

**FOMENTO DE LA ACCIÓN REFLEXIVA EN LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
ALFREDO BONILLA MONTAÑO**

**KATHERIN LAURA MOLINA ASTUDILLO  
PATRICIA AVENDAÑO PAYAN**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2018**

**FOMENTO DE LA ACCIÓN REFLEXIVA EN LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
ALFREDO BONILLA MONTAÑO**

**KATHERIN LAURA MOLINA ASTUDILLO  
PATRICIA AVENDAÑO PAYAN**

**Proyecto de investigación presentado para optar por el título de Magister en  
Educación**

**Asesora  
Vivian Unás Camelo**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI**

**2018**

## NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Cali, Mayo de 2018

## **DEDICATORIA**

A Dios porque ha estado con nosotras a cada paso que damos, cuidándonos y dándonos fortaleza para continuar. A nuestros padres quienes a lo largo de nuestras vidas han velado por nuestro bienestar y educación y han sido nuestro apoyo en todo momento, depositando su entera confianza en cada reto que se nos presentaba, sin dudar ni un solo momento de nuestra inteligencia y capacidad. Y a nuestros hijos con mucho amor y cariño. Es por ellos que somos lo que somos. Ahora les dedicamos todo este esfuerzo y trabajo puestos en la realización de esta tesis.

*Patricia Avendaño Payan, Katherin Laura Molina Astudillo*

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, a Dios por habernos guiado por el camino de lo correcto hasta ahora; en segundo lugar, a cada uno de los que son parte de nuestras familias padres, hermanos, tíos y primos; por siempre habernos dado su fuerza y apoyo incondicional que nos han impulsado y llevado hasta donde estamos ahora. Por último, a mi compañera de tesis porque en esta armonía grupal lo hemos logrado y a nuestra directora de tesis quién nos ayudó en todo momento, Vivian Stella Unás Camelo.

*Patricia Avendaño Payan, Katherin Laura Molina Astudillo*

## Contenido

1	Planteamiento del Problema	13
1.1	Descripción del Problema	13
1.2	Formulación de la Pregunta de Investigación Aplicada	15
2	Objetivos	16
2.1	Objetivo general	16
2.2	Objetivos específicos	16
3	Justificación	17
4	Antecedentes	18
5	Marco de Referencia	24
5.1	Marco Conceptual	24
5.2	Marco Teórico	25
6	Diseño Metodológico	34
6.1	Enfoque de Investigación	34
6.2	Fuentes de Recolección de Información	34
6.2.1	<i>Universo de investigación.</i>	34
6.3	Técnica de Recolección de Información	34
6.4	Fases de investigación	35
7	Caracterización de la institucionalización de la reflexividad docente en la IE Alfredo Bonilla Montaña.	37
7.1	Caracterización de la institución educativa	37
7.2	Institucionalización de la reflexividad docente	38
7.3	Mecanismos oficiales de reflexividad docente	40
7.3.1	<i>PTA Programa Todos Aprender</i>	42
7.3.2	<i>Formato de observación de clase</i>	42
8	Estado Actual de las Acciones Reflexivas Docentes en el Contexto de las Prácticas de Enseñanza de la Institución	44

8.1	Resultado Grupo Focal	44
8.2	Encuesta estructurada a docentes	49
9	Dispositivos de Reflexión para el Fomento de la Reflexión sobre las Propias Prácticas Docentes.	65
9.1	Estrategia uno. Formación y Capacitación General en Reflexividad Docente.	66
9.2	Estrategia dos. Diseño Colectivo de Dispositivos	68
10	Conclusiones	71
11	Bibliografía	74
12	ANEXOS	77
12.1	ANEXO UNO. ENTREVISTA A LA COORDINACIÓN ACADÉMICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	77
12.2	ANEXO PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E.O. ALFREDO BONILLA MONTAÑO.	80

## Tablas

Tabla 1. La Práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad	45
Tabla 2. Registro de los principales aportes de los participantes al grupo focal	47
Tabla 3. Pregunta uno. El concepto de reflexividad en los docentes.	50
Tabla 4. Pregunta dos. Experiencia Vs reflexividad docente.	51
Tabla 5. Pregunta tres. Mejoramiento continuo de métodos pedagógicos y practicas docentes.	53
Tabla 6. Pregunta cuatro. La reflexividad docente: ¿enfoque individual o colectivo?	53
Tabla 7. Pregunta cinco. Tipos de reflexión y su relación con la reflexividad docente.	55
Tabla 8. Pregunta seis. Objetivo del Fomento de la reflexividad docente.	56
Tabla 9. El valor de la Experiencia en la Reflexividad Docente.	57
Tabla 10. Pregunta siete. Autocrítica permanente.	58
Tabla 11. Pregunta ocho. Se percibe a sí mismo como autocritico de sus métodos de enseñanza?	59
Tabla 12. Pregunta nueve. Diversidad y Homogeneidad en la Práctica Docente.	60
Tabla 13. Pregunta diez. Los factores del Contexto en la práctica Docente.	61
Tabla 14. Pregunta once. La reflexividad y el mejoramiento continuo de la práctica docente.	62
Tabla 15. Pregunta doce. Pregunta doce. La reflexividad como indicador del desempeño docente.	63

## Ilustraciones

Ilustración 1. Pregunta uno. El concepto de reflexividad en los docentes.	50
Ilustración 2. Pregunta dos. Pregunta dos. Experiencia Vs reflexividad docente.	51
Ilustración 3. Pregunta cuatro. La reflexividad docente: ¿enfoque individual o colectivo?	54
Ilustración 4. Pregunta cinco. Los tipos de reflexión y su relación con la reflexividad docente.	55
Ilustración 5. Pregunta seis. Objetivo del Fomento de la reflexividad docente.	56
Ilustración 6. Pregunta siete. Autocrítica permanente.	59
Ilustración 7. Pregunta nueve. Diversidad y Homogeneidad en la Práctica Docente.	61
Ilustración 8. Pregunta diez. Los factores del Contexto en la práctica Docente.	62
Ilustración 9. Pregunta once. La reflexividad y el mejoramiento continuo de la práctica docente.	63
Ilustración 10. Pregunta doce. Pregunta doce. La reflexividad como indicador del desempeño docente.	64

## Introducción

El modelo de formación predominante en los currículos latinoamericanos, responde al tipo de formación permanente y se desarrolla a través de un modelo cuyos contenidos, estrategias pedagógicas, métodos de evaluación y refuerzo vienen impuestos en manuales a los docentes. Esta situación impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo en riesgo una capacidad fundamental del maestro: su reflexividad, la cual requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento.

En contravía a la reflexividad, el modelo de formación permanente, y de cursos prediseñados y estandarizados, desencadenan acciones rutinarias tanto para el estudiante como para el docente. Esta acción rutinaria constituye un factor de riesgo que impide el desarrollo de una acción reflexiva sobre la actividad docente y, a su vez, impide encontrar posibles soluciones a la enseñanza efectiva en la construcción del conocimiento.

Frente a los problemas generados por un modelo pedagógico de formación permanente, proponemos un proceso sistemático de reflexión sobre la acción educativa para la Institución en la que trabajamos. Así, partimos de una pregunta problematizadora, *¿Cómo fomentar la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña?*

Esta pregunta, planteada en el párrafo anterior, configuró el objetivo general de esta propuesta que reconocemos como de investigación aplicada. Nuestro objetivo es entonces *fomentar la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña*. Para concretar este objetivo nos proponemos *Caracterizar la institucionalización de la reflexividad docente en la IE Alfredo Bonilla Montaña*, para verificar la intención de reflexividad presente en el Proyecto Educativo Institucional y oficial; en consecuencia se hizo necesario *Caracterizar el estado actual de las acciones reflexivas docentes informales y/o espontáneas dadas en el contexto de las prácticas de enseñanza de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña*, para constatar los niveles de desarrollo del proceso de reflexividad en los docentes. Finalmente, todo este proceso nos condujo a diseñar dispositivos de reflexión (micro clases, los portafolios, las

autobiografías, el diario y los ateneos) para el fomento y reconocimiento de la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

La ruta anteriormente descrita obedeció a nuestro deseo de fomentar en los docentes una actitud autocrítica respecto de sus prácticas docentes y de las herramientas utilizadas en los procesos formativos, así como potenciar la búsqueda constante de nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje, en especial para el caso de estudiantes que no responden adecuadamente a los diseños pedagógicos y sobre los cuales se deben intentar formas diferentes de transmitir el conocimiento.

Para hacer realidad la propuesta nos apoyamos en algunos trabajos que fueron realizados en otras latitudes y que abordan el mismo problema aunque con diferentes enfoques. Uno de los antecedentes busca la formación de docentes reflexivos en la facultad de derecho de la UBA (Anijovich et al. 2007); otro propone la práctica reflexiva como una estrategia de desarrollo profesional (Erazo, 2009); también, Barreto (2011) considera la reflexividad como una estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza; hay quienes estudian la formación en reflexividad docente a partir de herramientas TIC (Rodrigues 2013) y, finalmente, consultamos a Riffinelli (2017) que plantea un análisis de la formación de los docentes reflexivos a partir de consulta bibliográfica.

Durante el desarrollo de esta propuesta encontramos necesario definir los conceptos claves que permiten al lector familiarizarse con el tema. En este sentido encontramos que la reflexión en la acción, se *“realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido, marcar una diferencia con la situación que se tiene entre manos”* (Schön, 1998, pág. 37), mientras que, la reflexión sobre la acción implica pensar de manera retrospectiva, sobre lo que se ha hecho o sobre el resultado de la acción y esta actitud exige una cierto nivel de investigación en el aula.

El desarrollo de un tema tan importante para la vida del docente, requiere un respaldo teórico serio. De allí que nos apoyamos, entre otros, en el pensamiento de Dewey (1989) como fuente primaria, en su texto *“Cómo pensamos”* y también recurrimos a Van Mannen (1977), para quien *“la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda*

*creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce”* (pág. 25).

Con el objetivo de realizar una propuesta que impacte la realidad del docente en la Institución, se diseñó una investigación cualitativa (Hernández, Fernández, & Babtista, 2010, pág. 7) lo que permitió que las preguntas de investigación e hipótesis se pudieran desarrollar antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos, lo cual hace de la acción indagatoria mucho más dinámica entre los hechos y su interpretación. Así, en nuestro trabajo *“El proceso de investigación es entonces más bien “circular” y la secuencia de etapas es flexible”* (Hernández, Fernández, & Babtista, 2010, pág. 7).

El desarrollo de las fases se llevó a cabo de la siguiente manera: la fase uno se ocupó de la caracterización de la institucionalización de la reflexividad docente en la IE Alfredo Bonilla Montaña y analizó el estado actual de la reflexividad docente a la luz de los compromisos institucionales. La fase dos aborda la caracterización del estado actual de las acciones reflexivas docentes informales y/o espontáneas dadas en el contexto de las prácticas de enseñanza de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña y examinó las prácticas, rutinas y demás aspectos del quehacer docente diario. Y, finalmente, la fase tres se encargó del diseño de los dispositivos de reflexión (microclases, los portafolios, las autobiografías, el diario y los ateneos) para el fomento de la reflexión sobre las prácticas docentes.

Finalmente, concluimos que, pese a los esfuerzos realizados por la Institución, el estado actual de las acciones reflexivas docentes requiere una fuerte intervención a partir de esta propuesta de investigación.

# 1 Planteamiento del Problema

## 1.1 Descripción del Problema

Una de las problemáticas comunes en las diferentes instituciones educativas colombianas de carácter público (e incluso privado), es encontrar la manera idónea en que los docentes desarrollen sus clases, realicen los diferentes procesos de aprendizaje con sus estudiantes, la planeación, los procesos de evaluación y otra cantidad de acciones que fundamentalmente son parte del quehacer pedagógico de los docentes, enmarcadas dentro en los procesos de enseñanza que se viven en los diferentes contextos escolares. A esta preocupación se suma toda una multiplicidad de tareas, acciones y decisiones que debe afrontar cada docente en su cotidianidad, que van desde la selección y actualización de contenidos, proponer actividades de aprendizaje adecuadas e innovadoras, ser recursivos en tanto a la variedad de recursos didácticos, evaluar eficazmente el aprendizaje, hasta conocer y considerar a cada estudiante dentro de su grupo y al grupo como un todo. A tales complejidades del quehacer diario del docente, se le suman los marcos regulatorios, el trabajo burocrático y sus disposiciones.

En esta vía, el decreto 1850 de 2002, ha institucionalizado las siguientes funciones para los docentes: la preparación de su tarea académica, la evaluación, la calificación, la disciplina, formación de alumnos, reuniones de profesores generales o por áreas, dirección de grupo, servicio de orientación estudiantil, atención a la comunidad en especial a los padres de familia, actividades formativas, culturales y deportivas, investigación y actualización pedagógica y actividades de planeación y evaluación institucional.

Ser maestro en una institución pública colombiana obliga a cuestionarse constantemente en torno a la forma ideal de compartir y transmitir el conocimiento. Se pasa entonces por la teoría, por la creatividad e innovación en las clases; por los diferentes tipos de evaluaciones, por las calificaciones e incluso por la reunión directa con padres, todo con el fin de encontrar posibles soluciones a la enseñanza efectiva. Esta situación genera tensiones, ya que el modelo de formación imperante en los modelos curriculares latinoamericanos (en su mayoría), responden al tipo de formación permanente, es decir un modelo cuyos contenidos, estrategias pedagógicas, métodos de evaluación y refuerzo vienen impuestos en manuales a los docentes:

Diversos académicos dedicados a la formación docente (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005; Elexpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2009; Kane, Sandretto y Heath, 2004; Imbernon, 2009) critican fuertemente el modelo de formación permanente basada en una serie de cursos diseñados por otros, sin tomar en cuenta las necesidades y solicitudes reales de los profesores que serán formados. Afirman que este modelo no funciona, salvo casos en que se planifica un acompañamiento al profesor en su práctica docente, durante o posterior a los cursos, generando así un proceso sistemático de reflexión de la acción educativa que puede llevar a cambios de paradigmas (Rodrigues, 2013, pág. 17).

Este proceso sistemático de reflexión de la acción educativa, que Rodríguez (2013) identifica como la solución a un modelo pedagógico de formación permanente, es precisamente el tema principal en el cual se enfoca el presente trabajo de investigación aplicada. Para entender el concepto de acción reflexiva del cual trata el presente trabajo, es conveniente entender su total opuesto en el umbral pedagógico: la acción rutinaria.

El modelo de formación permanente y de cursos prediseñados y estandarizados es, como se advierte, un punto crítico que desencadena en acciones rutinarias tanto para el estudiante como para el docente. Esta acción rutinaria constituye un factor de riesgo que impide el desarrollo de una acción reflexiva sobre la actividad docente.

(...) la *acción rutinaria* está guiada principalmente por el impulso, la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. Los docentes que ejercen este tipo de acción por lo general no reflexionan sobre su práctica, por lo que se convierten en esclavos de la rutina y aceptan, con frecuencia, de manera acrítica, las determinaciones y políticas establecidas por otros que forman parte de su realidad cotidiana. Por lo tanto, es relativamente estática y no responde a las prioridades y circunstancias cambiantes. (Iglesias, 2011, pág. 48)

En consecuencia a lo anterior, la noción de práctica reflexiva descansa sobre el hábito de inteligencia o acción reflexiva, oponiéndose a la acción o hábito rutinario (Iglesias, 2011). Dewey (1989) uno de los principales autores en cuanto a la acción reflexiva se refiere, la define como “*la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce*” (p.25).

La práctica reflexiva tiene como objeto principal poner en diálogo distintos saberes, incluyendo aquellos propios de la técnica y las teorías con otros saberes devenidos del conocimiento de las propias prácticas. (Anijovich et al., 2007).

Reconociendo el valor de la acción reflexiva, el presente trabajo de investigación aplicada se propone intervenir las prácticas de enseñanza de los docentes de la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña.

## **1.2 Formulación de la Pregunta de Investigación Aplicada**

¿Cómo fomentar la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña?

## **2           Objetivos**

### **2.1       Objetivo general**

Fomentar la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña

### **2.2       Objetivos específicos**

Caracterizar la institucionalización de la reflexividad docente en la IE Alfredo Bonilla Montaña.

Caracterizar el estado actual de las acciones reflexivas informales y/o espontáneas dadas en el contexto de las prácticas de enseñanza de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña

Diseñar dispositivos de reflexión para el fomento de la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

### 3 Justificación

El presente trabajo de investigación se justifica en la necesidad de incentivar una reflexión sobre la práctica pedagógica, tanto desde la apropiación teórica, como desde la experiencia misma de las prácticas pedagógicas.

Es necesario fomentar en los docentes una actitud autocrítica respecto a sus prácticas docentes, las herramientas utilizadas en los procesos formativos, la búsqueda constante de nuevas alternativas y la identificación y trabajo con estudiantes que no responden adecuadamente a los diseños pedagógicos.

Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso meta cognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura, es decir por un motivación moral, práctica y orientada a las alternativas de actuación. Y es así de tal manera que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa. (Domingo, 2011, pág. 2)

Dada esta necesidad, se cree que un trabajo orientado a fomentar la acción reflexiva en torno a las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña permitirá desarrollar prácticas pedagógicas idóneas, ya que esta acción supone, a la luz de Domingo (2011) un diálogo entre razón científica y razón práctica, lo cual subraya los efectos empíricos de la propuesta diseñada sobre el papel: un aprendizaje crítico-transformador que hace que el docente siempre se examine así mismo y sus estrategias pedagógicas de cara a los resultados, pero que también aprenda de la propia práctica, a modo de trabajo de formación continua y mejora de la institución escolar entre otros aspectos.

## 4 Antecedentes

En el presente capítulo se vinculan algunos trabajos de investigación, que preceden al actual trabajo, consistente en el fomento de la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña.

Diferentes trabajos vinculados a esta investigación guardan cierta relación con los objetivos que se plantean. Anijovich et al. (2007) por ejemplo buscan la formación de docentes reflexivos en la facultad de derecho de la UBA; los trabajos de Erazo (2009) e Iglesias (2011) proponen la práctica reflexiva como una estrategia de desarrollo profesional; el de Barreto (2011) la considera una estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza; el de Rodrigues (2013) estudia la formación en reflexividad docente a partir de herramientas TIC; y el de Riffinelli (2017) plantea un análisis de la formación de los docentes reflexivos a partir de consulta bibliográfica y la apropiación teórica.

Los autores mencionados coinciden con la presente investigación, en que un gran problema relacionado con la reflexividad docente en instituciones educativas, es el desconocimiento general del concepto. Los hallazgos empíricos obtenidos en la población de docentes de la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña darán cuenta de un desconocimiento general que el lector observará en la información proporcionada por el grupo focal y la entrevista estructurada.

Anijovich (2007) por ejemplo describe en el diario de campo cómo la individualidad del docente es la fuente primaria para concebir una mejora en el proceso de enseñanza:

¿Cuál es el sentido de escribir un diario de formación? Desde este lugar podemos referir que la construcción de un diario de formación, en el caso de los profesores, permitiéndole al autor del diario dotarlos de sentido, volver a mirarlos, reinterpretarlos, explicarlos y prefigurar sus próximas acciones y decisiones. En la medida en que el diario se convierte en un registro narrativo de la propia práctica pasada y permite un compromiso activo y consiente con la práctica futura, va contribuyendo a la construcción dinámica de la identidad profesional. (Anijovich et al., 2007, pág. 245)

La esencia de la reflexividad docente es reconocida también por Erazo (2009), para quien el profesional reflexivo inicia con la construcción de su propio conocimiento, a partir de la autocrítica en un ámbito estrictamente individual, esto, es decir, más allá de la opinión externa, a partir de una primera reflexión individual y personal sobre la forma como él cree que se debe entregar el conocimiento:

Este enfoque, que está a la base de los planteamientos más recientes en torno a la profesión docente, tiene como fundamento una concepción del profesor como profesional reflexivo que, en primer lugar, es profesional; esto es, que en vez de limitarse a replicar en forma mecánica soluciones ensayadas por otros, indaga con frecuencia soluciones creativas y pertinentes a la realidad de los alumnos, en una acción que implica activar tanto los conocimientos teóricos adquiridos en la formación profesional, como aquellos que surgen de su experiencia individual y colectiva de enseñanza. (Erazo, 2009, pág. 49)

Sin embargo, los autores consultados de manera general reconocen que el ámbito externo o colectivo es también determinante en la reflexividad docente, lo cual no desplaza que esta reflexividad inicia por una conciencia individual y de ella se deriva una conciencia colectiva. También es posible que procesos colectivos estimulen una cierta conciencia individual, pero lo cierto es que si no se concreta en el individuo la práctica reflexiva pierde sentido.

Estas relaciones se enmarcan desde lo individual y el colectivo, por lo tanto se dan en el interior y exterior, nacen y se imparten a su vez, de tal manera que los hábitos se pueden dar como iniciativa personal o a raíz de las condiciones que da el entorno inmediato. (Barreto et al., 2011, pág. 51)

Toda la literatura en general involucrada a manera de antecedentes, reconoce que el ámbito individual es fuente primaria de la reflexividad docente, es insumo para la construcción de propuestas grupales a favor del mejoramiento continuo (Rodrigues, 2013) (Ruffinelli, 2017). Sin embargo los enfoques, temas y ámbitos en los que cada autor incluido en el presente trabajo se dispone, son variados.

Anijovich (2007) por su parte, plantea como objetivo general de su trabajo la presentación *de aspectos centrales de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva*; en su estudio se identifican diferentes contenidos temáticos importantes para la realización del

presente documento. Por ejemplo, el capítulo de mayor aporte para este trabajo es el que corresponde a “*algunos dispositivos de reflexión sobre la práctica que se utilizan en el marco de las asignaturas Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA*” (Anijovich et al., 2007, pág. 241).

Se identifica una breve historia de la práctica reflexiva, iniciando obligadamente por el aporte de John Dewey (1933), quien estableció una importante distinción entre el pensamiento reflexivo y el pensamiento incorrecto o rutinario (pág., 39). Posteriormente se abarca el tema de cómo formar al docente para la práctica reflexiva, en seguida identifica las teorías de la acción en uso y adaptadas para tal fin.

Finalmente, entre las principales conclusiones de Anijovich et al., (2007), está la real posibilidad de reflexionar acerca de las decisiones tomadas al seleccionar un contenido para una clase, o el motivo de la elección de una estrategia de enseñanza, o de una propuesta de trabajo para los alumnos.

Por otro lado, el trabajo de Erazo (2009) presenta los hallazgos teóricos y empíricos obtenidos de una investigación sobre los procesos de reflexión colectiva que se desarrollan en espacios cotidianos de reunión de profesores en Bogotá, Colombia. El objetivo general de este estudio es aportar a la comprensión de una dimensión específica de la actividad docente: las prácticas de reflexión colectiva que desarrollan los profesores en sus reuniones habituales. En cuanto a la metodología aplicada al trabajo de Erazo (2009), el estudio se desarrolló en tres fases. En la primera se seleccionaron las unidades educativas que participaron en la investigación, 146 colegios de educación básica con base en un criterio de selección aleatoria, sistemática y estratificada, según dependencia administrativa (públicos, privados con financiamiento del Estado, privados). En la segunda fase desarrollada por Erazo (2009) se realizó el estudio en profundidad:

Se focalizó la mirada en lo que constituye el objeto de estudio propiamente tal: la identificación y caracterización de reflexión colectiva, para ello se observaron reuniones en 20

establecimientos, a los que se llegó aplicando los siguientes criterios: 1) unidades educativas que, de acuerdo con los antecedentes aportados por cada institución, se identificaran ciertas condiciones básicas para el desarrollo de prácticas de reflexión colectiva, entendidas como existencia de reuniones sistemáticas, particularmente de contenido técnico pedagógico (38 establecimientos), y 2) unidades educativas en donde los directivos accedieran a la observación de las reuniones sistemáticas desarrolladas en su institución (20 de los 38). Por último, en la tercera fase se reconstruyó teóricamente el objeto de estudio. (pág. 61)

Finalmente, entre las principales conclusiones del trabajo están la baja presencia de reflexión colectiva detectada: sólo en siete de las veinte unidades educativas que participaron de la investigación, por otro lado, los procesos de reflexión colectiva solo se observan en reuniones cuya finalidad es el intercambio técnico pedagógico (Erazo, 2009).

Barreto, Mateas y Muñoz (2011) por su parte proponen una serie de categorías que posibilitan al docente la estructuración de su proceso de reflexión en la acción, desde su práctica de enseñanza a partir de los postulados de los teóricos más importantes. Dentro de los aportes más importantes del trabajo está la fase de la elaboración de textos autobiográficos que den cuenta de la práctica reflexiva en las prácticas de enseñanza.

Otro aporte altamente significativo se representa en las herramientas de recolección de información. El autor realiza una prueba piloto a partir del texto autobiográfico elaborado por un docente, del cual surgen las siguientes categorías y niveles: 1. Flexibilidad, 2. Respeto por la singularidad del grupo, 3. Escuchar a los estudiantes, 4. Cualificación, 5. Disciplina con los compromisos, 6. Creatividad, 7. Contenidos curriculares, 8. Conocimientos, 9. Investigación, 10. Fomentar el Interés, 11. Elemento cognitivo, 12. Comunicación Clara y por último 13. El análisis de cuestionamientos y problemáticas (Barreto et al., 2011). Todo este ejercicio se logró a partir de la autobiografía como dispositivo.

Iglesias (2011) busca de manera general el fortalecimiento de prácticas reflexivas, individuales -como son la observación de clase entre pares, la discusión y reflexión de manera colaborativa, los autor registros y la redacción de reflexiones personales, el análisis de la práctica a la luz de la teoría- a partir de un programa colaborativo. Iglesias (2011) cree que

esta formación permite en los docentes “*examinar críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza con el fin de contribuir a un mejor desarrollo profesional*” (p. 12).

Dentro de los principales aportes del documento de Iglesias (2011) están el enfoque teórico en relación con la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional. Se rescata también el énfasis que el autor hace en la técnica de observación de clase, una de las actividades realizadas por el autor, veamos:

Las docentes entraron en un proceso de observación de clase entre ellas mismas. Así, antes de cada sesión de trabajo, todas las maestras vivieron una experiencia como *observador* y otra como *observado*. Para cada una de éstas se establecieron ciertos propósitos con la intención de que las docentes se concentraran en aquellos detalles vinculados a la problemática o tema a discutir en la sesión. Del mismo modo, se cuidó que estas observaciones se realizaran entre distintas maestras con el objeto de obtener una experiencia más amplia y enriquecedora (Iglesias, 2011, pág. 127).

Así mismo se rescata de Iglesias (2011) la “*tabla de categorías e indicadores para el análisis de las sesiones temáticas de la fase central o de desarrollo*” (p. 138), la cual se incluye en el capítulo de diseño metodológico como herramienta para la evaluación de la aplicación de los diferentes dispositivos en la planta de docentes.

Por su parte, Rodrigues (2013) analiza el nivel de calidad reflexiva de los profesores en servicio en Nicaragua, a nivel universitario, con el interés de identificar los cambios en sus prácticas educativas, concluyendo que existen deficiencias en los modelos de formación sostenible y pertinente. En cuanto a la metodología aplicada al trabajo de Rodrigues (2013), este ha sido un estudio instrumental de caso, cuyos resultados revelan que el proceso reflexivo, con unas directrices bien definidas, contribuye a una percepción positiva sobre la mejora de su docencia, la planificación de las clases y una mejor interacción con los alumnos.

Finalmente, Ruffinelli (2017) realiza una revisión bibliográfica en torno a la formación de docentes reflexivos a partir de veinticuatro artículos publicados en revistas arbitradas, entre

los años 2009 y 2014. Esta revisión sistemática de bibliografía permite entender la historia del concepto de reflexión y del enfoque del profesor como profesional reflexivo, así como acceder a todo un cúmulo de información bibliográfica que da cuenta de los principales hallazgos, metodologías, argumentos y tensiones producto de los trabajos empíricos que han estudiado el mismo tema de investigación.

## 5 Marco de Referencia

### 5.1 Marco Conceptual

De acuerdo al interés de las autoras por el fomento de la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña, se propone acotar conceptualmente diferentes elementos que se consideran clave para tal meta de investigación, entre ellos está la autocrítica, el discernimiento y en mayor detalle el proceso de reflexión en los docentes de la Institución.

En primer lugar, reconociendo exploratoriamente que los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña ignoran el valor de la práctica reflexiva la cual se centra en poner en diálogo distintos saberes, particularmente aquellos que le son propios de su técnica, su método y de manera general su estrategia pedagógica al momento de dar sus clases, se reconoce que la necesidad de la autocrítica individual del docente es fuente primaria y recurso obligado para el mejoramiento de las estrategias pedagógicas, por ello se da cuenta de la necesidad del *discernimiento*, entendido por Campo & Restrepo (citado en Barreto et al., 2011) como “*el proceso de interiorización que a su vez permite distinguir y diferenciar las acciones a partir de sensaciones*”. La capacidad de discernir sobre sus propias decisiones le permitirá al docente de la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña relacionar los principios y prácticas, los matices morales y políticos del discurso educativo, relacionar lo planificado de cara a sus efectos. El proceso de reflexión por tanto busca la transformación del pensamiento rutinario en pensamiento racional e intuitivo (Barreto et al., 2011, pág. 101), todo lo anterior corresponde con el *Objetivo de la reflexión*.

Dos tipos de reflexión son identificadas en la literatura consultada, estas son la reflexión en la acción y la reflexión *sobre* la acción. La primera se identifica porque:

Se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido, marcar una diferencia con la situación que se tiene entre manos. (Schön, 1998, pág. 37)

La reflexión sobre la acción se identifica porque:

(...) requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento. Ésta implica pensar de manera retrospectiva ya que el docente reflexiona sobre lo que ha sucedido, sobre lo que ha hecho o intentado hacer, o sobre el resultado de su acción. Al reflexionar sobre la acción misma, los docentes desarrollan una cierta investigación en el aula en la que analizan críticamente la validez y eficacia de sus intervenciones docentes. Al hacerlo de manera activa y constante, su exploración les permitirá, entre otras cosas, descubrir o constatar si lo que enseñan corresponde o no a lo que los estudiantes aprenden realmente. (Iglesias, 2011, págs. 60-61)

Dado esto, para Perrenoud (2007) *“la reflexión sobre la acción sólo tiene sentido cuando se busca comprender, aprender, explicar, analizar, y/o integrar lo sucedido. Es por esto que la reflexión no podría ser una simple evocación ya que debe pasar por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga”* (pág. 31). Así mismo, *“la reflexión después de la acción puede – si bien no de forma inmediata - capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias”* (Perrenoud, 2007, págs. 35-36).

Se propone entonces que el docente y la institución interesada en fomentar la reflexividad en sus prácticas pedagógicas, debe mantener una *“disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”* (Anijovich et al., 2007, pág. 237).

## **5.2 Marco Teórico**

En el presente capítulo se propone la identificación y descripción de un conjunto de teorías que las autoras han concebido acotar al fomento de la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña, de tal manera que el presente marco teórico está determinado por las características y necesidades de una investigación que reconoce la necesidad de motivar a los docentes de la institución educativa, hacia la reflexión y autocrítica sobre sus propias prácticas pedagógicas, sus métodos, técnicas sus procesos de evaluación y sobre sus resultados en el conocimiento adquirido por los niños.

De esta forma el presente capítulo pretende ubicar el tema objeto de investigación: “las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña” dentro de un conjunto de teorías que logren explicar e incluso identificar una solución.

Por consiguiente se vincula el concepto de acción reflexiva y sus respectivos niveles, así como se propone identificar dentro del entramado teórico aquellos dispositivos de reflexión docente preexistentes que pudiesen ayudar a fomentar la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña.

Al hablar de la Acción reflexiva, obligadamente se debe considerar el trabajo de John Dewey, un reconocido filósofo de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, quien definía la “acción reflexiva” como “*la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce*”(Van Mannen, 1977, pág. 25). Para Dewey “*la acción reflexiva indaga, estudia y revisa, va más allá de la identificación y solución de problemas y además implica los procesos de intuición, emoción y pasión*”(Van Mannen, 1977, págs. 82-83).

Dado lo anterior, en el caso puntual de los docentes de la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña, las autoras han logrado identificar que estos no perciben adecuadamente el concepto de reflexividad, lo entienden como un proceso principalmente colectivo que se nutre a partir de la interacción con su par docente lo cual demuestra que los docentes requieren una formación urgente en cuanto al reconocimiento del valor de la autocritica en el proceso de enseñanza.

Este desconocimiento del concepto de reflexividad docente no es algo nuevo, de hecho en el trabajo de Santos (1999) se reconoce que concretar el sentido/significado del término «reflexión» no es nada sencillo, por más que se pueda acordar rápidamente. Una forma adecuada de reconocer el significado de reflexividad docente o mejor de la acción reflexiva es entender su contrario: la adhesión automática/dogmática, un tipo de práctica que en la actualidad se reconoce en los docentes de la institución y que Santos (1999) reconoce

como el fuerte apego a ciertos principios o postulados que no se han sometido a examen ponderado.

Por el contrario, una postura reflexiva hace eco de una forma de pensamiento acerca de las materias educativas que supone la capacidad de hacer elecciones racionales y de asumir responsabilidad por ellas, este es el valor de la acción reflexiva sobre el problema que atañe no solo a la institución sino también a todos los docentes colombianos e incluso latinoamericanos en razón de un modelo de formación predominante cuyos contenidos, estrategias pedagógicas, métodos de evaluación y refuerzo vienen impuestos en manuales a los docentes, alejándolos con ellos del valor de reflexionar críticamente, variar y alternar en función de la eficiencia del método pedagógico.

Las autoras del presente trabajo no desconocen que algún docente de manera particular puede tener un mayor conocimiento de la acción reflexiva y su significado, incluso es posible encontrar ciertas prácticas de reflexividad, las autoras tampoco culpan al docente de dicho desconocimiento o débil apropiación, por el contrario, reconocen que en el papel de formadores las herramientas institucionales para abordar estas tendencias, ha existido una débil profundización. Esta explicación justifica en parte el presente trabajo.

Reconociendo entonces la posibilidad de encontrar diferentes aplicaciones de reflexividad docente, es conveniente también mencionar que a modo de marco teórico de la reflexividad docente puede existir también diferentes **niveles**. Van Mannen (1977) por ejemplo realiza una compilación teórica para distinguir tres niveles o estadios en torno a los diversos tipos y grados de reflexión. Los tres niveles mencionados son “*reflexión técnica, reflexión práctica, reflexión crítica*” (pág. 226-228)

El estadio de la reflexión técnica se centra en la eficiencia y efectividad de los medios para lograr los fines, que no están abiertos a crítica o modificación, por tanto las reflexiones de los docentes se centran en la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico, estrategias y métodos de enseñanza, utilizados para alcanzar objetivos y efectos predeterminados (Van Mannen, 1977).

En el estadio de la reflexión práctica es posible privilegiar la producción de un conocimiento personal y una sabiduría práctica, de manera muy similar al hacer artesanal y artístico, pero incluyendo los saberes especializados y propios de la profesión del educador. Los maestros en este nivel buscan entender “*la base teórica de la práctica en el aula para promover una consistencia entre la ‘teoría que apoyan’ (lo que ellos afirman que hacen y creen) y la ‘teoría en uso’ (lo que realmente hacen en el aula de clases)*” (Van Mannen, 1977).

Finalmente en el nivel de reflexión crítica los educadores incorporan criterios morales y éticos al reflexionar sobre su práctica docente y también examinan las consecuencias éticas, sociales y políticas de su enseñanza a la luz de los fines y propósitos de la escuela (Van Mannen, 1977).

Dados los tres anteriores estadios de la reflexividad y reconociendo los problemas generados por un modelo pedagógico de formación permanente y de cursos prediseñados y estandarizados que termina por desencadenar acciones rutinarias tanto para el estudiante como para el docente será necesario utilizar la propuesta de Van Mannen (1977) para identificar en los docentes cual es su nivel actual de reflexividad docente.

Finalmente, el presente marco teórico ha considerado la necesidad de indagar al respecto de las propuestas para el fomento de la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña, entendiendo la necesidad de conocer el conjunto de herramientas que deban aplicarse en el seno de la institución para dicho fomento.

Dado esto se han logrado conocer cinco dispositivos de reflexión docente a partir de la propuesta de Anijovich (2007) y el concepto de *Practicum* a la luz de Schön (1997). Las microclases, los portafolios, las autobiografías, el diario y los ateneos son diferentes dispositivos que se reconocen en el trabajo de Anijovich (2007), con el fin de favorecer la reflexión sobre las propias prácticas docentes.

La vinculación del trabajo de Anijovich (2007) se justifica, en que su propuesta ha sido probada como marco para los propósitos de las asignaturas Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de

Derecho de la UBA, si bien se aleja en cuanto al nivel de la enseñanza se acerca en cuanto a la necesidad de formar docentes reflexivos, una tendencia consistente en colocar un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, reconociendo ciertos saberes que son necesarios para ejercer sus diferentes tareas y una práctica reflexiva constante que le permita poner en dialogo dichos saberes.

Pasando a los dispositivos, estos son incluidos en el presenta trabajo dado que favorecen la reflexión sobre las propias prácticas. En cuanto a las microclases, éstas son un espacio para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica, hechas a modo de laboratorio o simulador permitiendo poner en práctica una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad, es decir, se llevan a cabo en un espacio artificial de enseñanza. Dentro de las características de las microclases están:

(...) la simplificación de la complejidad del proceso de enseñanza en el aula, al reducir las dimensiones de los elementos intervinientes: número de alumnos, alcance de los contenidos y duración de la clase. Suponen una superación constante de los modelos internalizados y nuevas posibilidades de acción a través del análisis crítico previo y a posteriori de la acción misma. Implican una gran participación de los estudiantes en donde predomina la observación y la experiencia directa (Anijovich et al., 2007, pág. 242).

Dos son las fases para el desarrollo de las microclases. En la primera fase se analizan y consensuan diferentes aspectos con los alumnos tales como: distribución de temas, objetivos, formas de trabajo, secuencias de tareas, características de la microplanificación, análisis de posibles cursos de acción, sus consecuencias y fundamentos teóricos y prácticos. En la segunda fase el alumno practicante desarrolla su actividad frente a sus compañeros y a los docentes. En la tercera fase los alumnos practicantes realizan un análisis crítico acerca de los aspectos significativos de su desempeño en interacción con sus compañeros y docentes (Anijovich et al., 2007).

Para el caso de los docentes de la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña, la microclase podría transformarse en una herramienta de planificación didáctica y práctica de la enseñanza a los niños, que reconoce la complejidad de la enseñanza, y que por tanto podría contribuir a la formación de docentes particularmente en su quehacer reflexivo, ya que la microclase facilita la revisión y la resignificación a partir de un ejercicio posactivo, de un

momento individual de autoevaluación. También facilita que el producto de la acción reflexiva trascienda en beneficio de toda la institución, ya que es el insumo principal del intercambio con los compañeros que ofician como alumnos ficticios, se toma por tanto el conocimiento del desempeño y se capitalizan los logros y se modifican errores.

Pasando a los portafolios, estos son recolecciones de trabajos producidos por los alumnos, cada uno con una fundamentación específica, pensada y meditada para su inclusión con el objetivo de dar cuenta del proceso de su aprendizaje. En esta recolección de trabajos los alumnos deben tener la oportunidad de reflexionar, revisar y comentar los trabajos que han sido incluidos en el portafolios. Dentro del objeto de los portafolios esta diagnosticar, documentar o “mostrar” el proceso de trabajo y los avances de los alumnos (Anijovich et al., 2007).

Para el caso de los docentes de la institución, la recolección de los portafolios permite acceder a una fuente primaria para la tabulación de la eficiencia del método, considerando que la evaluación es el resultado de la eficiencia en la estrategia pedagógica asumida, el portafolio daría cuenta del resultado no solo de la estrategia misma, sino también de las acciones reflexivas informales y/o espontáneas que han asumido los docentes dadas en el contexto de las prácticas de enseñanza de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña

Al respecto de las autobiografías, éstas se plantean como:

(...) narrativas que realiza una persona por motivaciones e iniciativas que le son propias, y en las que el investigador no controla, según pautas o cuestionarios previos, ni el contenido ni la forma de recuperación en la memoria de los distintos hechos que se relatan (Anijovich et al., 2007, pág. 244).

El fin de las autobiografías es que el docente logre recuperar sus propias prácticas y experiencias con sus estudiantes, exponiéndolas al grupo completo de maestros y de esta forma analizar juntos los modelos y enfoques que se han adoptado, con el propósito de explorar y comprender su propia formación e identidad profesional. En cuanto al diario, éste es definido como el archivo manuscritos del proceso de formación narrado por el docente, un documento que habitualmente es de tipo privado, pero que para el presente caso podría convertirse en un documento de tipo público con el fin de “*intercambiar miradas sobre una*

*situación, chequear percepciones, confrontar ideas, reflexionar en un espacio compartido*”(Anijovich et al., 2007, pág. 244).

Acceder a los diarios permite a su vez acceder al registro mismo del flujo de acontecimientos cotidianos públicos y privados, en forma contemporánea desde la perspectiva subjetiva del “que escribe”.

El diario es un instrumento metodológico cuya utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos en los que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece también el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda sin perder las referencias del contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor (Porlan, 1991, pág. 23)

La autobiografía y los diarios se consolidan como la fuente primaria de información primaria que da cuenta de una verdadera capacidad autocrítica del docente sobre su propio trabajo, para ello el docente debe representar las transformaciones que ha venido desarrollando a lo largo del proceso pedagógico.

Finalmente, los ateneos se entienden como las tareas cooperativas, producidas por una situación de trabajo común. Se supone que estas son instancias de trabajo que refieren al abordaje de temas y problemas, en un tiempo, un espacio y una organización de la clase que supera el modelo clásico. Según, Anijovich et al., (2007), los ateneos serían útiles para el fomento de la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña dado que son un dispositivo capaz de sistematizar las propias experiencias con actitud investigativa y considerar sus aspectos más problemáticos, a la vez que permiten revisar las prácticas cotidianas, considerando las teorías en uso y las teorías adoptadas; trascender la anécdota y produzcan análisis a partir de categorías teóricas, formular interrogantes genuinos, identificar los procesos que directa o indirectamente se vinculan con su intervención, intercambiar opiniones y perspectivas de trabajo sobre el

problema propuesto para la reflexión conjunta con sus pares y con todo lo anterior permitirían superar las prácticas en sus aspectos más problemáticos o implementar algún tipo de innovación en las estrategias de enseñanza, en el uso de materiales y recursos, en las propuestas de participación de sus alumnos. (págs. 245-246)

Desde el trabajo de Anijovich (2007) se supone que la aplicación de estos dispositivos sería útil para los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña, ya que permiten poner en el centro del análisis las decisiones didácticas que se toman a nivel docente y el pensamiento que subyace a estas elecciones, el autor menciona cuatro beneficios directos en este tipo de dispositivos, el primero correspondiente a su capacidad para la revisión y confrontación con uno mismo, a través de la escritura y de los aportes recibidos en los intercambios, como en el caso de los diarios y las autobiografías, las situaciones cotidianas de la tarea docente; el segundo consistente en su capacidad para recoger evidencias de enseñanza a través de los portafolios y las microclases y comunicar nuestras experiencias a otros, el cuarto relacionado con su capacidad para profundizar y comprender la propia tarea a partir de observar el trabajo de los colegas, tal es lo que ocurre con las microclases y los ateneos; y el cuarto y último relacionado con su capacidad para la promoción y retroalimentación entre pares y de los docentes hacia los practicantes. (Anijovich et al., 2007, pág. 247)

El presente marco teórico finaliza con la referencia al *prácticum* reflexivo, un dispositivo mencionado por Schön (1997) (como se citó en Anijovich et al., 2007) que también podría contribuir al fomento de la acción reflexiva en las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña, dado que permite aprender haciendo y facilita el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. Como puede verse este dispositivo está menos orientado a lo colectivo, entendiéndose como la interrelación de dicho conocimiento práctico con los demás docentes, consolidando un dispositivo esencialmente para la interlocución tutor estudiante.

El *prácticum* reflexivo se enfoca en las zonas indeterminadas de la práctica, es decir en aquello no previsto que surge de las interacciones que se producen en el interior de una clase, entre el docente y los estudiantes, y en las conversaciones reflexivas con los participantes de

cada situación (Anijovich et al., 2007, pág. 238). La obra de Schön (1997) titulada “*El profesional reflexivo*” describe el prácticum reflexivo como:

Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia (Schön, 1998, págs. 45-46).

El *practicum* reflexivo se consolida como un dispositivo que permite acceder al conjunto de conocimientos de los profesores al momento mismo de ejercer sus tareas, incluyendo en la discusión un saber de otro tiempo.

Dentro de los conocimientos a los cuales el dispositivo *practicum* reflexivo permite acceder están:

El contenido mismo de la clase; la estrategia didáctica general, aludiendo a principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; el conocimiento mismo del currículo, enfatizando en el dominio de los materiales y los programas; el conocimiento didáctico del contenido: una relación entre la materia y su enseñanza; el conocimiento de los alumnos y de sus características; quiénes son, sus estilos de aprendizaje, sus entornos sociales, emocionales; el conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y finalmente el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Anijovich et al., 2007, pág. 238).

## 6 Diseño Metodológico

### 6.1 Enfoque de Investigación

Sostenemos que ésta es una investigación aplicada, pues se espera que los resultados de la indagación constituyan instrumentos y herramientas concretas para la intervención en la IE. Así, no se trata sólo de una investigación científica, que se hace preguntas racionales sobre un fenómeno social, sino de una investigación que tiene propósitos prácticos a los que el conocimiento debe honrar.

La indagación a realizar tiene un enfoque privilegiadamente cualitativo, lo que permite que las preguntas de investigación e hipótesis se pueden desarrollar antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, lo cual hace de la acción indagatoria mucho más dinámica entre los hechos y su interpretación. *“El proceso de investigación es entonces más bien “circular” y la secuencia de etapas es flexible”*(Hernandez, Fernandez, & Babtista, 2010, pág. 7).

### 6.2 Fuentes de Recolección de Información

#### 6.2.1 Universo de investigación.

Como universo de la investigación se han establecido los docentes de la Institución, con las cuales se pretende identificar tanto el compromiso de la institución con la acción reflexiva docente, como el estado actual de las acciones reflexivas dadas en el contexto cotidiano de las prácticas de enseñanza de la Institución.

### 6.3 Técnica de Recolección de Información

Se pusieron en juego tres técnicas de investigación: entrevistas en profundidad a las directivas de la Institución y una entrevista estructurada y grupo focal con los docentes de la Institución.

La institución cuenta con 64 docentes, el grupo focal fue aplicado a diez docentes y la entrevista estructurada a nueve docentes.

## **6.4 Fases de investigación**

Tres fases cumplirán con el objetivo de fomentar la acción reflexiva en torno a las prácticas de enseñanza de los docentes en la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña

### **FASE UNO: caracterización de la institucionalización de la reflexividad docente en la IE Alfredo Bonilla Montaña.**

En este primer momento se pretende analizar la reflexividad docente a la luz de los compromisos institucionales, es decir, nos interesa examinar la propuesta de reflexividad que se encuentra debidamente mencionada en los documentos oficiales de la Institución aunque en la actualidad se carezca de un agenciamiento real.

Para ello debe acudir a nuestra experiencia como rectora y coordinadora académica y a una revisión detallada del PEI para indagar si existe alguna orientación debidamente institucionalizada que avale los procesos de reflexividad docente.

En esta primera fase también se buscará indagar en diversa bibliografía al respecto de la existencia de mecanismos institucionales que faciliten y normalicen determinados procesos relacionados con el tema

### **FASE DOS: Caracterización del estado actual de las acciones reflexivas docentes informales y/o espontáneas en las prácticas de enseñanza de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña**

En esta segunda fase el objeto de análisis serán las prácticas, rutinas y demás aspectos del quehacer docente diario y que representan acciones reflexivas informales y espontáneas. Interesa comprender aquí las potencialidades pero también las dificultades que enfrentan los docentes en el agenciamiento de procesos de reflexividad.

El verbo caracterizar es más profundo que el verbo describir ya que presenta un fenómeno con sus rasgos característicos de manera que resulta inconfundible. Como en este caso la reflexividad es un actuar desde el propio docente, además surge de su propia capacidad reflexiva sobre los hechos cotidianos de su práctica docente. Interesa entonces rescatar sus relatos, narrativas y voces.

Se propone por tanto un grupo focal con el cual se cumple con este segundo objetivo de caracterización y una encuesta adicional para verificar información relativa al nivel de conocimiento y puesta en práctica de la reflexividad docente.

**FASE TRES: Del diseño de los dispositivos de reflexión para el fomento de la reflexión sobre las propias prácticas docentes.**

En esta fase se determina a partir de las dos fases previas, en las que se han identificado los factores que favorecen o impiden la reflexividad. A partir de estos hallazgos se diseñan dispositivos de reflexión, propuestos a partir de los diferentes hallazgos en los dos objetivos anteriores. Este capítulo expone la necesidad de institucionalizar los procesos con las percepciones de los docentes.

## **7 Caracterización de la institucionalización de la reflexividad docente en la IE**

**Alfredo Bonilla Montaña.**

### **7.1 Caracterización de la institución educativa**

El lugar o ambiente de la presente investigación, en el cual se ubica el problema de investigación, corresponde a la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña ubicada en el municipio de Jamundí al suroriente del Valle del Cauca.

Esta Institución cuenta con cinco sedes, cuatro de ellas ubicadas en zonas rurales (San Isidro, Paso de la Bolsa, El Guabal, y Bocas del Palo) y una en zona semiurbana como es la ciudadela Terranova. Todas las sedes corresponden a la zona plana del municipio de Jamundí. La sede principal está ubicada en el corregimiento de San Isidro con grados de primaria y bachillerato (uno por salón). En las otras sedes rurales se trabaja con escuela nueva (multigrados), donde hay una sola profesora para los grados tercero, cuarto y quinto a la vez (ver Anexo 11.2. Proyecto Educativo Institucional I.E.O. Alfredo Bonilla Montaña).

EL marco filosófico compuesto por la visión y misión de la institución vinculan activamente los conceptos de reflexividad, así mismo se localizan en el modelo pedagógico Holístico que asume como principios orientadores la integralidad, diversidad, autonomía, cambio, responsabilidad, libertad e investigación, además, hace suyos los principios de la educación holística, proclamados por la VIII conferencia internacional de educación holista realizado en Chicago, Illinois en junio de 1990.

De todos los principios los que tienen una mayor relación con la reflexividad docente son el desarrollo humano, considerado como el pilar estratégico de la educación, dado que el aprendizaje debe implicar el enriquecimiento y profundización de las relaciones consigo mismo, con la familia y los miembros de la comunidad. Por otro lado, el principio regular de la experiencia, la presenta como dinámica, en crecimiento y permite al docente un contacto que potencia su capacidad. El principio del maestro facilitador, autónomo, artista y riguroso, invita a pensar a un maestro que facilita el aprendizaje, que se asume también como aprendiz, que es autónomo desde el punto de vista pedagógico, artista y con una mente aguda, rigurosa

y sensible, proclama la posibilidad de tener maestros con alto grado de motivación para la formación de estudiantes con una mente integral (IE Alfredo Bonilla Montaña, 2005).

## **7.2 Institucionalización de la reflexividad docente**

En el presente capítulo se pretende reconstruir las acciones reflexivas debidamente institucionalizadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o en los acuerdos formales entre la rectoría y los docentes de la institución. Se acude al PEI en primera medida, considerando que este documento compila la planificación estratégica participativa capaz de orientar todo proceso desarrollado en el interior de la institución educativa. Adicionalmente puede decirse que aquello consignado en el PEI en relación con la reflexividad docente, termina siendo no solo cristalizado en la Institución, a manera de herramienta de planificación, sino que también se avala normativamente con el artículo 88 del reglamento general de la ley orgánica de educación intercultural.

A nivel de PEI pueden identificarse diferentes aspectos institucionales que dan cuenta de la reflexividad no solo en los docentes sino también en los estudiantes. En primer lugar aparece la misión de la institución educativa, la cual le da especial relevancia a la formación crítica reflexiva en los estudiantes:

MISIÓN: Formar estudiantes *críticos, reflexivos*, curiosos, comprometidos con su entorno, solidarios y respetuosos, con las capacidades y habilidades para apropiarse de los conocimientos necesarios para desempeñarse con éxito; proporcionándoles una sólida formación cognitiva, social y personal que les permita encontrar las respuestas a los interrogantes que como seres humanos se plantean para orientarse en la vida (IE Alfredo Bonilla Montaña, 2005, pág. 5).

La visión de la institución también destaca la importancia de la reflexividad con relación a la práctica pedagógica:

La Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña, será en el año 2016, el corazón que dinamice académica, cultural, social y deportivamente nuestras comunidades de influencia, queremos una institución integrada en sus programas y actividades a sus intereses y necesidades; fortalecida en sus diversas formas de convivencia. De gran participación

democrática, centrada en los procesos de desarrollo del estudiante y el permanente mejoramiento pedagógico y administrativo, con un alto grado de autonomía y calidad académica. Abierto a las diferentes manifestaciones de la ciencia y a la cultura, *en permanente reflexión sobre su práctica pedagógica*; comprometido en la defensa y vivencia de los derechos humanos. (IE Alfredo Bonilla Montaña, 2005, pág. 5)

En cuanto a sus principios, la Institución resalta la experiencia como un asunto dinámico y en crecimiento que le permite al estudiante un contacto que potencia la significatividad del mundo. El propósito de la experiencia, descrito en el PEI, indica que:

(...) la educación conecta al aprendiz con las maravillas del mundo natural, a través de situaciones experienciales que sumerjan al alumno en la vida y la naturaleza. ... La pedagogía en la institución educativa *parte de la experiencia* y regresa a ella, ya sea trasformada en experiencia pensada de manera social o individual. (IE Alfredo Bonilla Montaña, 2005, pág. 62)

Como en el presente trabajo el concepto de reflexividad está principalmente acotado al ejercicio práctico del docente en el quehacer pedagógico, la revisión realizada sobre el PEI debe dar una especial claridad sobre la existencia de aspectos institucionales que permitan considerar la reflexividad docente como un asunto debidamente legitimado. Dado esto, se ha identificado el principio del maestro facilitador, autónomo, artista y riguroso (IE Alfredo Bonilla Montaña, 2005)

Tal principio reconoce al docente como un ser humano que en su labor diaria se consolida como un aprendiz de la propia experiencia, un ser sensible proclive a un conocimiento dado en el entorno natural y orgánico de las clases. Tal característica le da al maestro de la Institución Educativa la motivación necesaria para formar adecuadamente a sus estudiantes:

El principio de un maestro que facilita el aprendizaje, *que se asume también como aprendiz*, que es autónomo desde el punto de vista pedagógico, artista y con una mente aguda, rigurosa y sensible, proclama la posibilidad de tener maestros con alto grado de motivación para la formación de los estudiantes y con una mente integral. De aquí que se asuma la enseñanza como un campo de *pensamiento, reflexión y conocimiento* “ *que requiere una combinación de sensibilidad artística y una práctica científicamente asentada...* mantenemos que estos educadores deben ser facilitadores del aprendizaje que es un *proceso orgánico* y

*natural...requieren autonomía para el diseño de entornos de aprendizaje que sean apropiados para las necesidades particulares de sus alumnos... reclamamos nuevos modelos de formación para el profesorado que incluya el cultivo del propio interior del profesorado y su despertar creativo... cuando los educadores están abiertos a su propio ser, logran un co-aprendizaje y unos procesos de co-creación con el aprendiz. En estos procesos el profesor es aprendiz y el aprendiz es profesor, lo que requiere la enseñanza es una sensibilidad exquisita hacia los retos del desarrollo humano, no un lote de métodos y materiales pre-empaquetados. Reclamamos profesores centrados en el aprendiz que muestren una reverencia y respeto por los individuos. Reclamamos la desburocratización de los sistemas escolares, de forma que las escuelas (así como las casas, parques, el mundo natural, el lugar de trabajo y todos los lugares de aprendizaje) puedan ser espacios de encuentro humano genuino. (IE Alfredo Bonilla Montaña, 2005, pág. 62)*

Estos aspectos, identificados en el PEI, dan cuenta de que, a nivel de planificación estratégica, las directivas de la Institución le han dado valor -por lo menos en lo que respecta al discurso- al concepto de reflexividad docente.

### **7.3 Mecanismos oficiales de reflexividad docente**

Diferentes son las indagaciones realizadas por el grupo de investigadoras para dar cuenta de los mecanismos oficiales de reflexividad docente. El principal, la experiencia propia como rectora y coordinadora de la institución, también se acudido al material documental institucional y los diarios de campo de cada una de nosotras a lo largo de la permanencia en el colegio.

Adicionalmente, con el fin de reducir nuestro sesgo como autoras, y directivas de la Institución, se ha practicado una entrevista a la coordinación académica, planteando preguntas orientadoras dirigidas principalmente al reconocimiento del concepto de reflexividad docente y su aplicación en la institución.(Anexo11.1.)

De la entrevista realizada se ha podido identificar la referencia que hace la coordinación al respecto de algunos mecanismos oficiales que se consideran promotores de la reflexividad docente:

- El observador
- El diario de campo
- Acta de reuniones

Diferentes problemas se derivan de esta primera fase de análisis, en primer lugar se ha identificado que, a manera institucional, si bien en el PEI se menciona la reflexión docente, no puede decirse que en su contenido exista una clara definición de lo que significa tal concepto, así como tampoco se encuentran debidamente plasmados los mecanismos formales.

Así mismo, se han identificado diferentes herramientas que tienen cierta injerencia en la reflexividad docente. Sin embargo, no puede decirse que sean mecanismos especialmente orientados a este fin, de hecho puede asegurarse que no existe actualmente algún tipo de dispositivo especialmente diseñado hacia la reflexión sobre las prácticas docentes.

Finalmente puede decirse que las actuales intervenciones en la actividad docente terminan confundiendo las acciones reflexivas con procesos de evaluación del ejercicio docente, con lo cual, por ejemplo, en los procesos de observaciones de clase los docentes se preparan para el día de observación y por tanto no sólo se afecta el escenario orgánico y natural de la clase, sino que también se minimizan las posibilidades de realizar un ejercicio reflexivo sobre la acción docente cotidiana.

Puede concluirse de esta primer meta de investigación, que la institución tiene aspectos formales débiles en cuanto a la reflexividad docente, pero existe un cierto compromiso y disposición institucional que la hace proclive a interiorizar y formalizar ciertos dispositivos de reflexión para el fomento de la práctica docente y su eficiencia en los procesos pedagógicos.

### **7.3.1 PTA Programa Todos Aprender**

Atendiendo a la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes en las áreas de lenguaje y matemáticas, el Programa Todos a Aprender realiza procesos de acompañamiento pedagógico desde tres componentes: 1. Acompañamiento en aula y formación permanente desde donde se realizan sesiones de trabajo situado, se fortalecen las comunidades de aprendizaje y se acompaña al docente en el aula para que, entre pares, se analicen fortalezas y se planteen planes de acción para mejorar las prácticas de aula. 2. Uso de materiales educativos que el mismo Ministerio de Educación provee a los establecimientos educativos focalizados y que se renuevan cada año lectivo; y 3. La evaluación formativa desde donde se analizan las evidencias de aprendizaje de los estudiantes desde los resultados de las pruebas internas y externas, se participa en pruebas como Supérate con el Saber, Aprendamos, entre otras, además de apoyar desde la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares PICC-HME plan de integración de componentes curriculares-hacia la meta de la excelencia los procesos curriculares desde un equipo líder en los establecimientos educativos, apoyado de materiales que se entregan año tras año en una caja de materiales Siempre Día E.

Cuando el maestro se compromete, los cambios se evidencian ya que el maestro motiva al estudiante y lo seduce hacia un mejor proceso de aprendizaje. Los procesos de reflexión de las prácticas permiten un análisis desde el campo de acción, permitiendo plantear estrategias de mejoramiento contextualizadas y que parten de las fortalezas y posibilidades de mejora percibidas en los acompañamientos.

### **7.3.2 Formato de observación de clase**

La pauta de observación en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la observación de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente, observador y el docente se reúnen para realizar una valoración global del trabajo en clase. El formato es el siguiente:

**Tabla 1. Observador de clase**

**FORMATO DE OBSERVACIÓN EN CLASE**

Sede: terranova	Jornada: TARDE
Nombre del docente: Gloria Ines Castaño Gaviña	
Asignatura: LENGUAJE	Curso:3
Nombre del observador: KATHERIN LAURA MOLINA	Fecha de diligenciamiento: 24 DE JULIO DE 2017

La pauta de observación en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la observación de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indica. Posteriormente, observador y el docente se reúnen para realizar una valoración global del trabajo en clase.

<b>1. PLANEACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA</b>
Rendimiento académico actual de los estudiantes y su perfil: LOS ESCOLARES PARTICIPAN DE FORMA ACTIVA Y CONSTRUYEN EL CONOCIMIENTO A PARTIR DE SUS PRE SABERES
Metas de aprendizaje programadas para la clase UTILIZACION ADECUADA DE LOS TIEMPOS VERBALES, FIJACION DEL CONOCIMIENTO
Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase  TALLERES, FICHAS DE TRABAJO, OBSERVACION, EXTRACCION DE INFORMACION
Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase y competencias a desarrollar DISCRIMINACION DE LOS TIEMPOS VERBALES: PRESENTE, PASADO, FUTURO
Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase: PARTICIPACION DE CLASE, ANALISIS DE SITUACIONES,
Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase: LOS ESCOLARES ELABORAN HIPOTESIS CON RELACION A LA CORRECTA UTILIZACION DEL TIEMPO VERBAL
<b>2. OBSERVACIÓN DE CLASE</b>
Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda: LOS OBJETIVOS DE LA CLASE SON CLAROS Y SE CUMPLEN A CABALIDAD DENTRO DEL DESARROLLO DE LA CLASE
Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc. LA DOCENTE, REvisa SOCIALIZA CONSTRUYE Y CORRIGE DE FORMA COLABORATIVA EL CONOCIMIENTO CON LOS ESCOLARES
Estrategias pedagógicas utilizadas de acuerdo con las características del grupo escolar: PARTICIPACION DE CLASE, TRABAJO EN EQUIPO,
Materiales y recursos durante el desarrollo de las temáticas FICHAS DE TRABAJO, FOTOCOPIAS, SECUENCIAS DE PALABRAS COMPLETAR ORACIONES

Jamundí – Valle del Cauca

Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante: AUTO EVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN,	
Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil EL AMBIENTE ES DE ACCION PERMANENTE, EL CUAL PERMITE LA FIJACION DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO FRENTE A EL OBJETIVO DE LA CLASE	
Aplicación de las normas del Manual de Convivencia EL GRADO CUENTA CON ACUERDOS DE CONVIVENCIA	
Otras observaciones FELICITACIONES ES UNA CLASE MUY BIEN ESTRUCTURADA EL GRUPO TRABAJA ORGANIZADAMENTE. LA CLASE ES ADECUADA PARA MODELO DE APRENDIZAJE DEACUERDO A EL PEI. SE EVIDENCIA QUE TIENE EN CUENTA LA PLANEACION REALIZADA EN LA INSTITUCION TIENE EN CUENTA LA INFORMACION A BANGUARDIA	
<b>3. VALORACIÓN DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE</b>	
Fortalezas observadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje EXCELENTE MANEJO DE GRUPO, APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE SUS ESCOLARES	
Aspectos que mejorar en el proceso de enseñanza – aprendizaje DEDICAR MAS TIEMPO A LA AUTOEVALUACIÓN Y A LA COEVALUACIÓN	
<b>Nombre y Firmas</b>	
Observador:	Docente observado:

Fuente: (IE Alfredo Bonilla Montaña, 2005)

## **8 Estado Actual de las Acciones Reflexivas Docentes en el Contexto de las Prácticas de Enseñanza de la Institución**

Habiendo caracterizado previamente la institución educativa de acuerdo a la institucionalización de la acción reflexiva docente, el paso a seguir es identificar el estado actual de la reflexividad en la experiencia cotidiana de los docentes, sus prácticas y saberes.

Dos herramientas de recolección de información le permiten al grupo de investigadoras identificar estos dos aspectos: un grupo focal dirigido a diez docentes de la institución y una entrevista estructurada concentrada en nueve docentes de la institución.

### **8.1 Resultado Grupo Focal**

El grupo focal fue aplicado a diez docentes de la Institución Educativa con base en seis temas que aparecieron a partir del aporte de los diferentes participantes: el primero la discusión al respecto de los espacios en los cuales se da la reflexión más espontánea, el segundo correspondiente a la efectividad de dichas estrategias para el funcionamiento de la reflexividad, el tercero relacionado con las propuestas para potenciar los espacios de reflexión docente, el cuarto relativo a los métodos por los cuales se registran o se comunican los hechos de la actividad pedagógica, el quinto relacionado con la preocupación por el desarrollo del niño y finalmente el asunto de los espacios para compartir experiencias con sus pares.

La selección de los diez docentes participantes en el grupo focal se realizó a través de una convocatoria abierta. Ésta proponía como único requisito que los docentes que desearan participar deberían tener un concepto básico de la reflexividad docente.

A nivel de diseño y acorde a los intereses de investigación, se decidió orientar el grupo focal asumiendo que los docentes reconocen el concepto de reflexividad docente

Así mismo los docentes deberían estar en capacidad de reconocer que existen ciertos niveles de reflexividad de su quehacer pedagógico que inicia por la elección efectiva de los medios, y finaliza en la crítica y cuestionamiento de dichos medios y su desarrollo en el aula, tal y

como lo propone Van Mannen (1997). Los maestros se seleccionaron considerando a aquellos que conocieran en efecto el concepto de reflexividad docente por tanto se suponía una sensibilidad previa de cara al tema. De esta forma se evitaría el riesgo de establecer una discusión de cara a un tema desconocido para los participantes.

**Tabla 2. La Práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad**

Nivel 1	Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos.
	La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula.
	Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc.
	Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	Ejercicio de una reflexión crítica.
	Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Fuente: (Domingo A. , 2013, pág. 2)

Es por ello que el desarrollo del grupo focal se da en un ambiente de confianza, en donde las investigadoras toman atenta nota de los principales aportes de los participantes en función de sus apreciaciones en función de la reflexividad docente. Para evitar sesgos en la información y respuesta de los docentes, el grupo focal fue orientado por una persona externa a la Institución.

En cuanto a los espacios en los cuales se da la reflexión, los docentes dan cuenta de algunas herramientas institucionales internas a nivel de colegio y otras a nivel de Estado, destacan su presencia ya que en ellas se orienta frecuentemente hacia la reflexión.

En cuanto a la efectividad de dichas estrategias de cara a la reflexividad, puede decirse que los maestros relacionan la reflexividad docente como una apuesta grupal en donde se discuten las necesidades de los estudiantes, a su vez que concluyen que los ejercicios de planeación terminan siendo acciones de diagnóstico y acuerdos de planeación grupales.

La relación de la reflexividad docente con las actividades grupales es un aspecto que permanece a lo largo del grupo focal, a pesar de que en diversos momentos la orientadora busca indagar sobre las acciones individuales materializadas en la autocrítica, estas no se reflejan en ningún momento de la reunión. El grupo de docentes se muestra claramente gregario.

Los participantes dan una especial importancia a los grupos de acción establecidos en el colegio, los cuales funcionan a partir de grupos acorde a los diferentes niveles escolares. De manera general puede decirse que la acción reflexiva docente es pensada por los docentes como una acción colectiva

Al preguntarle a los docentes sobre las estrategias para potenciar los espacios de reflexión, surgen casi de inmediato una serie de demandas representadas puntualmente en espacios físicos alternativos dentro y fuera de la institución y tiempos requeridos para reuniones. Se reclaman actividades fuera de la institución, posiblemente en función de actividades lúdicas y pedagógicas que ayuden en su formación y que faciliten la interlocución al respecto de los problemas de docentes y alumnos.

Cuando se hace un enfoque en el valor de la experiencia docente, los profesores la relacionan directamente con años de experiencia en el sector educación. Respecto a los espacios para la reflexión hacen alusión a lugares físicos (es importante considerar que muchas sedes cuentan con limitados espacios para el encuentro entre docentes) y cuando se alude a mecanismos de sistematización se limitan a las actas de reuniones. Esta situación demuestra que los docentes relacionan experiencia con tiempo, desconociendo con ello que para efectos de la reflexividad docente, la experiencia se materializa en la sabiduría que se obtiene del ejercicio de autocrítica sobre el proceso pedagógico, su eficiente documentación y su posterior mejora continua, lo que redundaría en beneficios para sí mismo y para la Institución en general. Se desconoce por tanto que la experiencia en este caso se gana vía la autocrítica y no los años de experiencia.

Los docentes participantes refieren reunirse con sus pares discutiendo situaciones experienciales del trabajo con aula, indicando que este es un aspecto de reflexividad docente, sin embargo estos escenarios de reunión son generalmente informales, no dan cuenta de

medios de documentación, tampoco representan la retroalimentación sobre las autocríticas personales por tanto pueden ser consideradas sólo de manera parcial como un insumo de reflexividad docente. Se interpreta que para los docentes participantes, la reflexividad falla por limitaciones de espacio y tiempo, mas no se hace un especial énfasis en los procesos de autocrítica.

Solo en un único caso, considerado como excepción, una docente refiere que el docente debe reconocer que la reflexión docente es una actividad principalmente individual, que requerirá de un tiempo adicional fuera del colegio.

Los resultados generales del aporte de los docentes en el grupo focal reflexividad docente se materializan en la siguiente tabla:

**Tabla 3. Registro de los principales aportes de los participantes al grupo focal**

<b>CUALES SON LOS ESPACIOS EN LOS CUALES SE DA LA REFLEXIÓN</b>
Espacios por fuera de la Institución PTA / Cidep
La Institución cita a los profesores, los reúne y les brinda información general sobre la reflexividad
Escenarios más personales de interlocución entre maestros
<b>¿DICHAS ESTRATEGIAS SÍ FUNCIONAN PARA LA REFLEXIVIDAD?</b>
CIDEP es una estrategia pedagógica surgida hace más de cinco años
Los maestros relacionan la reflexividad docente como una apuesta grupal en donde se discute sobre las necesidades de los estudiantes
Ejercicios de planeación terminan siendo acciones de diagnóstico y acuerdos de planeación grupales
Funcionan a partir de grupos previamente establecidos acorde a los diferentes niveles escolares
De manera general puede decirse que la acción reflexiva docente es pensada por los docentes como una acción colectiva
<b>COMO PODRÍA POTENCIARSE LOS ESPACIOS DE REFLEXIÓN DOCENTE</b>
Se reclama por parte de los docentes actividades fuera de la institución, posiblemente en función de actividades lúdicas y pedagógicas
Se hace una especial referencia al valor de la experiencia. Sin embargo esta experiencia es definida como la mayor cantidad de años en la profesión.
Se reclama la necesidad de reuniones de Área
El ejercicio de autocrítica, a propósito de la actividad docente, solamente es percibido desde la reunión con los pares, no como un asunto personal

Solamente en un caso, una docente refiere que el docente debe reconocer que la reflexión docente es una actividad principalmente individual, que requerirá de un tiempo adicional fuera del colegio
Se hace mención al uso de herramientas de comunicación alternativas para poder comunicarse con otros docentes (por ejemplo Whatsapp)
<b>CÓMO SE REGISTRAN O SE COMUNICAN LOS HECHOS DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA</b>
En los descansos
En los momentos en los que los estudiantes están haciendo actividades
No se registran o se comunican de manera muy informal
La mayor parte de los hechos que se registran hacen referencia a conflictos experimentados con los estudiantes.
<b>SE MANTIENE LA PREOCUPACIÓN POR EL DESARROLLO DEL NIÑO</b>
De manera general se exponen algunos casos específicos de niños con algún tipo de conflicto
En un solo caso un docente reconoce que la preocupación por el desarrollo del niño inicia por el propio docente y su conciencia en cuanto al trato respetuoso y la enseñanza en el amor.
Se sostiene que el vínculo afectivo determina el deseo de aprender
<b>ESPACIOS</b>
Se carece de espacios físicos especialmente designados para la reflexividad y encuentro docente
<b>ESPACIOS PARA COMPARTIR EXPERIENCIAS CON OTROS</b>
Se evidencia la ausencia de sistematización como uno de los principales problemas para formalizar y potenciar las actividades de encuentro con otros.
Existen espacios como foros y conversatorios
Necesidad de sistematizar experiencias

Finalmente puede decirse que los hallazgos en el grupo focal dan cuenta de un aparente desconocimiento del concepto de reflexividad docente y del fuerte componente individual que le caracteriza. Si bien se puede asegurar que el producto de la reflexividad es insumo fundamental para toda la comunidad académica, la fuente primaria de dicha reflexividad inicia por el esfuerzo personal del docente de cara a realizar una autocrítica de su propia práctica pedagógica, de la eficacia de sus técnicas, herramientas y métodos de evaluación, de discutir sobre sí mismo respecto a sus estrategias pedagógicas y su efectividad. EL grupo focal no dio cuenta de esta autocrítica inicial de carácter individual, por tanto se puede decir que se carece de un insumo relevante para la construcción de la reflexividad docente, que en las exposiciones dadas por los docentes de la institución no logra percibirse:

Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula [...] y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la Práctica reflexiva (Brubacher, Case y Reagan, 2000, pág. 41).

Tal y como puede observarse, los registros diarios, la auto entrevista y demás herramientas que el docente construye de manera individual, consolidan las fuentes primarias para contextualizar la experiencia en el aula. Las investigadoras creen que este problema podría justificarse en una débil conceptualización de la reflexividad docente. Dado esto, el grupo de investigación decide complementar la información de tipo primario con una entrevista estructurada a 9 de los 10 docentes de la institución participantes del grupo focal, los cuales habían previamente asegurado que conocían plenamente el concepto de reflexividad docente.

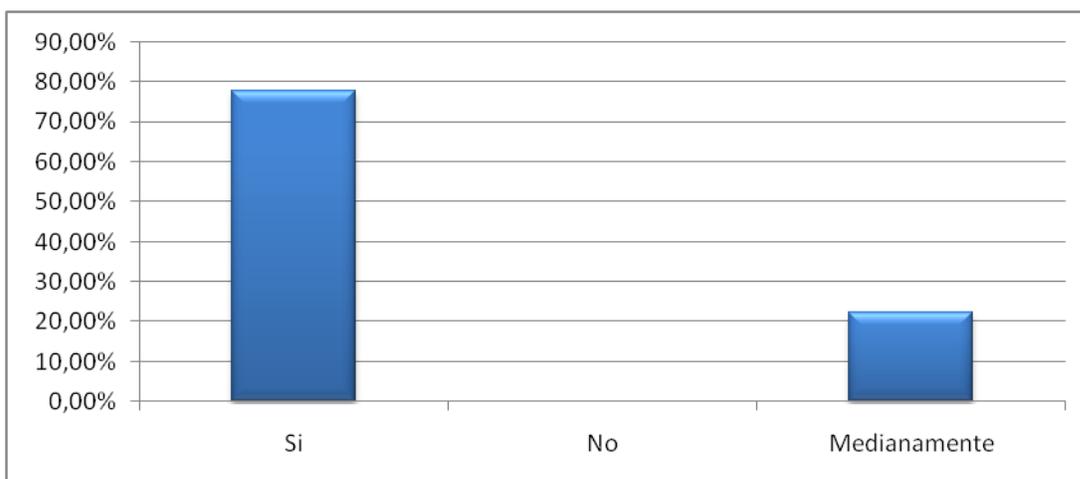
## **8.2 Encuesta estructurada a docentes**

Dados los hallazgos del grupo focal, las autoras del presente trabajo decidieron complementar sus hallazgos realizando sobre nueve de las participantes en el grupo, una encuesta sobre la cual se pretendían confrontar ciertas inconsistencias principalmente conceptuales en relación a la acción reflexiva. Se decidió acudir solo a esta población dado que de dichos docentes ya se tenían respuestas de percepción sobre la reflexividad en el grupo focal, uno de los docentes no pudo participar en la encuesta por encontrarse en incapacidad medica sin embargo los nueve restantes son representativos de la población participante en el grupo focal.

A continuación, se presentarán los resultados de la encuesta estructurada a docentes. Como puede verse éstos serán presentados en una clave numérica, sólo porque, al tratarse de una encuesta estructurada las respuestas pueden agruparse fácilmente. También se acude a porcentajes sólo a modo de ilustración, aunque comprendemos que éstos no tienen mayor relevancia estadística.

**Tabla 4. Pregunta uno. El concepto de reflexividad en los docentes.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Reconoce usted el concepto de reflexividad docente?	Sí	7	77,78%
	No	0	0,00%
	Medianamente	2	22,22%



**Ilustración 1. Pregunta uno. El concepto de reflexividad en los docentes.**

La primera pregunta planteada a los docentes participantes del grupo focal y grupo entrevistado, en cuanto al conocimiento específico de la reflexividad docente, da cuenta de que una gran mayoría reconoce plenamente el significado del concepto. En ningún caso algún docente indicó no conocerlo y solo en dos casos refirieron conocerlo medianamente.

Dicha respuesta contrasta con los resultados del grupo focal, en donde se les pregunto a los docentes sobre el conocimiento del concepto de la reflexividad docente y la totalidad aseguro conocerlo. En todo caso los docentes indicaron que la reflexividad se manifestaba en la reunión con sus pares docentes y la interrelación continua en cuanto a los resultados de la

comunicación, “*muchas veces nos reunimos en diferentes sitios del colegio a dialogar sobre lo que nos ha sucedido en las clases*”, “*en ocasiones coincidimos con otros docentes en los mismos problemas y juntos tratamos de mejorarlos, la idea de ser reflexivos es lograr que los niños aprendan, ellos tienen cada uno sus problemitas particulares*”

**Tabla 5. Pregunta dos. Experiencia Vs reflexividad docente.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Con cuál de estos tres aspectos podría usted relacionar la reflexividad docente? Elija la que cree la más cercana a la realidad	Se basa en la experiencia de los estudiantes que aprenden	6	66,67%
	Se basa en la experiencia de los profesores que enseñan	0	0,00%
	Se basa en la experiencia de los profesores que aprenden a partir de lo que enseñan	3	33,33%



**Ilustración 2. Pregunta dos. Experiencia Vs reflexividad docente.**

La literatura consultada en el presente trabajo de investigación asegura que la reflexividad docente principalmente se basa en la experiencia de los profesores que aprenden a partir de lo que enseñan, esta premisa permitirá dar luz al respecto del nivel de conocimiento que los docentes tienen del concepto reflexividad docente. Como resultado, el 66.7% de los docentes refirieron que la reflexividad docente principalmente se relaciona con la experiencia de los estudiantes que aprenden, lo cual permite encontrar una contradicción en la relación que la literatura menciona de la reflexividad docente:

Formar a los profesores en ejercicio en ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre su propia acción profesional se plantea como un propósito deseable en estos procesos educativos (Munby, Russell & Martin 2001; Imbernón, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Perrenoud, 2010). Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas. (Castellanos y Yaya, 2013, pág. 1)

Perrenoud (2007) hace énfasis en dos dimensiones de la reflexión que obedecen a la experiencia del profesor que aprende a partir de lo que enseña, estos son la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción:

La reflexión *en* la acción pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar «con más calma»; no lo hace cada vez, pero sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción. La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis (...) son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible. (Perrenoud, 2007, pág. 31)

El elemento clave por tanto de la reflexividad docente no es por tanto el estudiante que aprende sino el docente que enseña. Perrenoud (2007) nuevamente lo describe como un instrumento principalmente de carácter individual y del cual se logra el insumo para el mejoramiento colectivo. Se ratifica para el presente estudio que la ausencia de una autocrítica individual de parte del docente, está limitando el insumo para la reflexividad docente:

El instrumento principal de la practica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados. Todo ello lo cuestiona como persona que tiene saberes y competencias, pero también una voluntad, unos estados anímicos, una experiencia vital, una cultura, unos prejuicios, unos temores y múltiples disposiciones en las que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales. (Perrenoud, 2007, pág. 109)

De esta forma, se considera que la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito y con ello determinar si el método es viable o si requiere una reorientación. Si los docentes de la institución están considerando que esto lo supone el estudiante, se cree que hay una falencia en cuanto a la comprensión del concepto reflexividad docente.

El focus Group también permitió observar que los docentes no reconocían apropiadamente el objeto de análisis de la reflexividad docente, *“uno como docente debe enfocarse en lo que le sucede a los niños, en las razones por las cuales no logra aprender lo que uno les enseña”*, la mayoría de los docentes responsabiliza a los estudiantes por su incapacidad de asimilar los conocimientos, pero ninguno expreso la responsabilidad de sí mismos y de su método pedagógico.

**Tabla 6. Pregunta tres. Mejoramiento continuo de métodos pedagógicos y prácticas docentes.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Cree usted que sus métodos pedagógicos y sus practicaos docentes podrían ser mejores a las actuales	Sí	9	100,00%
	No	0	0,00%

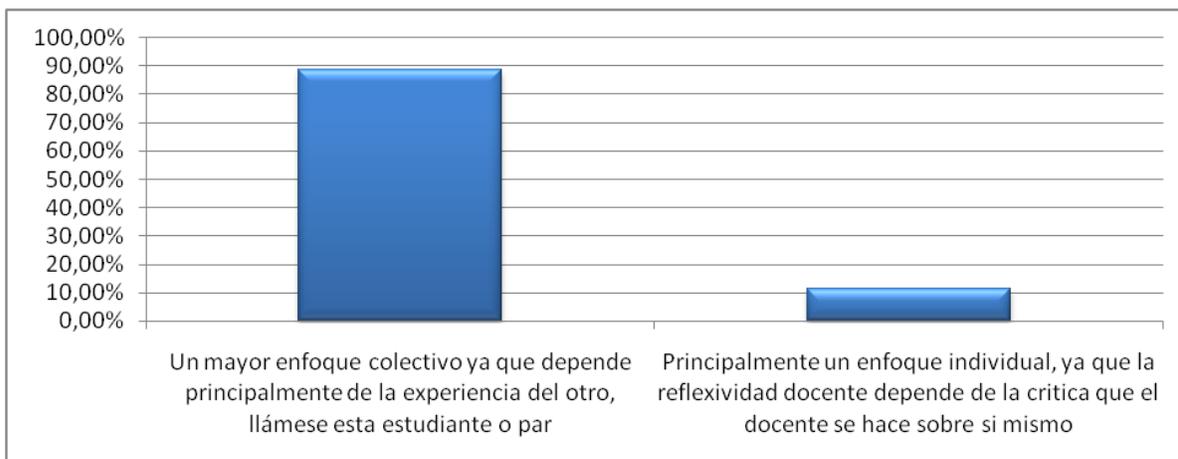
Una respuesta positiva para el estudio es que la totalidad de los docentes considera que siempre hay una mejor forma de hacer las cosas, sin embargo la mayoría cree que este proceso se logro solo cuando se relacionan con otros docentes, cuando piden consejo o cuando se reúnen a debatir, *“una de las principales necesidades para lograr ser mejores como profesores, es que la institución apoye la construcción de una sala de reunión más amplia, actualmente los docentes no tenemos los espacios físicos y de tiempo para reunirnos y esto impide la reflexividad”*

La demanda continua de los docentes por espacios físicos para el fomento de la reflexividad demuestra un desconocimiento de lo que significa realmente la reflexividad docente.

**Tabla 7. Pregunta cuatro. La reflexividad docente: ¿enfoque individual o colectivo?**

Pregunta	Opción	Resultado	%
----------	--------	-----------	---

¿Cree usted que la reflexividad docente tiene un principal enfoque individual sobre el método del docente o sobre el colectivo como relación del docente con estudiantes y pares?	Un mayor enfoque colectivo ya que depende principalmente de la experiencia del otro, llámese esta estudiante o par	8	88,89%
	Principalmente un enfoque individual, ya que la reflexividad docente depende de la critica que el docente se hace sobre sí mismo	1	11,11%



**Ilustración 3. Pregunta cuatro. La reflexividad docente: ¿enfoque individual o colectivo?**

La propuesta de la reflexividad docente deviene de John Dewey, para quien el pensamiento reflexivo es un logro principalmente del individuo.

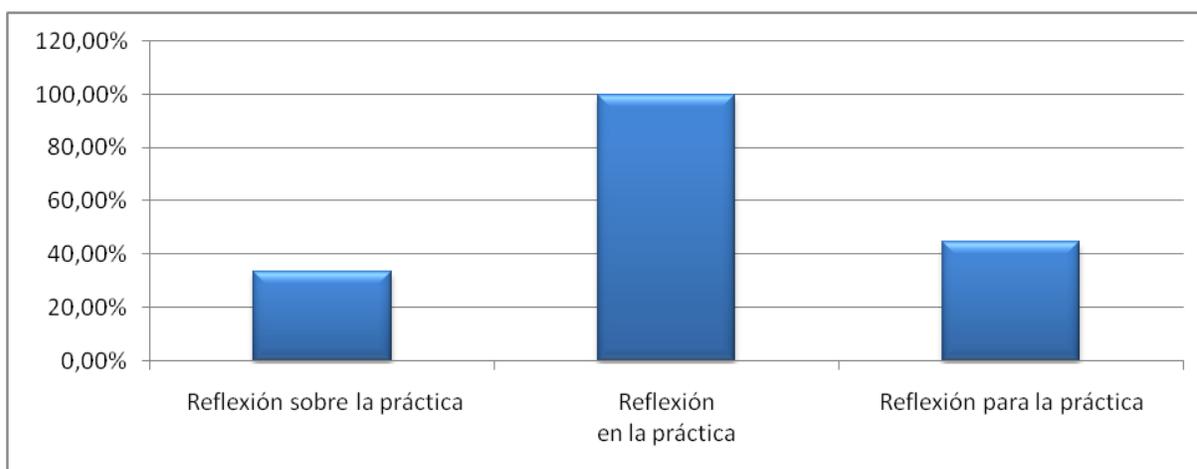
(...) el pensamiento reflexivo es un logro del individuo. Es el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y de sus producciones. Para lograrlo hay que poner en duda nuestras ideas preconcebidas. Es un logro en tanto tenemos que trabajar con nuestros prejuicios entendidos en sentido amplio; los juicios iniciales que poseemos sobre un tema, los juicios que nos impiden conocer nuevos objetos de la realidad. (Dewey, 1989, pág. 24,111-120)

Dado esto se reconoce, tal y como se evidenció en el grupo focal, que los docentes de la institución lo observan en su gran mayoría 89%, como un enfoque colectivo. Se desconoce por tanto el componente individual que le da al mejoramiento colectivo el sustento primario “*nosotros como docentes nos reunimos habitualmente en la sala de profesores y allí*

*debatimos sobre la forma en la que podemos mejorar en nuestras practicas académicas”, estas reuniones son muy útiles, “yo he tenido casos en los que los demás docentes han copiado mis métodos”*

**Tabla 8. Pregunta cinco. Los tipos de reflexión y su relación con la reflexividad docente.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Cuál de estos tres tipos de reflexiones está más directamente relacionada con la reflexividad docente? (puede elegir varias)	Reflexión sobre la práctica	3	33,33%
	Reflexión en la práctica	9	100,00%
	Reflexión para la práctica	4	44,44%



**Ilustración 4. Pregunta cinco. Los tipos de reflexión y su relación con la reflexividad docente.**

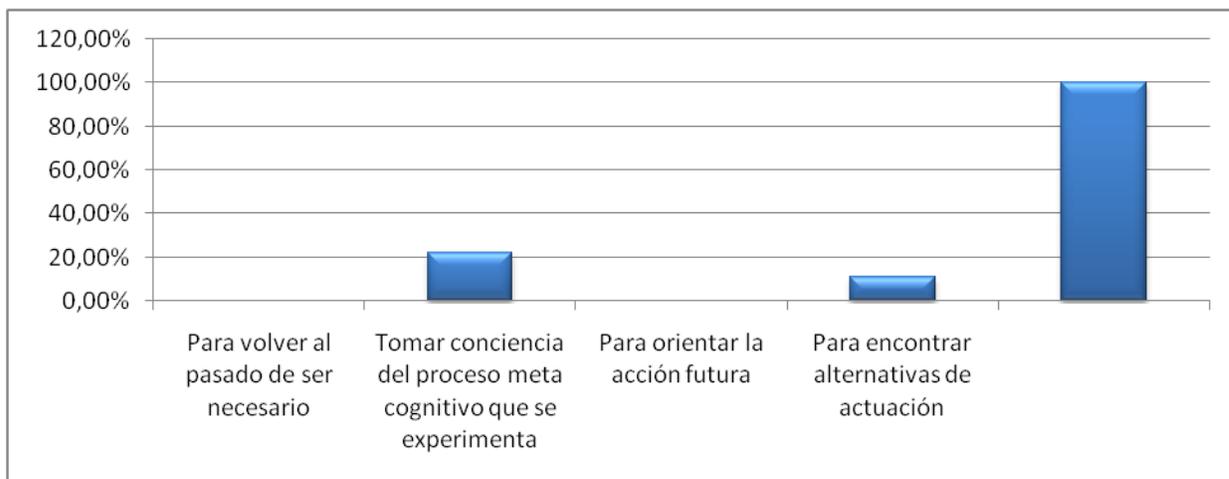
La literatura ha reconocido que la reflexividad docente solo se logra en una fase de reflexión sobre la práctica:

La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis... son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible. (Perrenoud, 2007, pág. 31)

Esta opción sin embargo fue la menos escogida por los docentes, lo cual ratifica el desconocimiento sobre el concepto. *“nosotros hemos solicitado salidas pedagógicas en donde podamos mejorar nuestra capacidad reflexiva, pero siempre tiene que ser acá en el colegio, creo que debemos salir más, trabajar en otros espacios”*, la respuesta de los docentes demuestra que se desconoce el valor del momento mismo de la enseñanza, este momento es la clase misma, allí es donde se deben observar, medir, y evaluar los resultados, no es sobre el conocimiento adquirido por los estudiantes, es sobre si mismos.

**Tabla 9. Pregunta seis. Objetivo del Fomento de la reflexividad docente.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Para qué cree que debe fomentarse la reflexividad docente?	Para volver al pasado de ser necesario	0	0,00%
	Tomar conciencia del proceso meta cognitivo que se experimenta	2	22,22%
	Para orientar la acción futura	0	0,00%
	Para encontrar alternativas de actuación	1	11,11%
	Para que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa.	9	100,00%



**Ilustración 5. Pregunta seis. Objetivo del Fomento de la reflexividad docente.**

Al preguntársele a los docentes para qué cree que debe fomentarse la reflexividad docente, la mayoría indico que sirve para que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa, sin embargo la literatura refiere que la respuesta correcta es que la reflexividad docente tiene por objetivo orientar la acción futura:

Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, **sino para orientar la acción futura, es decir por un motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación.** Y es así de tal manera que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa(Domingo, 2011, pág. 2).

Puede decirse que los docentes participantes reconocen esta necesidad pero ignoran que el insumo inicial es de carácter autocritico sobre sus prácticas pedagógicas y los resultados que de ellas se derivan.

**Tabla 10. El valor de la Experiencia en la Reflexividad Docente.**

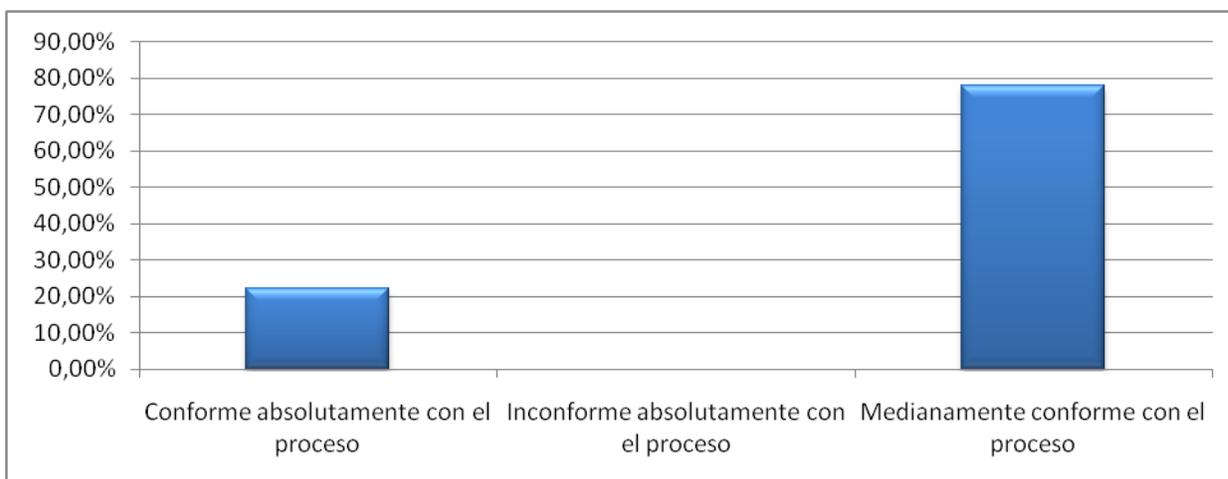
<b>Pregunta</b>	<b>Opción</b>	<b>Resultado</b>	<b>%</b>
Piense usted en el valor de la experiencia, de cara a un ejercicio de reflexividad docente. Cuál cree de las siguientes experiencias, la que tiene un valor superior a cualquier otra de cara a dicha reflexividad. Elija una	Experiencia de un docente con muchos años en educación	0	0,00%
	Experiencia de un docente relativamente nuevo (recién egresado con conocimientos académicos frescos), que critica muchos de los aspectos, métodos, formas y estrategias pedagógicas desde su conocimiento teórico	0	0,00%

	Experiencia de un docente, con muchos o pocos años de práctica, que registra diariamente sus experiencias de clase criticándose a sí mismo sobre sus métodos formas y estrategias pedagógicas desde su conocimiento empírico inmediato	9	100,00%
--	--	---	---------

La totalidad de los participantes acertó en identificar que el valor de la experiencia de un docente, no se concentra en sus años en la práctica, sino en los métodos por los cuales registra diariamente sus experiencias de clase, criticándose a sí mismo sobre sus métodos formas y estrategias pedagógicas desde su conocimiento empírico inmediato. Resulta extraño que los docentes reconozcan que éste es el real valor de la experiencia, pero que ninguno exprese abiertamente los mecanismos de autocrítica y que en otras respuestas ignoren este componente individual.

**Tabla 11. Pregunta siete. Autocrítica permanente.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
Cuando termina usted un día de actividades de enseñanza, se siente usted...	Conforme absolutamente con el proceso	2	22,22%
	Inconforme absolutamente con el proceso	0	0,00%
	Medianamente conforme con el proceso	7	77,78%



**Ilustración 6. Pregunta siete. Autocrítica permanente.**

La inconformidad es el sustento de la autocrítica, dado esto, si la mayoría se siente conforme o medianamente conforme con sus procesos, definitivamente va a ser más difícil establecer procesos autocríticos. Sería necesario entonces indagar por el soporte de esta conformidad. También sería necesario preguntarse si la respuesta “no” apunta más al deseo de los docentes de demostrar que “hacen las cosas bien” que a la ausencia de incomodidades respecto al propio trabajo docente.

**Tabla 12. Pregunta ocho. Percepción autocrítica de los métodos de enseñanza Docente.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Se percibe a sí mismo como autocrítico de sus métodos de enseñanza?	Sí	9	100,00%
	No	0	0,00%

A pesar de que la totalidad de los participantes en el grupo focal y en la entrevista estructurada afirman considerarse a sí mismos como autocríticos, los hallazgos no permiten identificar referencias a este proceso. La respuesta puede develar que los docentes entrevistados sí reconocen el valor de la autocrítica para desarrollar un proceso de reflexividad docente:

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas

en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros. Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas. Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada. (Zeichner, 1982, pág. 3)

El siguiente es un ejemplo de autocrítica que el trabajo hecho por Iglesias (2011) identifica, y que sirve como referente para entender la ausencia de este tipo de impresiones en el grupo focal realizado anteriormente:

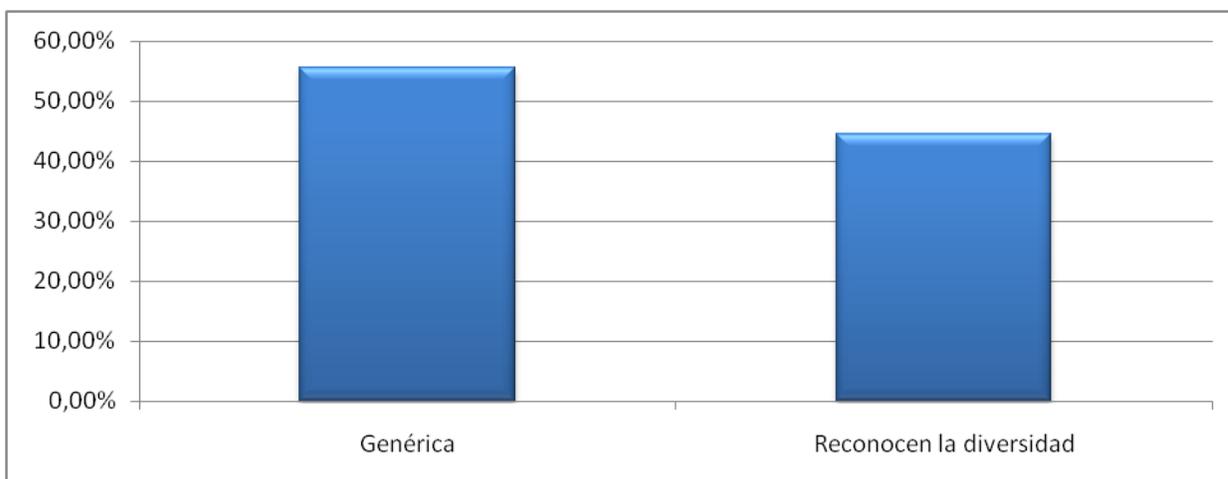
Las maestras reconocieron la influencia que su personalidad tiene en su enseñanza. Algunos rasgos de su personalidad que identificaron como favorables para el proceso enseñanza-aprendizaje fueron: la sociabilidad, la tenacidad, la responsabilidad, la entrega, el orden, el compromiso, el dinamismo, la creatividad, la apertura, el interés y el amor por los alumnos, entre otros. En palabras de ellas mismas:

"Soy muy sociable, amigable, relajienta, pero muy exigente conmigo en muchos aspectos; me gusta hacer las cosas bien, limpias y ordenadas y trato de transmitir eso a mis alumnos" (1:5 - 31:34 - P1:PO1).

"Creo que la parte de mi personalidad que más influye es que me gusta involucrarme y relacionarme con los gustos y personalidad de mis alumnos" (8:4 - 26:29 - P8: PO7). (Iglesias, 2011, pág. 150)

**Tabla 13. Pregunta nueve. Diversidad y Homogeneidad en la Práctica Docente.**

<b>Pregunta</b>	<b>Opción</b>	<b>Resultado</b>	<b>%</b>
La programación de sus actividades tiene en cuenta la diversidad de su salón, o están dispuestas de manera genérica	Genérica	5	55,56%
	Reconocen la diversidad	4	44,44%

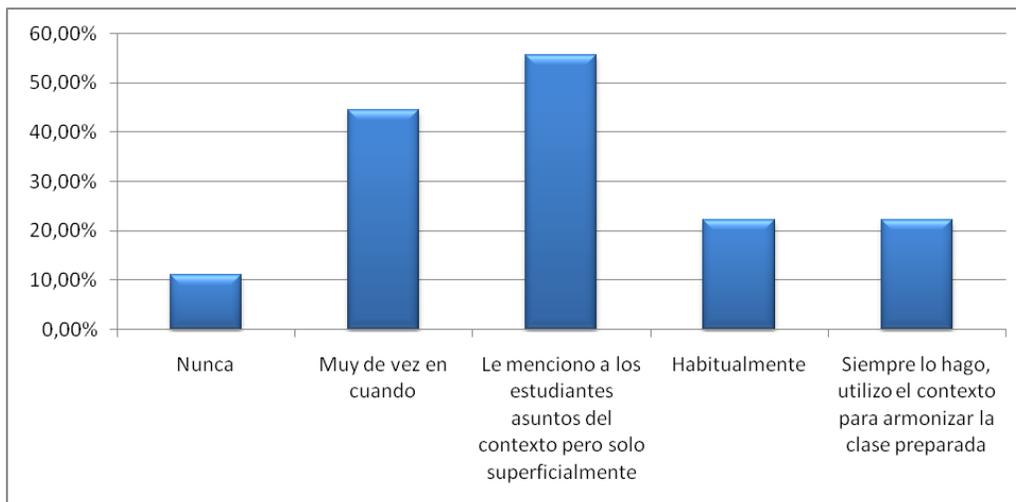


**Ilustración 7. Pregunta nueve. Diversidad y Homogeneidad en la Práctica Docente.**

Los trabajos de aula según los docentes entrevistados, tienen enfoques genéricos y diversos. La opinión está repartida lo cual no permite identificar si evidentemente la orientación de las clases hacia la diversidad tiene algún problema particular.

**Tabla 14. Pregunta diez. Los factores del Contexto en la práctica Docente.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Con qué tanta frecuencia decide usted improvisar el desarrollo de una clase a partir de los factores del contexto. (Por ejemplo, una noticia impactante, un fenómeno natural, algún hecho reciente)?	Nunca	1	11,11%
	Muy de vez en cuando	4	44,44%
	Le menciono a los estudiantes asuntos del contexto pero solo superficialmente	5	55,56%
	Habitualmente	2	22,22%
	Siempre lo hago, utilizo el contexto para armonizar la clase preparada	2	22,22%

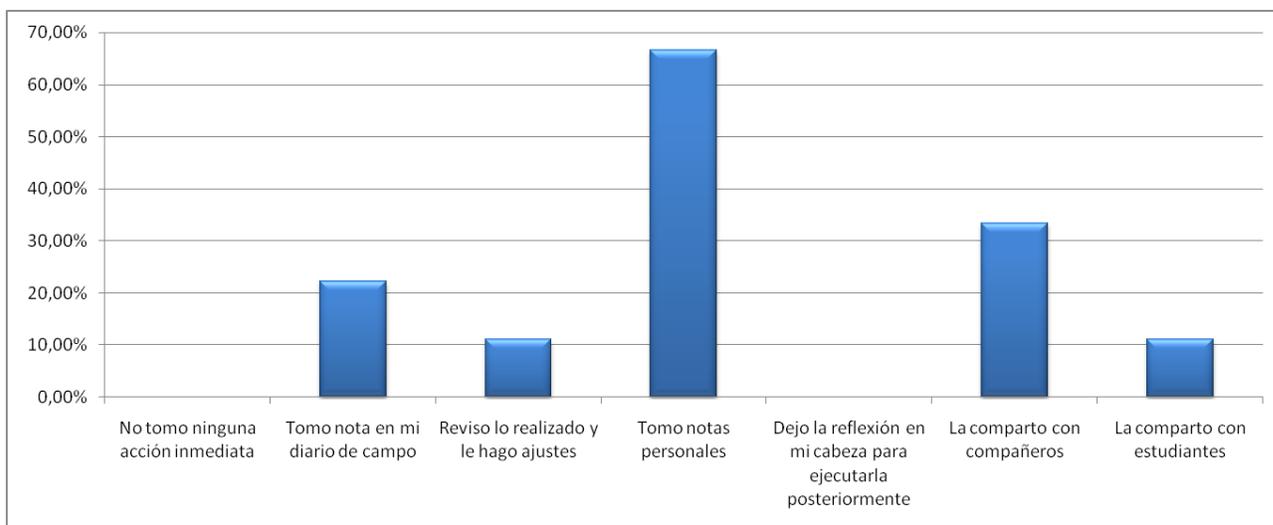


**Ilustración 8. Pregunta diez. Los factores del Contexto en la práctica Docente.**

Los asuntos del contexto son reconocidos por los docentes en la aplicación de sus actividades, por tanto puede decirse que no existe de manera fundamental un hermetismo que condicione el desarrollo del trabajo de aula.

**Tabla 15. Pregunta once. La reflexividad y el mejoramiento continuo de la práctica docente.**

Pregunta	Opción	Resultado	%
¿Usted toma alguna acción inmediata (nos referimos a diaria y en su momento, para cambiar al día siguiente) de cara a las reflexiones críticas de su trabajo?	No tomo ninguna acción inmediata	0	0,00%
	Tomo nota en mi diario de campo	2	22,22%
	Reviso lo realizado y le hago ajustes	1	11,11%
	Tomo notas personales	6	66,67%
	Dejo la reflexión en mi cabeza para ejecutarla posteriormente	0	0,00%
	La comparto con compañeros	3	33,33%
	La comparto con estudiantes	1	11,11%

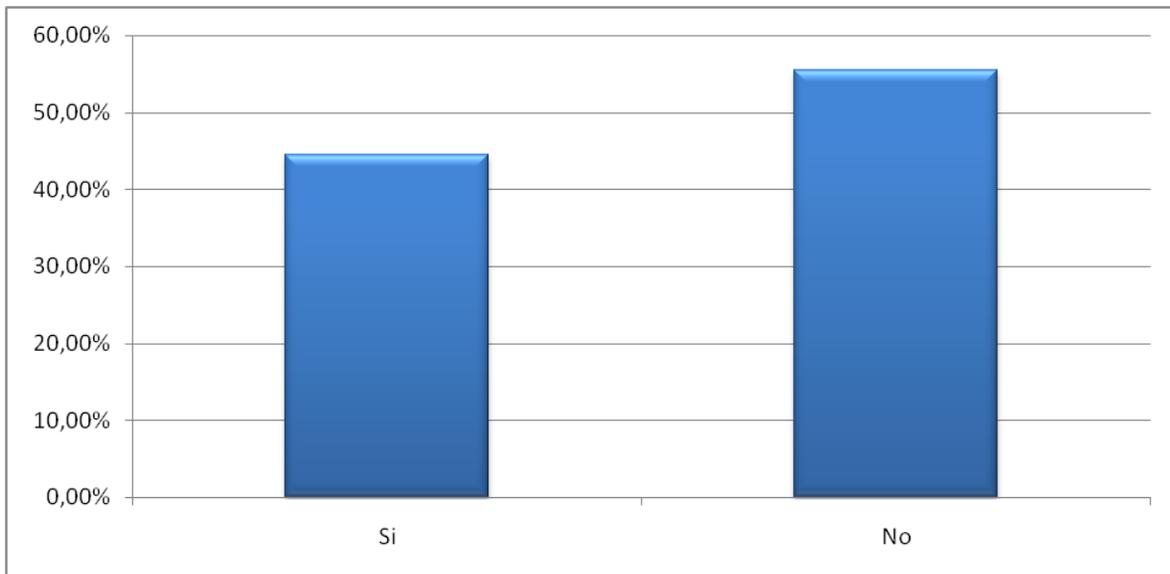


**Ilustración 9. Pregunta once. La reflexividad y el mejoramiento continuo de la práctica docente.**

Se ha identificado también que los docentes hacen uso de algunas herramientas para realizar una reflexión crítica del trabajo. Las notas personales son la principal herramienta con un 66%

**Tabla 16. Pregunta doce. La reflexividad como indicador del desempeño docente.**

¿Cree usted que la institución evalúa en usted su capacidad por ser reflexivo?	Sí	4	44,44%
	No	5	55,56%



**Ilustración 10. Pregunta doce. La reflexividad como indicador del desempeño docente.**

Finalmente se reconoce como un problema en la institución, el que un 44.4% de los docentes indiquen que la reflexividad docente es un asunto ideado para evaluar su papel como docente. Esto termina por confirmar que existe un desconocimiento general del concepto que implica la reflexividad docente y por tanto de su modo de aplicación.

## **9            Dispositivos de Reflexión para el Fomento de la Reflexión sobre las Propias                  Prácticas Docentes.**

Uno de los principales hallazgos es que las actuales prácticas institucionalizadas en función de la reflexividad docente, están siendo leídas equivocadamente por éstos. Todos estos mecanismos están sesgando la naturalidad de la relación pedagógica entre estudiantes y maestro y terminan convirtiéndose en herramientas para las cuales unos y otros se preparan con antelación en función de la evaluación.

Otro asunto crítico se relaciona con el desconocimiento general del concepto de reflexividad docente, su vinculación se relaciona a un quehacer principalmente colectivo. Se aclara que las autoras del presente documento no ignoran de forma alguna la relevancia de lo colectivo para el reforzamiento institucional de la reflexividad docente, por el contrario, lo que se indica es que en ausencia de un proceso individual de autocrítica resulta imposible lograr los insumos para abordar un escenario colectivo de discusión y construcción pedagógica.

La reflexión se centra en la práctica individual del docente, en sus estudiantes, en el programa de su asignatura, y menos en los ámbitos más sociales de la enseñanza, dejando poca posibilidad de que los profesores puedan analizar y afrontar aspectos relacionados con el currículo, con el proyecto educativo de la institución, con las políticas educativas y con cómo estas impactan en su trabajo (Rodrigues, 2013, pág. 68).

Contrario a esto, la reflexividad docente subyace en el entorno más natural posible de la clase. Producto de dicha naturalidad emerge la autocrítica del docente sobre su hecho empírico, y a partir de sus conclusiones surge la reflexividad docente materializada en cambios posteriores sobre las dinámicas de clase.

Con el fin de reforzar este trabajo las autoras proponen el desarrollo de las siguientes estrategias y dispositivos.

## 9.1 Estrategia uno. Formación y Capacitación General en Reflexividad Docente.

- Conceptualización de la reflexividad docente a la luz de Dewey (1989) y Perrenoud (2007)

En esta primera fase se intentará mitigar los vacíos de conocimiento de cara al concepto de reflexividad docente. Se acude por tanto a la conceptualización dada por la literatura y se discute de cara a lo que se percibía del concepto:

(...) hay reflexión cuando empezamos a indagar la fiabilidad, la valía de cualquier indicación particular; cuando intentamos examinar su valor y ver qué garantía existe de que los datos disponibles apuntan realmente hacia la idea que es sugerida, de tal forma que se pueda justificar la aceptación de la misma (Van Mannen, 1977, págs. 33-35)

- Procesos mentales necesarios para la práctica reflexiva: reflexión durante el proceso

En este segundo momento de capacitación, se propone plantear una reflexión con los docentes participantes al respecto de las situaciones, los materiales y las acciones que se evidencian en el trabajo de aula.

Este proceso mental le permitirá al docente interrogarse a sí mismo al respecto de lo que sucede y lo que puede hacerse durante un trabajo de aula.

Este primer proceso mental le permitirá al docente reconocer los instrumentos y las técnicas posibles para afrontar las diferentes variables que alteran los objetivos de un plan de aula.

- Procesos mentales necesarios para la práctica reflexiva: reflexión durante el proceso

Posteriormente se tratará el tema de la reflexión sobre la acción, el asunto principal que la literatura considera insumo para la reflexividad docente. Inicialmente se plantean las diferencias entre uno y otro momento, y en seguida se definirá este último como la acción transformada en objeto de reflexión crítica.

Se propone que el docente logre entender que es en este último proceso, donde a partir de diferentes referentes empíricos, modelos teóricos, técnicas u otros, se logra explicar los resultados obtenidos del trabajo de aula a partir de una autocrítica en pro del mejoramiento.

Para complementar esta formación se realizarán ejercicios de autocrítica a partir de los niveles de reflexión identificados por Rodrigues (2013) en el trabajo de Van Manen (1977):

<b>Niveles de reflexión según propuesta de Van Manen (1977)</b>	
<b>Racionalidad técnica</b>	El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas. Sin embargo, no toma en cuenta los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad, para la toma de decisiones. Van Manen llama a este nivel como el "paradigma empírico-analítico".
<b>Práctico</b>	La acción del docente va unida a compromisos de valor particular, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Prevalece el paradigma de la "hermenéutica-fenomenológica". El profesor está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica. Se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos.
<b>Crítico</b>	El docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. En este nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Fuente: (Rodrigues, 2013, pág. 73)

Así mismo se propone confrontar los niveles de reflexión con los tipos de pensamiento reflexivo que se puedan hallar en las respuestas de los docentes a la luz de los tipos de Pensamiento Reflexivo propuestos por Rodrigues (2013) en el trabajo de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990).

<b>Tipos de Pensamiento Reflexivo (Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, 1990)</b>	
<i>Nivel</i>	<i>Descripción</i>
1	No utiliza un lenguaje descriptivo. Demuestra nula conexión con los eventos o los métodos de evaluación en el aula
2	Describe los eventos en el aula de forma sencilla y con un lenguaje poco técnico
3	Describe los hechos o los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula recurriendo a la jerga adecuada, sin indicar el motivo o razón de ser de su adopción
4	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado sobre todo por las prácticas habituales o preferencias personales.
5	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado por las teorías o principios introducidos en el curso.
6	Al momento de declarar los eventos o la razón de ser de ciertos métodos, no sólo se basa en teorías o principios utilizados como guía, sino que hace adecuaciones considerando el contexto de la clase o de la escuela.
7	Al describir su práctica docente, no sólo toma en cuenta el contexto escolar, sino que también menciona asuntos ajenos a la escuela, tales como la moral, la ética, las necesidades de la sociedad y las políticas del gobierno.

Fuente: (Rodrigues, 2013, pág. 74)

## **9.2 Estrategia dos. Diseño Colectivo de Dispositivos**

Habiendo reforzado la claridad sobre el concepto de reflexividad docente y habiendo puesto en ejercicio algunas prácticas autocríticas, se propone realizar un congreso en el cual, por mesas de trabajo, se desarrolle de manera colaborativa la construcción de los dispositivos de reflexividad docente que se pondrán en juego en la institución. La construcción de estos elementos se dará a la luz de la literatura y de sus propuestas, de tal forma cada mesa de trabajo recibe un marco de referencia teórico o empírico y sobre éste diseñarán el dispositivo.

### **Practicum reflexivo**

Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo,

aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad (Schön, 1998, pág. 45)

### Microclases

Las microclases son un espacio privilegiado para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica. Esta reflexión en la acción supone el desarrollo de la habilidad para el aprendizaje permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional. Las microclases generan un espacio que, a modo de laboratorio o simulador, permiten poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad. En estas situaciones controladas surgirán decisiones basadas en preconcepciones y concepciones implícitas, así como también creencias explícitas generadas a partir del trabajo con la teoría (Anijovich et al., 2007, pág. 242).

### Los portafolios

(...) son colecciones de trabajos producidos por los alumnos, pero no azarosas, sino que la selección de cada trabajo tiene una fundamentación específica, ha sido pensada y meditada para su inclusión con el objetivo de dar cuenta del proceso de su aprendizaje. Otra característica del portafolio es que los alumnos deben tener la oportunidad de reflexionar, revisar y comentar los trabajos que han sido incluidos en estos (Anijovich et al., 2007, pág. 243).

### Las autobiografías

Las autobiografías son narrativas que realiza el docente por motivaciones e iniciativas que le son propias...proponen recuperar las experiencias del docente analizando los modelos y enfoques que ha adoptado con el propósito de explorar y comprender su propia formación e identidad profesional. (Anijovich et al., 2007, pág. 244)

### Los ateneos

(...) instancias de trabajo que adoptan distintos formatos: talleres, grupos de tutoría y reuniones generales de intercambio. Estas instancias de trabajo refieren al abordaje de temas y problemas, en un tiempo, un espacio y una organización de la clase que supera el modelo clásico. Este tipo de modalidad de trabajo requiere que los docentes de las asignaturas mencionadas realicen tareas cooperativas, producidas por una situación de trabajo común. Y considerando no solamente las relaciones entre los docentes, sino también entre docentes y alumnos, los marcos regulativos logran mayor flexibilidad en la organización de las relaciones sociales (Anijovich et al., 2007, pág. 246).

## 10 Conclusiones

La presente investigación se propuso específicamente caracterizar la institucionalización de la reflexividad docente en la IE Alfredo Bonilla Montaña. Al respecto podemos concluir que las disposiciones de la Institución para tal ejercicio reflexivo son evidentes en su Proyecto Educativo Institucional, que es la brújula que guía el ser y quehacer de la Institución. Esta fortaleza Institucional hace posible una futura formalización de prácticas y espacios de reflexividad, a pesar de que a nivel de praxis haga falta apropiación por parte de los docentes de los mecanismos oficiales de reflexividad como son el observador, el diario de campo y las actas de reuniones.

Puede decirse que aunque existan los marcos institucionales escolares de calidad y, consecuentemente, en los diferentes documentos de la institución este contemplado un interés por la mejora de la calidad de la educación, esta solo se manifiesta por la práctica; por la constante participación de los maestros en programas de formación y actualización que están relacionados con la provisión de los medios, recursos tanto humanos como materiales, y contextos necesarios para el fomento de la acción reflexiva.

La segunda meta específica se relacionaba con caracterizar el estado actual de las acciones reflexivas docentes informales y/o espontáneas, dado en el contexto de las prácticas de enseñanza de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña, en este acápite se buscaría diferenciar las prácticas de enseñanza de las prácticas docentes, entendiendo tal y como lo refiere Barreto (2011) que es precisamente el sujeto y sus implicaciones socio-culturales lo que diferencia a uno y otro concepto. De cara a la práctica docente que es lo que le interesa a las autoras del presente documento, se hace referencia a todas aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo e implican a maestros, profesores en su contexto de trabajo más allá del aula.

Al respecto podemos concluir que el ejercicio de diagnóstico realizado a través del grupo focal y la entrevista docentes, evidenció de manera general que los docentes investigados desconocen que *“el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda (...) forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”* (Dewey, 1989, pág. 25). La anterior afirmación surge del hecho de la falta de claridad que se evidenció en las respuestas de los docentes respecto al concepto de reflexividad, así como de las diversas acciones que la fomentan.

De manera particular podemos decir que un alto porcentaje (66.67%) de los docentes analizados reconocen la importancia de la experiencia en un proceso reflexivo, pero no alcanzan el nivel de

profundidad que les permita reconocer que la experiencia que posibilita la reflexividad no es la que se basa en los estudiantes que aprenden, sino que es aquella experiencia que se basa en el maestro que aprende a partir de que enseña. Contradictoriamente reconocen que la experiencia no se relaciona con la cantidad de años como docente (la cual es un mito de poder), sino que fundamentalmente se caracteriza por el hábito de percibir, registrar, analizar, evaluar y proponer acciones sobre su práctica docente cotidianamente.

El estado actual de las acciones reflexivas docentes requiere una fuerte intervención a partir de esta propuesta de investigación, puesto que a la vez que el 100% de los docentes analizados afirman que ser autocríticos, el 77 % de ellos afirma sentirse medianamente conforme con el proceso de enseñanza al final de su día de trabajo. Lo anterior manifiesta una fuerte contradicción, dado que la base de la autocrítica es la inconformidad, la búsqueda constante. Como dirá Dewey (1989) *“el pensamiento reflexivo es una conducta vuelta sobre sí misma, que examina su finalidad y sus condiciones, sus recursos y ayudas, sus dificultades y obstáculos”* (Pág. 103).

El objetivo de la reflexividad, el para qué de la acción reflexiva, también está marcado por una contradicción. El 100% de los docentes investigados tiene claro que la finalidad de la reflexividad es desarrollar la capacidad de anticiparse a los problemas y necesidades que se prevén en ámbito educativo, pero a la vez, 88.89% de los docentes piensa que la reflexividad es un asunto colectivo; obviando que es un ejercicio de carácter primeramente individual, que supone como dirá Dewey (1989) *“responsabilidad intelectual, la cual considera las consecuencias de un paso proyectado, significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente”* (pág. 44). Es decir que desarrollar la reflexividad es fundamentalmente una acción individual como lo es en principio, la responsabilidad.

En el grupo de docentes analizados, la conceptualización de la reflexividad es baja, el carácter individual del ejercicio es ambiguo y el para qué está marcado por la contradicción. En consecuencia la praxis está marcada por la deficiencia. Un 66.67 % de los docentes reconoce que reflexiona sobre su práctica a través de la toma de notas personales. Un 55.56% de los docentes toma superficialmente asuntos del contexto de los estudiantes como insumo para sus actividades de enseñanza y un 55.56 % programa sus actividades de manera genérica obviando la diversidad de experiencias que se dan en sus estudiantes. Lo anterior refleja un gran déficit de razonamiento, el cual es un elemento fundamental en el desarrollo de la reflexividad. Como dirá Dewey (1989) *“los hechos regulan la formación de sugerencias, ideas e hipótesis, al mismo tiempo que verifican su probable valor como indicadores de soluciones (...) son capaces de un gran desarrollo”* (pág. 105). El valor de los hechos, que conforman el contexto de vida de los estudiantes es el insumo fundamental para un maestro con

alto grado de reflexividad, que desea enseñar a pensar porque “*aprender es aprender a pensar*” Dewey (1989). Es decir el fomento de la reflexividad en la Institución Educativa conduce a formar estudiantes críticos y propositivos.

## 11 Bibliografía

- Anijovich, R. Cappelletti, G. Silva, M. Sabelli, M.J.(2007). Formar docentes reflexivos Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5(9), 235-249. Recuperado de [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/09/formar-docentes-reflexivos.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/09/formar-docentes-reflexivos.pdf).
- Barreto, J. Mateus, C. Muñoz, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza*. Bogota: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1260/BarretoLondonoJazmine2011.pdf?sequen>.
- Brubacher, John; et al. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Campo V., R. y Restrepo J., M. (1999). *Formación Integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Colombia: Javergraf.
- Castellanos, S.H. Yaya, R. (2013). *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. *Revista Sinéctica*. No.41, pp1. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006).
- Dewey, J. (1989). “*Cómo pensamos*”, en *Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Domingo, Á. (2011). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente*.
- Domingo, A. (2013). *Practica reflexiva para docentes*. Saarbrucken Alemania: OmniScriptum.
- Erazo, M. (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes*. *Revista Educacion y Educadores*, 12(2), 47-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219004.pdf>.

- Hernandez, R., Fernandez, C., & Babtista, M. d. (2010). *Metodologia de la investigacion*. Mexico: Mc Graw Hill.
- IE Alfredo Bonilla Montaña. (2005). *Proyecto educativo institucional*. Jamundi Valle del Cauca.
- Iglesias, M. d. (2011). *Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa*. Mexico: Universidad Iberoamericana. Recuperado de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015443/015443.pdf>.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao. Recuperado de [http://www.academia.edu/30580660/Perrenoud\\_-\\_Desarrollar\\_la\\_pr%C3%A1ctica\\_reflexiva\\_en\\_el\\_oficio\\_de\\_ense%C3%B1ar.pdf](http://www.academia.edu/30580660/Perrenoud_-_Desarrollar_la_pr%C3%A1ctica_reflexiva_en_el_oficio_de_ense%C3%B1ar.pdf).
- Porlan, R. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Editorial Diada. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>.
- 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*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES\\_TESIS.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf?sequence=1).
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educ. Pesqui.*, 43(1), 97-111.
- Santos, M. (1992). La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial. (U. d. Compostela, Ed.) *Revista Teoria de la Educacion*, 4, 91-112.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Serrano, J. (2005). Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. Recuperado de <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>.

Zeichner, K. (1982). *El maestro como profesional reflexivo*. Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos): Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance».

### 12.1 ANEXO UNO. ENTREVISTA A LA COORDINACIÓN ACADÉMICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Pregunta uno: Profesor, ¿reconoce usted el término reflexividad docente? ¿Podría usted indicarnos a que se refiere?

*Rta 1. Sí claro que lo reconozco, corresponde a un concepto complejo, de gran impacto hoy día en los procesos de enseñanza, bajo el cual se motiva al docente a plantear una autocrítica sobre sus propias experiencias en la enseñanza.*

Pregunta dos: Profesor, cree usted que el concepto es reconocido claramente por los docentes?

*Rta 2. Definitivamente no en todos los casos, se tiende a relacionar que la reflexividad docente está relacionada con mecanismos de evaluación para determinar la calidad en las prácticas de enseñanza.*

Pregunta tres: Profesor, podría usted ampliar en este aspecto? Porque se tiene a dicha confusión?

*Rta 3. Bueno, la Institución educativa ha desarrollado ciertos mecanismos que dentro de sus objetivos están precisamente el fomento a la reflexividad en el quehacer pedagógico, sin embargo estos mecanismos son en ocasiones percibidos como una evaluación docente, lo cual hace que los docentes se predispongan a atender las exigencias del mecanismo y por tanto se sesgue la oportunidad de valorar el ambiente natural en el cual se da el quehacer pedagógico.*

Pregunta cuatro: Podría usted explicarnos mejor como un mecanismo de estos termina siendo confundido con una evaluación?

*Rta 4. Claro que sí. Resulta que para el desarrollo de algunos mecanismos deben hacerse visitas a los salones, se ha institucionalizado que estas visitas sean realizadas previa*

*programación con el docente, por eso cuando un directivo se acerca a realizar la observación, el docente y sus estudiantes se han preparado especialmente para esta visita, afectando con ello el proceso orgánico y natural de la clase.*

Pregunta 5. Tomaremos una reflexión de parte de una docente de la Universidad Icesi al respecto de esta repercusión y esperamos su observación al respecto: “es posible que los mecanismos establecidos institucional o formalmente si se quiere, estén sesgando el ambiente natural de las clases, y por tanto produzcan resultados equívocos en materia de la reflexividad docente? Hacemos énfasis en una preparación previa que podría alterar todo el escenario natural, logrando que la observación final se haga sobre un escenario falso? ¿Se ha creado todo un escenario burocrático?

*Rta 5. Es exactamente eso tal y como lo describen. Los profesores y sus estudiantes organizan el salón, se presenta muy bonito, todos muy bien presentados, la clase se da en perfecto orden, los estudiantes participan, en fin, al momento de realizar la visita no se percibe de manera alguna algún fenómeno natural en materia de pedagogía, por el contrario, se percibe un ambiente artificial, motivado por el docente, alimentado por los estudiantes, todo en el marco de lograr una calificación satisfactoria de cara a una supuesta evaluación.*

Pregunta 6. Bueno, y ustedes como orientadores pedagógicos han tomado alguna medida en función de esta gran confusión?

*Rta 6. Este es un proceso que se ha venido arraigando con el tiempo. Ha llegado a tal arraigo que incluso se detectó que los mismos asesores que realizan las visitas, percibían el escenario como un proceso de evaluación. Las actividades se habían deteriorado tanto de cara a sus objetivos iniciales, que a final del periodo anterior se tomó la decisión de suspender temporalmente toda visita a los salones esperando una propuesta de mejoramiento. De hecho creo que el trabajo que ustedes están realizando responde en parte o en su totalidad a encontrar una salida para promover esta reflexión, sin caer en procesos de evaluación.*

Pregunta 7. Si es correcto, esta parte del trabajo precisamente corresponde a la recolección de fuentes primarios en materia de las medidas institucionales. Profesor, podría usted

mencionarnos cuáles son esos mecanismos de los cuales estamos hablando, y en qué medida cada uno favorece la reflexividad docente?

*Rta 7. Por supuesto, existen tres elementos claves, el observador, el diario de campo y el acta de reuniones.*

*El observador por su parte es un documento en el cual el docente las estructuras de clase, los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje, lo hace con sus propias palabras pero está dispuesto sobre una estructura específica que hace que el docente responda todo a manera de cuestionario. Adicionalmente, este observador ha sido históricamente utilizado como un mecanismo para evaluar al docente, por eso su diligenciamiento tiene un claro sesgo sobre el proceso de reflexividad docente. Se ha convertido en una herramienta burocrática como ustedes decían anteriormente.*

*El diario de campo es un mecanismo que brinda mayor autonomía al docente en cuanto a la forma de registrar sus experiencias, carece de una estructura tan rígida como lo es el observador, pero presenta ahora una nueva problemática, como no exige tanto y no se controla ni se evalúa su diligenciamiento, resulta que tampoco es diligenciado con juicio por parte de los docentes, algunos incluso han decidido no elaborarlo ya que no lo consideran importante o tampoco lo creen indispensable.*

## 12.2 ANEXO PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL I.E.O. ALFREDO BONILLA MONTAÑO.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
ALFREDO BONILLA MONTAÑO**

**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL  
(PEI)**



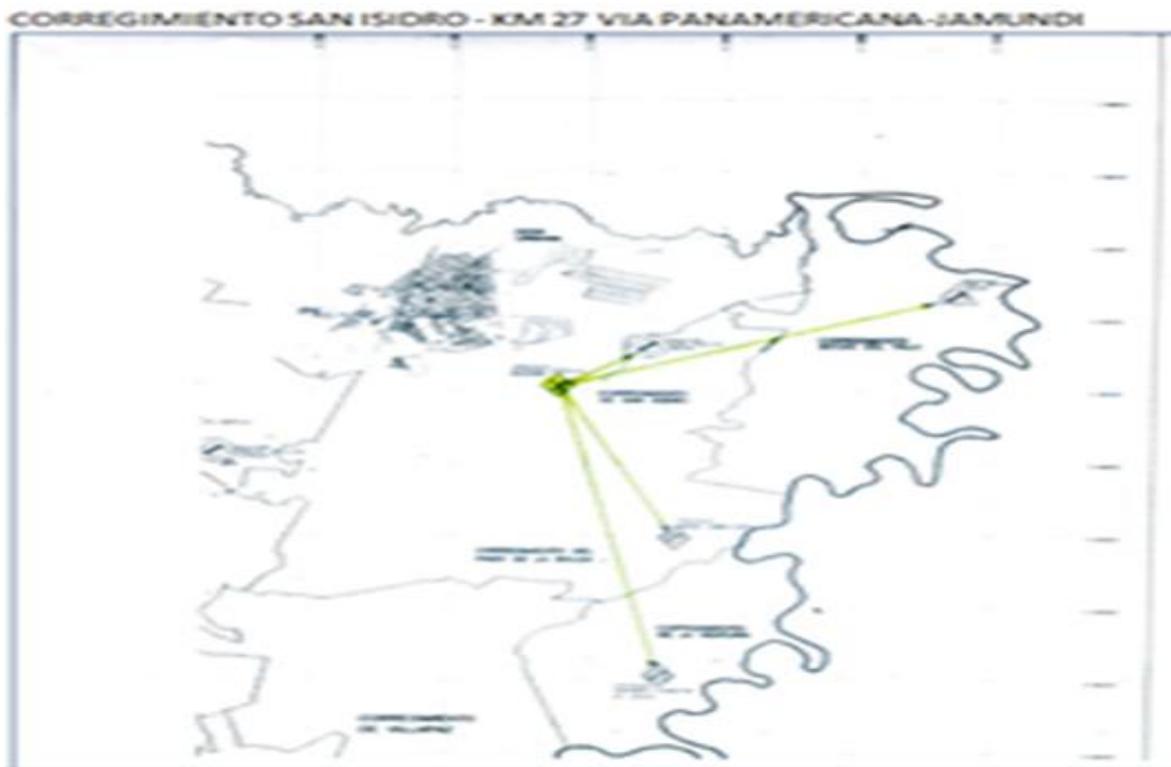
**FICHA DE IDENTIFICACIÓN**

Nombre del Establecimiento: INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFREDO BONILLA MONTAÑO  
Resolución de Aprobación: 36-46-246 DEL 12 DE NOVIEMBRE DE 2014 – SECRETARIA DE EDUCACION MUNICIPAL  
Dirección: CORREGIMIENTO SAN ISIDRO - KM 27 VIA PANAMERICANA-JAMUNDI  
Teléfono: 2681435  
Municipio: JAMUNDI-VALLE DEL CAUCA  
Correo Electrónico: edubonilla@jamundi-valle.gov.co  
Número de Sedes que posee: SEIS (6)  
Nombre, ubicación y Código DANE Sedes:

- Nombre: ALFREDO BONILLA MONTAÑO  
Ubicación: Corregimiento San Isidro  
Código DANE: 276364000141
- Nombre: MARIA INMACULADA  
Ubicación: Corregimiento Paso de la Bolsa  
Código DANE: 276364000532
- Nombre: SAGRADO CORAZON DE JESÚS  
Ubicación: Corregimiento La Ventura  
Código DANE: 276364000303
- Nombre: JOSÉ ANTONIO GALAN  
Ubicación: Corregimiento Bocas del Palo  
Código DANE: 276364000222
- Nombre: LUIS CARLOS GALAN  
Ubicación: Corregimiento San Isidro-Vereda El Guabal  
Código DANE: 276364002441
- Nombre: TERRANOVA  
Ubicación: Ciudadela Terranova  
Código DANE: 176364002441

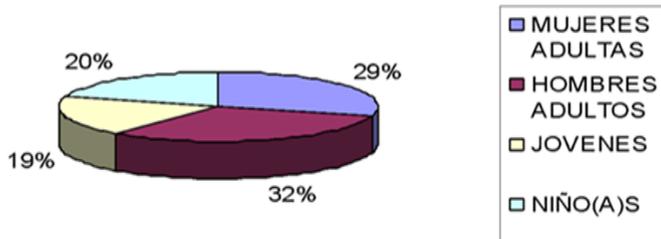
Niveles Educativos: PREESCOLAR  
BASICA PRIMARIA  
BASICA SECUNDARIA  
MEDIA ACADÉMICA

I.E.O. Alfredo Bonilla Montaña. (2017). Proyecto Educativo Institucional. [Fotografía]



I.E.O. Alfredo Bonilla Montaña. (2017). Proyecto Educativo Institucional. [Fotografía]

### POBLACION DE SAN ISIDRO



### RESULTADOS DE LA ENCUESTA

#### POBLACION DEL MUNICIPIO DE SAN ISIDRO

#### DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN

MUJERES ADULTAS	84	0,29	29,37
HOMBRES ADULTOS	91	0,32	31,82
JOVENES	53	0,19	18,53
NIÑO(A)S	58	0,20	20,28
<b>TOTAL</b>	<b>286</b>	<b>1,00</b>	<b>100%</b>

#### RANGO DE EDADES DE LA POBLACION

#### EDADES

0 a 4 años	20	0,07	6,99
5 a 10 años	29	0,10	10,14
11 a 15 años	35	0,12	12,24
16 a 20 años	28	0,10	9,79
21 a 25 años	56	0,20	19,58
36 a 50 años	104	0,36	36,36
51 a 70 años	12	0,04	4,20
71 en adelante	2	0,01	0,70
<b>TOTAL</b>	<b>286</b>	<b>1,00</b>	<b>100,00</b>

I.E.O. Alfredo Bonilla Montaña. (2017). Proyecto Educativo Institucional. [Fotografía]