora, pues, por medio de aquella, se identifica el punto exacto en que se encuentra el proceso, lo cual es suscitado por la incertidumbre, que invita a preguntar sobre la práctica, lo conveniente de los actos para la situación. (p. 152)

En su estudio “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) explican cómo el análisis de la práctica educativa se realiza por medio de sucesos que resultan de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno. Por tanto, se hace necesario considerar a “la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (p. 4). También propone un modelo que promueve la reflexión en los maestros de educación superior, en pro de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión como estrategia del desarrollo profesional

Bosch y Millán (2006) repasan en su estudio las categorías “educación continuada” y “desarrollo profesional” centrándose en la reflexión como elemento innovador entre los múltiples intentos de “cambiar el paradigma de enseñanza hacia el aprendizaje” (p. 30). Los autores enfatizan en la reflexión como el núcleo de las

actividades relacionadas con el desarrollo profesional y en el portafolio como una de las estrategias. Así mismo, presentan propuestas de desarrollo profesional para organizaciones que aprenden a partir de la reflexión basada en la experiencia y la práctica. Entre las estrategias proponen: *self-audit* (autoevaluación), *peer review* (revisión entre iguales), observaciones directas, observación de situaciones simuladas, discusiones de resultados asistenciales (técnica de análisis y mejora de calidad), portafolio. Todo lo anterior a través del aprendizaje basado en problemas (ABP). De igual manera, permiten comprender el desarrollo profesional en el ámbito de la salud. En este sentido, se logra apreciar la relación entre la teoría y la práctica.

La primera aporta a la formación académica, y en la segunda, se avanza en la experiencia, en la reflexión y en el desarrollo profesional. Destaca que en las organizaciones que aprenden el aprendizaje es permanente y se estimula a partir de la solución de problemas y de la revisión de la propia tarea. Así lo expresan Bosch y Millán (2006): “La forma que tiene el profesional de alcanzar su desarrollo en el trabajo es básicamente a partir de procesos de revisión de su propia tarea” (p. 32).

Barrea (2011) presenta las múltiples posibilidades que poseen las instituciones de educación superior para generar estrategias que aporten al desarrollo profesional. En este sentido, propone como una de las estrategias la experiencia de un diplomado a través del cual se actualizó al docente universitario en “estrategias metodológicas innovadoras de apoyo al currículo orientado a competencias” (p. 31). En el proceso se combinaron elementos teóricos y se sistematizaron las memorias individuales y colectivas. Para Barrea (2011): “El mayor logro de esta experiencia ha sido el proceso reflexivo de los docentes participantes” (p. 31). A través de esta estrategia se comprende el significado que posee la reflexión que realizan los profesores universitarios de sus prácticas, algunas de ellas vinculadas a la enseñanza y otras al aprendizaje. De igual manera, se aprecia cómo la enseñanza se convierte en oportunidad para aprender y mejorar las prácticas. Además de lo anterior, presenta entre líneas, por un lado, los medios y las dificultades con las cuales se encuentra el profesor, estos, en algunos casos, no son expresados por el temor a ser juzgado. Por otro lado, el error como alternativa pedagógica para la reflexión y el papel de la escritura fortalecida a través de la “*memoria reflexiva*”. En palabras de Barrea (2011):

Las buenas prácticas del docente universitario son fruto de la reflexión por su praxis diaria en el aula con sus estudiantes, en un diálogo silencioso que no siempre comparte, sobre todo cuando sabe que

comete errores que no está dispuesto a mostrar, porque en la cultura académica se le considera infalible. (p. 21)

Rodrigues (2013) en la investigación “El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada por el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad de Centroamérica de Nicaragua”, nos presenta una amplia gama de autores, a través de los cuales se configura un tejido epistémico entre práctica reflexiva, desarrollo profesional del docente y la enseñanza basada en TIC. En una de sus conclusiones, los profesores que participaron en el estudio manifestaron haber hecho reflexiones “muy fructíferas [con] respecto a su planificación [a la] interacción con los alumnos, y se mostraron muy satisfechos de lo obtenido en el proceso” (p. 283).

Margalef, Canabal e Iborra (2006), en el estudio “Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas”, plantean las bases epistemológicas y teóricas que sustentan la investigación, describen las finalidades y principios que constituyen las estrategias reflexivas y proponen las estrategias que posibilitan el desarrollo de una práctica reflexiva. La investigación realizada nos permite confirmar la actualidad y pertinencia de la reflexión en el sentido de transformar las prácticas e incidir en el desarrollo profesional del profesor. En sintonía con los autores,

en muchos casos, en la formación de los profesores universitarios se repiten modelos y se reproducen metodologías que declaramos a superar, cambiar o transformar. Por ello, se hace necesario hacer un mayor esfuerzo, para no solo extender y generalizar la formación pedagógica del profesorado universitario, sino para repensar las propuestas y programas de formación inicial y permanente. (p. 74)

Darling y McLaughlin (2003) examinan en el estudio “El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo”, los principales diseños de desarrollo profesional, los cuales suponen profesores participantes y reflexivos en procesos de cambio. Según los autores, “el desarrollo profesional también significa proporcionar la oportunidad para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su propia práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes” (p. 7).

El trabajo de Erazo “Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes” (2009), evidencia hallazgos empíricos y teóricos de reflexión colectiva desarrollados en las reuniones de profesores. Como eje central se reconoce el desarrollo profesional docente y la práctica desde la “metacompetencia reflexiva”, desarrollada a partir de “diversos tipos, contenido y niveles de reflexión” (p. 10). A su vez, actualiza y moviliza conocimientos profesionales y su respectiva interacción en un contexto determinado, siempre en busca del mejoramiento de la calidad de la educación. En línea de continuidad, el autor en su estudio “Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional” (Erazo, 2011), muestra cuatro tipos de reflexión profesional teniendo a la base el sujeto profesional docente.

La investigación “La formación docente reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta” de Albertín (2007), propone el uso del diario de campo como un instrumento que posibilita la reflexividad en los profesionales. Para el autor la reflexividad en la práctica profesional se convierte en un ejercicio de comprensión de sus principios teóricos que lo llevan a una toma de consciencia de los cambios que pueden transformar su práctica. Por lo tanto, plantea que la reflexividad es una práctica inseparable de la actividad profesional y en virtud debe considerarse como una competencia del desarrollo profesional.

Otro antecedente es el trabajo de Gomes (2000), “La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica”, cuyo propósito es recuperar la identidad del profesor al tomar consciencia del ejercicio de la acción educativa. Por lo tanto, si el profesor logra trabajar con la comunidad educativa una consciencia reflexiva, logrará asumir su papel como maestro reflexivo. Según el autor, la práctica reflexiva le permite al educador:

el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo relacionado no solo con los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, sino también con la manera en que pueden ser trabajados estos problemas en la cotidianidad de su realidad educativa. (p. 8)

Como resultado concluye que el profesor debe progresar en su práctica pedagógica, desprendiéndose de cualquier tipo de modelo convencional cristalizado en la

historia escolar o en su propia práctica pedagógica. Asimismo, convierte al alumno y al profesor en sujetos activos del proceso educativo al permitir la reflexión de la práctica pedagógica.

Gnawali (2008) en su investigación se cuestiona acerca de cómo los profesores aprenden a comprenderse a sí mismos, quién puede ayudarles en este proceso, por esto, se centra en la reflexión, reconociendo que esta es la clave para que los profesores se problematicen; cuando los profesores realizan una investigación sistemática sobre sí mismos y su quehacer podrán mejorar sus prácticas y podrán crecer profesionalmente en sus lugares de trabajo.

DISCUSIÓN

Para Zeichner (1993), el movimiento de la práctica reflexiva en la formación del profesorado convoca, en primera instancia, a la noción de reflexión, que en palabras el autor implica reconocer que el proceso de aprender a enseñar es durante toda la carrera docente. Desde esta perspectiva, “el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia” (Zeichner 1993, p. 2). Brubacher, Case y Reagan (2005) conducen el análisis de las distintas formas de conceptualizar la práctica reflexiva, inspirada en la formación de profesionales reflexivos de Schön (1983), en las cuales se destacan tres tipos de prácticas “la reflexión sobre la práctica, la reflexión en la práctica y la reflexión para la práctica” (p. 37).

Pero lo anterior, se logra comprender en aquellas universidades en cuyos programas académicos se supere la instrumentalización de la enseñanza y la mirada disciplinar por otra que convoque la interdisciplina y la transdisciplina, en la cual el “prácticum reflexivo” (Schön, 1992) posee un lugar en la gestión del conocimiento en perspectiva de generar cambios que transformen las prácticas educativas y pedagógicas. Como lo refiere Schön (1992),

mi preocupación se centra en una dicotomía diferente: por un lado, la división entre el mundo técnicamente racional de las disciplinas; por otro lado, la reflexión en la acción de los prácticos competentes y la reflexión sobre la acción de aquellos investigadores que pretenden desarrollar una fenomenología de la práctica. (p. 270)

Elliot (2005) nos presenta la enseñanza “como práctica reflexiva” (p. 21). En esta perspectiva, el autor nos amplía el espectro de comprensión, al contemplar a través de esta, la posibilidad de dar sentido a las situaciones vitales y avizorar un compromiso con la educación. Quizás ésta ha sido uno de los horizontes de gestión de los nuevos programas de desarrollo profesional en las universidades, en los cuales se asume la práctica reflexiva como la oportunidad para la mejora, el cambio, la planeación, la transformación de los procesos, la construcción de sentido y de significados, la rememoración de la acción (Barrea, 2011; Darling y McLaughlin, 2003; Erazo, 2009; Margalef, Canabal e Iborra, 2006; Rodrigues, 2013).

En el contexto de la educación superior y en lo que respecta a los procesos de enseñanza, considerar que la reflexión es una estrategia cognitiva específica de los profesionales formados en pedagogía es un argumento que niega la renovación de las prácticas y la potenciación de su desarrollo profesional dentro de su profesión. Novoa (2009) presenta una experiencia de acompañamiento a un grupo de estudiantes y profesores, destaca del proceso cuatro aspectos:

1) la forma en que se realiza la formación, a partir de la observación, del estudio y del análisis de cada caso; 2) la identificación de aspectos que necesitan profundizar en la teoría, en especial en cuanto a la posibilidad de distintos abordajes de una misma situación; 3) la existencia de una reflexión conjunta, sin confundir los papeles de cada uno (jefe del equipo, médicos, residentes, estudiantes en prácticas, etc.), pero intentando movilizar un conocimiento pertinente y 4) la preocupación por cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los servicios hospitalarios y la necesidad de introducir mejoras de diversa índole. (p. 209)

Bosh y Millán (2006); Villalobos y de Cabrera (2009): Con lo anterior se impone “la necesidad de... instituir las prácticas profesionales como lugar de reflexión y de formación. (p. 208), porque según los resultados de la investigación de Montes Pacheco, Caballero-Guichard y Miranda-Bouillé (2017), orientada al análisis de las prácticas docentes (estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016), se devela el predominio de las prácticas tradicionales, en la mayoría de los estudios se coloca en el centro al profesor, se usan indistintamente términos que aluden a las prácticas docentes y predominan referentes conceptuales centrados en el estudiante.

Según Dewey (2004), la experiencia está vinculada a la continuidad. Lo anterior para considerar que la reflexión tiene su nicho en la experiencia. “La reflexión tiene un aspecto valorativo (hace que los investigadores sopesen su experiencia)” (Kemmis y McTaggart, 1988, p.19). En sintonía con Dewey (2004), “toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (p. 79).

CONCLUSIONES

- En el análisis documental, emergen a través de los estudios, diversas categorías que amplían la comprensión de la práctica reflexiva y la relación que posee ésta con los procesos de innovación, cambio y mejora de la enseñanza. En esta dirección y en sintonía con Tallaferro (2006), Guzmán (2012), Miranda et al. (2015), Correa (2011), Pérez (s.f.), Bosh y Millán (2006), la transformación de la enseñanza y la incidencia de ésta en el desarrollo profesional de los profesores universitarios dentro de su profesión sugiere el aprendizaje constante personal y en compañía de otros, en perspectiva de generar conocimiento educativo ligado a la acción.
- Continuamente, se plantea al sector educativo un conjunto de aspectos que sugieren desafíos, tareas y cuestionamientos, entre los cuales se consideran: las prácticas y experiencias de los profesores en las instituciones educativas; las lógicas y dinámicas educativas provenientes de demandas sociales, económicas, políticas; las comprensiones solamente prescriptivas, normativas e instrumentales de la didáctica, del currículo, de la investigación en el aula y de la profesionalización del profesor; la relación entre teoría y práctica en la formación del docente.
- La práctica reflexiva se teje en la incertidumbre que generan los procesos educativos y pedagógicos. Superar las recetas, los parámetros y la estandarización reta al docente a incursionar en otros cuestionamientos críticos que contribuyan a superar el instrumentalismo y lo lancen hacia nuevas comprensiones de la práctica. Surgen las preguntas: ¿cómo develar en la práctica pedagógica textos de análisis que provoquen nuevas formas de asumir la educación en contexto de permanente cambio? ¿Qué lugar tiene la reflexión de las prácticas en el desarrollo profesional de los profesores?

- Los prácticos reflexivos poseen actitudes y atributos que les posibilitan esta condición profesional y personal. Frente a las actitudes o disposiciones, consideran los autores, la amplitud mental, la responsabilidad y el entusiasmo. En dirección a los atributos, identifican la posición de búsqueda constante, el paso de la incertidumbre a la curiosidad, la ayuda a otros compañeros a realizar las búsquedas.
- Se convierten en obstáculos las prácticas repetitivas, la actitud conformista, los escasos niveles de lectura y de escritura, las exiguas preguntas que se plantean frente a la enseñanza, el aprendizaje y el sentido de la educación, el insuficiente trabajo colaborativo, la poca apertura para aprender en la complementariedad, el no considerarse sujetos de aprendizaje y de renovación permanente.
- En los estudios abordados se logró identificar los efectos de la práctica reflexiva en el desarrollo profesional de los profesores, dentro de su profesión. Esta categoría de análisis es inherente a todos aquellos profesionales que en el contexto de una institución educativa tienen como función la docencia. En este sentido, la enseñanza se convierte en desafío para el cambio y la innovación. La práctica reflexiva en el horizonte de aprendizaje permanente para transformar la enseñanza.
- El estudio realizado ha permitido comprender, que en la educación superior los procesos misionales requieren la reflexión constante. El tejido que se genera entre la docencia, la investigación y la proyección y su incidencia en la formación integral del futuro profesional, sugiere que los profesores en y desde las diversas disciplinas reflexionen sus prácticas. El sentido y el significado que posee la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes se construye a través de la reflexión en, desde y para la acción. De lo contrario se convertirán en actividades repetitivas de escasa incidencia en el desarrollo profesional del profesor en el contexto de su profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 7-18.
- Barrea, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(1), 31-60.
- Barrón, C. (2013). *Formación profesional en la educación superior*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Bausela-Herreras, E. (2011). *Profesor principiante versus profesor experto: detección de dificultades*. Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1714/4_PROFESOR.pdf?sequence=2&isAllowed=yÿÿÿÿ
- Bosch, A.O. y Millán, J.R. (2006). El desarrollo profesional continuo en el contexto del nuevo profesionalismo. *JANO*, (1626), 14-18.
- Brubacher, J., Case, Ch. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación*. Sevilla: Diada Editora S.L.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. España: Morata.
- Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(2), 77-95.
- Darling, H. y McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Cuadernos de Discusión 9. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. (Trad. L. Luzuriaga). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.
- Erazo, M. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 33(133), 114-133.

- Galeano, M. (2009). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La Carreta Editores.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gnawali, L. (2008). Teacher Development through Reflective Practice. *Journal of Education and Research*, 1, 69-71.
- Gomes, P. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX (3), 117-127.
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, XLI (163), 115-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60425380001>
- Jerez-Rodríguez, S. (2008). Teachers' attitudes towards reflective teaching: Evidences in a professional development program (PDP). *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (10), 91-112.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- López González, R. (2014). Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 191-196.
- Malik, S.K., Nasim, U., and Tabassum, F. (2015). Perceived Effectiveness of Professional Development Programs of Teachers at Higher Education Level. *Journal of Education and Practice*, 6 (13), 169-181.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Margalef, L., Canabal, C. y Elborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: Una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (48), 73-89.
- Marín, M. (2012). Desarrollo profesional del profesorado de básica y media desde un programa de maestría en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 20, 164-173.

- Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. Colombia: *SOPHIA*, 10, 107-122. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/223/320>.
- Marín, M. (2016). *El desarrollo profesional del profesorado. Experiencias desde la investigación acción*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Marín-Cano, M.L. y Palacio-Bernal, J.C. (2017). Caracterización del desarrollo profesional de estudiantes de un programa de maestría en educación. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 47-64.
- Miranda, A.M., Hernández de la Rosa, M.A. y Hernández, E. (2015). El desarrollo profesional: una categoría necesaria al hablar de calidad de la formación y la introducción de resultados. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9, 104-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=378343680009>
- Montes-Pacheco, L.D.C., Caballero-Guichard, T.P. y Miranda Bouillé, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229.
- Nemiña, R., García Ruso, H. y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Educación*, (350), 203-218.
- Pedrin, A. (2001). *Estudio comparativo entre un profesor experto universitario y profesor novato universitario; sobre la reflexión que hacen de su propio discurso verbal, y en los recursos empleados para evidenciar conciencia de texto* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Pérez, A. (s.f). *La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil*. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Santiago de Chile.
- Perrenoud, Ph. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pinilla-Roa, A.E. (2015). El maestro universitario: profesional autónomo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63 (1), 155-163.

- Reynolds, R.C. (1989). Principles and techniques of quantitative analysis of clay minerals by X-ray powder diffraction. In D.R. Pevear and E.A. Mumpton. (Ed.). *Quantitative Mineral Analysis of Clays*. (pp. 4-36). Bloomington, Indiana: CMS Workshop Lectures, 1. The Clay Minerals Society.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf;jsessionid=9A70E767BC CEDC847A88C732880F9BF5?sequence=1
- Sánchez-Sierra, S., Santos, M. y Ariza de Encinales, M. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores*, 8, 145-159.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10 (33), 269-273.
- Villalobos, J. y de Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-45.
- Zeichner, K.M y Liston, D. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K.M. and Liston, D. (1996). Historical roots of reflective teaching. In *Reflective Teaching. An Introduction*. (pp. 8-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.