





PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima

Tesis para optar por el grado académico de
Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación

Martha Sofía Santiváñez Arias

Miembros del Jurado:

Ms. Carol Rivero Panaqué

Ms. Patricia Escobar Cáceres

Mag. Diana Revilla

San Miguel, octubre del 2014

RESUMEN EJECUTIVO

El estudio “Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima”, presenta la experiencia desarrollada en el curso Práctica Pre - profesional del Plan de Licenciatura en Educación de una Facultad de Lima, el mismo que forma parte del último tramo del mencionado Plan y tiene como objetivo desarrollar en los profesionales participantes procesos de reflexión e innovación de su práctica profesional en el sector educación.

El presente trabajo tiene como objetivo sistematizar las estrategias desarrolladas en el curso, las mismas que buscaron a través de diversas actividades de aprendizaje la ejecución de prácticas reflexivas que posibiliten el desarrollo de habilidades para la reflexión docente. La experiencia del curso Práctica Pre-profesional se desarrolló en etapas presenciales y a distancia, haciendo uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje como un espacio que complementa las prácticas reflexivas y el intercambio de experiencias.

Se desarrollaron a lo largo del curso Estrategias para la individualización de la enseñanza, las cuales permitieron la adecuación de los objetivos, contenidos y procedimientos a las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes, también se trabajaron estrategias activas para la enseñanza en gran grupo, las cuales básicamente se desarrollaron en la etapa presencial, y se centraron en la presentación de contenidos promoviendo la participación del estudiante de manera activa, y finalmente se desarrollaron estrategias centradas en la cooperación, las cuales buscaron propiciar la interacción entre los estudiantes, el intercambio de información, la reflexión y producción conjunta.

Para la sistematización se han considerado como categoría de análisis las estrategias para la reflexión docente, las fuentes consultadas en el estudio fueron básicamente escritas, para lo cual se recurrió a los documentos del curso y el análisis de la participación de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

Finalmente, el desarrollo del presente trabajo ha permitido reconocer las estrategias que favorecen la reflexión docente, desde su diseño, organización y ejecución.



ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO.....	iii
ÍNDICE.....	v
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1.- MARCO CONCEPTUAL DE LA FORMACION DEL DOCENTE REFLEXIVO.....	10
1.1 LA REFLEXIÓN DOCENTE	10
1.1.1 Concepto de reflexión docente.....	11
1.1.2 Desarrollo de la práctica reflexiva y los procesos de reflexión docente	15
1.1.3 Desarrollo de la práctica docente	23
1.2 LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE	25
1.2.1 Los modelos de formación docente.....	26
1.2.2 Formación docente e investigación	33
1.2.3 Niveles de desarrollo de la reflexión docente en los procesos de formación	34
1.3 ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE.....	36
1.3.1 Estrategias didácticas para el desarrollo de la reflexión docente.....	37
1.3.2 Condiciones para el desarrollo de las estrategias de reflexión docente	39
1.3.2.1 Condiciones para el desarrollo de las estrategias de individualización de la enseñanza	39
1.3.2.2 Condiciones para el desarrollo de las estrategias centradas en la cooperación	41
1.3.2.3 Condiciones del entorno de aprendizaje	45
• Los Entornos Virtuales de Aprendizaje.....	48

• Estructura de los Entornos Virtuales de Aprendizaje	49
CAPÍTULO 2.- OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN	53
2.1 OBJETIVO	53
2.2 MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	54
CAPÍTULO 3.- SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	61
3.1 HACIENDO HISTORIA.....	61
3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	64
3.3 TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA.....	66
3.3.1 Enfoque del curso Práctica Pre – profesional	66
3.3.2 Características de los estudiantes	71
3.3.3 Características del equipo de profesores	72
3.3.4 Desarrollo del curso Práctica Pre – profesional.....	73
3.4 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA EXPERIENCIA	84
3.5 REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA	128
CONCLUSIONES	132
RECOMENDACIONES.....	135
Bibliografía	137
ANEXOS	142
Anexo 1	143
Guía de estudios: Práctica pre profesional.....	143
Anexo 2	160
Encuesta de autoevaluación - Semestre 2010 – 2.....	160
Anexo 3	165
Encuesta de autoevaluación - Semestre 2011 – 2.....	165
Anexo 4	169
Estructura de trabajo final.....	169

INTRODUCCIÓN

Las necesidades educativas actualmente nos exigen plantearnos nuevas alternativas para el desarrollo de la tarea formativa de los docentes, las mismas que propicien el desarrollo de un docente crítico, reflexivo e innovador, en constante observación de su práctica y con una amplia mirada hacia la realidad. En este sentido, se presenta la sistematización de la propuesta de formación desarrollada en el curso Práctica pre - profesional del Plan de Licenciatura en Educación de una Facultad de Lima, el cual incorporó en su desarrollo estrategias para el desarrollo de la reflexión docente desde una mirada a la práctica profesional.

Imbernón (1998), nos señala que la formación del profesorado debería propiciar los lineamientos de los modelos de desarrollo y mejora de la práctica educativa, así como la investigación en un contexto de autonomía, de modo que se favorezca la confrontación de ideas y el desarrollo de procesos reflexivos en el profesorado. Por otro lado, la llamada sociedad del conocimiento, plantea como reto a cumplir; la creación de conocimiento en forma permanente, para desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que permitan la inserción en un mundo profesional cambiante; y de creación del conocimiento, el cual crece de manera acelerada y su contenido se convierte en un “saber cómo”, que es hoy por hoy, la fuente de riqueza para el desarrollo de las personas. Las necesidades que nos plantea la formación docente, nos llevan al desarrollo de la reflexión y la innovación, la creación de un nuevo vínculo social, que genere la acción cooperativa entre los docentes, una nueva organización para el desarrollo de la formación docente, y la creación de un entorno distinto a lo ya conocido.

Frente a lo anteriormente expuesto, el reto en la formación del docente de hoy, es el desarrollo de un nuevo perfil; un perfil docente reflexivo, autocrítico e innovador, que centre su trabajo docente en la escuela, específicamente en el aula como el espacio en el que el currículo se pone en acción, lo que provoca una serie de interacciones e intercambios de información, y el desarrollo de un escenario que permita el contraste crítico de las ideas con la realidad.

Bajo las premisas antes señaladas, el curso se orientó a partir del desarrollo de estrategias didácticas para la reflexión docente, estableciendo los elementos que desde la modalidad a distancia propicien la generación de situaciones de aprendizaje, enfocadas en la práctica reflexiva y el desarrollo de habilidades para la reflexión y la propuesta de mejora de la práctica docente.

En este contexto, la presente sistematización busca contribuir con el reconocimiento de las estrategias que puedan propiciar la formación del docente reflexivo de manera tal que se establezcan elementos para la mejora del enfoque de la Práctica – pre profesional del Plan Especial de Licenciatura.

El presente estudio se enmarca en la línea Formación y Desarrollo Profesional en el campo educativo, en el eje de Formación Continua de Docentes y en el subtema de Enfoques de Formación Continua Profesional, abordando el programa desarrollado en el Plan Especial de Licenciatura en Educación, específicamente en el curso de Práctica Pre – profesional.

La presentación de la sistematización se ha organizado en tres capítulos.

El capítulo uno, presenta el marco conceptual en el que se apoya el estudio, desarrollando los elementos teóricos que sustentan la formación del docente reflexivo, para lo cual se ha abordado el concepto de reflexión docente y su vinculación con los procesos de aprendizaje, la reflexión docente y su relación con la formación y la investigación. Se han establecido así mismo, los niveles de reflexión docente, como elementos que permitan orientar el análisis de las estrategias desarrolladas en el curso. El capítulo nos presenta también, las estrategias didácticas para la formación del docente reflexivo.

El capítulo dos, desarrolla la metodología utilizada para la sistematización, estableciendo los objetivos, métodos y técnicas e instrumentos desarrollados.

Por último, el capítulo tres presenta la sistematización de la experiencia, desde la contextualización de la misma, el desarrollo de la trayectoria y los alcances y limitaciones de la misma. Este capítulo concluye señalando las conclusiones y recomendaciones para un futuro abordaje del curso.

El desarrollo del presente estudio, permitió el análisis de las estrategias diseñadas, implementadas y ejecutadas en el curso práctica Pre- profesional, a partir de este análisis se busca establecer los elementos presentes en la experiencia que pueden ser orientadores de la reflexión docente en otras experiencias formativas, así mismo la sistematización de la experiencia ha propiciado el reconocimiento de los aspectos que pueden potenciar la práctica reflexiva y los procesos de reflexión en los estudiantes del curso, favoreciendo el desarrollo de la formación en la práctica y para la docencia.

Finalmente, es importante señalar que la sistematización de la experiencia ha permitido a la investigadora y equipo de profesores reconocer los logros y dificultades desarrolladas en el curso, permitiendo la incorporación de mejoras en el mismo.

Esperamos que esta experiencia sea un aporte para la formación de docentes – reflexivos.

CAPÍTULO 1.- MARCO CONCEPTUAL DE LA FORMACION DEL DOCENTE REFLEXIVO

El presente marco conceptual se desarrolla a partir de los aportes de Perrenoud (2006) y Stenhouse (1987), quienes nos presentan a un docente reflexivo e investigador, que basa su quehacer en la mirada permanente a su práctica docente, en contraste permanente entre la teoría y el contexto real; bajo este enfoque, la reflexión es vista como parte del crecimiento personal del profesional de la educación. El presente marco conceptual abordará los elementos base de la reflexión docente, vista desde los procesos de formación e investigación docente, buscando presentar los fundamentos que sustentan la aplicación de estrategias para la formación de los docentes reflexivos, que mejoran su práctica a partir de la mirada crítica a su quehacer profesional.

1.1 LA REFLEXIÓN DOCENTE

Para iniciar el marco conceptual de la formación del docente reflexivo, abordaremos el concepto de reflexión, centrándonos en la reflexión docente como base para el entendimiento de la propuesta formativa objeto de la sistematización. En un segundo punto, se aborda el desarrollo de la reflexión docente y cómo esta se ejerce en los distintos momentos del ejercicio profesional y, finalmente se establecen las estrategias didácticas para el ejercicio y desarrollo de la reflexión docente.

1.1.1 Concepto de reflexión docente

La era de la información y comunicación, exige la formación de ciudadanos capaces de entender la complejidad de las diversas situaciones y el incremento de la información, lo cual implica el desarrollo de estrategias para una adaptación creativa a los diferentes cambios que observamos, contar con la posibilidad de enfrentarse en forma permanente a la incertidumbre que producen los mismos, y desarrollar capacidades para la adaptación a diferentes contextos y el aprendizaje permanente.

En el campo educativo, con frecuencia escuchamos los reclamos de expertos, consultores y teóricos de la educación, que señalan la necesidad de incorporar la reflexión y la investigación como procesos inherentes al quehacer educativo y a la formación docente, que permitan a su vez, la generación de nuevos conocimientos e innovaciones, y que estos conocimientos sean analizados y compartidos en forma permanente en la formación de sus protagonistas, los docentes. Estas exigencias demandan cambios en la formación docente, frente a lo cual debemos plantearnos como interrogante ¿cómo podemos generar estos cambios?

Como se señaló anteriormente, los retos y demandas de hoy, requieren que la formación de los estudiantes y la de los docentes respondan a unas mismas exigencias, por lo tanto, es necesario el desarrollo de propuestas de formación similares, es decir, la generación de aprendizajes activos que logren el desarrollo de competencias para la vida y para el desarrollo profesional. En este contexto, el nuevo docente es visto, como el profesional capaz de comprender la complejidad de la incertidumbre de nuestra era, comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el aprendizaje de los estudiantes.

Es así que la formación del profesional de la educación, de su pensamiento, de su conducta y de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría – práctica, ya que *“el docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros*

escolares reales donde se encuentra implicado” (Pérez Gómez Á. , 2010, pág. 47).

En este sentido, el docente requiere desarrollar capacidades que le permitan acercarse al proceso educativo desde una mirada crítica a su labor, por lo cual, es imperativo en la formación profesional de los docentes el desarrollo de espacios para la reflexión y la generación de competencias profesionales fundamentales, que permitan orientar los aprendizajes y establecer la relación entre los contenidos, las experiencias y el desarrollo de capacidades a través de los procesos docentes.

Gimeno Sacristán (1990) señala además que la práctica docente no es una acción derivada de un conocimiento previo, como puede ocurrir con ciertas ingenierías modernas, sino una actividad que genera cultura intelectual en paralelo a su existencia. Así mismo, nos señala Moral Santaella (2000), que las investigaciones, de manera permanente, vienen considerando la profesión docente como algo que no reside en una simple aplicación de una conducta mecánica y técnica, sino que requiere de un profesional que sea capaz de dirigirse por sí mismo, de pensar y tomar decisiones permanentes para la mejora de su práctica.

En este sentido, los procesos de formación docente deberán generar espacios que permitan la interacción entre la teoría y la práctica, a través de la reflexión, acercando al docente a situaciones problemáticas en su propio marco de acción - es decir en la práctica educativa - y que permitan el análisis de las situaciones y su complejidad. La formación del profesional en educación implica entonces que los docentes se conviertan en los responsables de su propia formación, y protagonistas de la acción, a través de la reflexión en torno a lo que sucede en la acción educativa.

A partir de lo señalado, podemos observar la centralidad de la reflexión docente en los procesos de formación; para el presente estudio, la reflexión docente es asumida como un proceso interno que puede producirse:

...“sobre” la acción o “en” la acción, que en algunos casos puede plantearse como un proceso individual, pero que indudablemente debe ser considerada como una acción colectiva y contextual, pues el conocimiento explícito y útil para transformar la realidad escolar se construye de forma colectiva y concertada con un contexto particular que imprime un significado especial al proceso reflexivo (Moral Santaella, 2000, pág. 174)

Charlier (2005) señala que el docente concilia dos tipos de funcionamiento profesional, el automatizado, fluido y económico, y que responde al empleo de rutinas de funcionamiento, y el otro funcionamiento es el razonado, deliberado, discontinuo, costoso y lento, que responde a la toma de decisiones; de esta manera el docente es el profesional que en función a un proyecto formativo explícito:

- Toma en cuenta de forma deliberada el mayor número posible de parámetros para una determinada acción formativa;
- Articula de forma crítica (a partir de teorías personales y colectivas) su acción formativa,
- Prevé las posibles conductas y toma de decisiones para planificar su acción,
- Pone en práctica en situaciones concretas, y asume rutinas para asegurar la eficacia de su acción;
- Cuando lo considera pertinente reajusta la acción (reflexión en la acción);
- Obtiene lecciones de su práctica para el futuro (reflexión sobre la acción)

En el desarrollo de la labor docente la reflexión implica la ejecución de múltiples acciones, las cuales se inician en la fase de planificación, en la que el docente debe manejar información de diferentes orígenes, para poder seleccionar sus esquemas de acción, lo que nos llevan a plantear la necesidad de incorporar en los procesos de formación docente, el conocimiento académico, teórico o técnico como instrumentos base de los procesos de reflexión; y en la fase de aplicación o desarrollo del proceso formativo, el docente ejecuta las decisiones tomadas y activa los esquema de acción y rutinas que conoce en respuesta a las situaciones que se presenten, y cuando ocurren sucesos importantes el docente puede

reflexionar durante su acción y adaptar nuevas conductas, integrando esquemas de acción que utilizará en forma posterior. Una vez desarrollada la práctica educativa, el docente cuenta con un espacio privilegiado para el desarrollo de la reflexión sobre la acción, siendo el saber que construye el docente en su práctica el punto de partida para la teorización y enriquecimiento de la docencia.

El desarrollo de la reflexión docente permitirá así, la superación del pensamiento rutinario, para arribar al pensamiento reflexivo, el cual es definido por Dewey como *“el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende”* (Bárcena Orbe, 1993, pág. 112), y es la verdadera práctica reflexiva la que permite el desarrollo de este pensamiento; práctica que se lleva a cabo cuando el docente se enfrenta a su propio quehacer profesional, cuestionándolo, reinterpretándolo de manera racional y analítica, lo que para Dewey implicaba:

“mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho con objeto de extraer los significados netos que constituyen el capital para un tratamiento inteligente de ulteriores experiencias” (Porlán, 1998, pág. 128)

Es así que en la formación docente, la reflexión deberá estar orientada hacia la reconstrucción del pensamiento práctico cotidiano, es decir:

“... la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento supone un análisis y una propuesta totalizada, que captura y orienta la acción” (Pérez Gómez Á., 1999, pág. 194)

En este proceso, el docente se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, organizándolos, reorganizándolos, y contextualizándolos en las diversas situaciones que debe afrontar en su quehacer educativo; por lo cual la reflexión significará para el docente:

reconstruir (Pérez Gómez 1998), reestructurar (Pozo, 2006), redescubrir (Karmolov – Smith, 1992) de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos (Pérez Gómez Á. , 2010, pág. 43)

Nos señala Baillauques (2005) la importancia de no olvidar que para el docente la reflexión implica una reflexión sobre sí mismo, es decir, representa un compromiso crítico, estableciendo un retorno a las representaciones de las prácticas de enseñanza y de sí mismo en su propia práctica, para lo cual requiere conocer las expectativas de la comunidad y del propio docente, y el cuestionamiento de unas expectativas con respecto a las otras, además de renuncias a determinados valores, creencias, convicciones, es decir un cuestionamiento al quehacer desde el ser y el deber ser.

A través de la definición de la reflexión docente, se ha pretendido presentar las bases que sustentan la experiencia de formación del docente reflexivo. En el siguiente apartado se presenta el desarrollo del proceso de reflexión docente y sus implicancias.

1.1.2 Desarrollo de la práctica reflexiva y los procesos de reflexión docente

Los procesos de formación docente han estado vinculados a la formación teórica, a través de clases y sesiones prácticas no vinculadas necesariamente a los desempeños de la profesión, y al llegar el estudiante al campo de la práctica profesional, generalmente son orientados hacia el conocimiento y desarrollo de la misma, es decir el hacer en el campo.

La dicotomía antes señalada, nos lleva a establecer el primer aspecto a tener en cuenta para el desarrollo del proceso de reflexión docente: la articulación entre la teoría y la práctica, lo cual supone la formación del pensamiento, la conducta, las competencias fundamentales, y el conocimiento de las creencias y de las teorías

implícitas, las cuales darán forma al desarrollo de la práctica profesional y a la concreción de habilidades docentes.

Usualmente, al desarrollar la práctica profesional, en nuestro caso la docencia, se ejecutan acciones espontáneas e intuitivas, desarrolladas a partir del conocimiento tácito, el cual nos lleva a desarrollar estrategias, aplicar instrumentos, desarrollar una serie de interacciones y diversas acciones propias de la práctica docente, las mismas que han sido adquiridas en los procesos formativos. Se asume que el docente es un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con los alumnos, sin embargo esta concepción implica un enfoque simplista del quehacer docente, puesto que se pone énfasis en la información de las representaciones y no en los procesos de elaboración que éstos desarrollan (Cervi & Martín, 2006).

En este sentido, la formación docente requiere espacios para la práctica educativa, específicamente, que posibiliten la reflexión y comprensión del pensamiento y actuación en el contexto educativo. La práctica permitirá la identificación de los procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información, así como la toma de decisiones, puesto que, es a partir de estas decisiones que se ejerce y desarrolla la docencia, y por ende puede desarrollarse la reflexión docente.

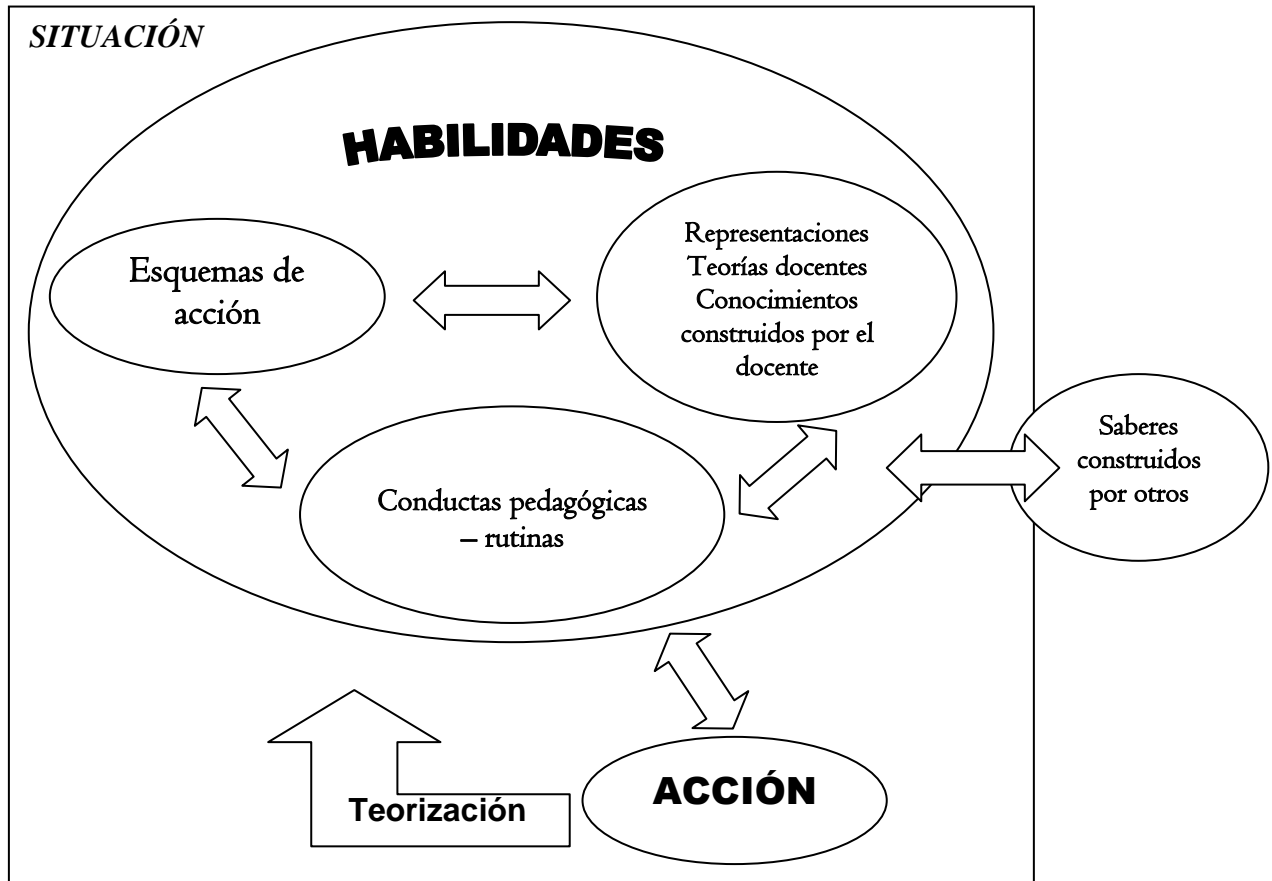
Charlier (2005) nos presenta un diagrama que representa la interacción entre los elementos presentes en la práctica docente, los cuales van a desarrollar en el docente las habilidades profesionales, y constituyen elementos indisolubles para la reflexión docente, estos elementos son:

- Los proyectos: el sentido, las finalidades, los objetivos que el docente fija para su acción (su proyecto profesional personal circunscrito en la propuesta institucional).
- Los actos: Las conductas propias del docente (dirigir el grupo, ayudar a los alumnos, trabajar en equipo con sus colegas, etc.).

- Las habilidades: conocimientos, representaciones, teorías personales y esquemas que le permiten afrontar las situaciones y resolver los problemas.

La interacción entre estos tres elementos permitirá el desarrollo de nuevas habilidades bajo el siguiente marco:

Gráfico 1: Elementos de la práctica docente



Fuente: Charlier (2005)

La renovación de la mirada hacia la práctica profesional del docente, nos lleva a observar y valorar la construcción y reconstrucción que el docente realiza en forma permanente de su práctica, generando representaciones y meta representaciones con distinto nivel de explicación; estas construcciones y reconstrucciones se desarrollan desde el proceso de reflexión, como un discurso, por lo cual tendrán componentes individuales y construcciones realizadas a partir de un discurso conjunto, es decir en el desarrollo e interacción con el entorno.

De esta manera, es a partir de los procesos de interacción entre teoría y práctica en el ejercicio de la docencia que podemos arribar al ejercicio de la práctica reflexiva. Perrenoud (2006), señala que la práctica reflexiva permite el desarrollo de los procesos de reflexión en la acción y sobre la acción, y señala que no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, y este proceso consiste en preguntar ¿Qué está pasando? ¿Qué puede pasar? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué estrategias puedo aplicar? ¿Qué riesgos existen?, etc., esta es una **reflexión en la acción**.

Además, Schön (1987) nos señala la existencia del conocimiento en la acción, el cual se revela en acciones observables o no; este conocimiento está en la ejecución hábil y espontánea, pero que no podemos verbalizar, ya que forma parte de un conocimiento tácito (reglas, valores, estrategias, etc.). En este sentido, durante la reflexión en la acción ejercemos nuestra función crítica (la cual puede ser respuesta ante un factor sorpresa), y respondemos a partir del cuestionamiento de nuestro conocimiento en la acción reestructurando la estrategia, lo que nos lleva a una experimentación in situ.

Perrenoud (2006), nos presenta también, **la reflexión sobre la acción**, la cual implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo o con acciones de otras personas, esta reflexión permitirá comprenderla, aprender de ella, integrar lo sucedido, etc., por lo cual la reflexión tendrá como elementos la crítica, el análisis, la comparación, etc.

Usualmente, todas las personas reflexionan para actuar, en la acción y con menos frecuencia, pero también sobre la acción; sin que esta reflexión provoque sistemáticamente resultados. Estas reflexiones son realizadas por impulsos o en forma determinada, respondiendo a esquemas de acción que se repiten y aplican en forma parecida a situaciones comparables; es por esto que la práctica reflexiva requiere de dos componentes adicionales: actitud e identidad particular.

La formación de docentes capaces de desarrollar una práctica reflexiva requiere en primer lugar, el desarrollo de la capacidad para diferenciar las “teorías en uso” (conductas pedagógicas – rutinas) y las “teorías declaradas” (representaciones,

teorías docentes, conocimientos construidos por el docente), requieren de la revisión de su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas relevantes y de la investigación educativa.

Como nos señalan Stenhouse (1987) y Elliot (1993) en Pérez Gómez (2010): *“...la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar los aprendizajes en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación – acción cooperativas en los contextos profesionales”*.

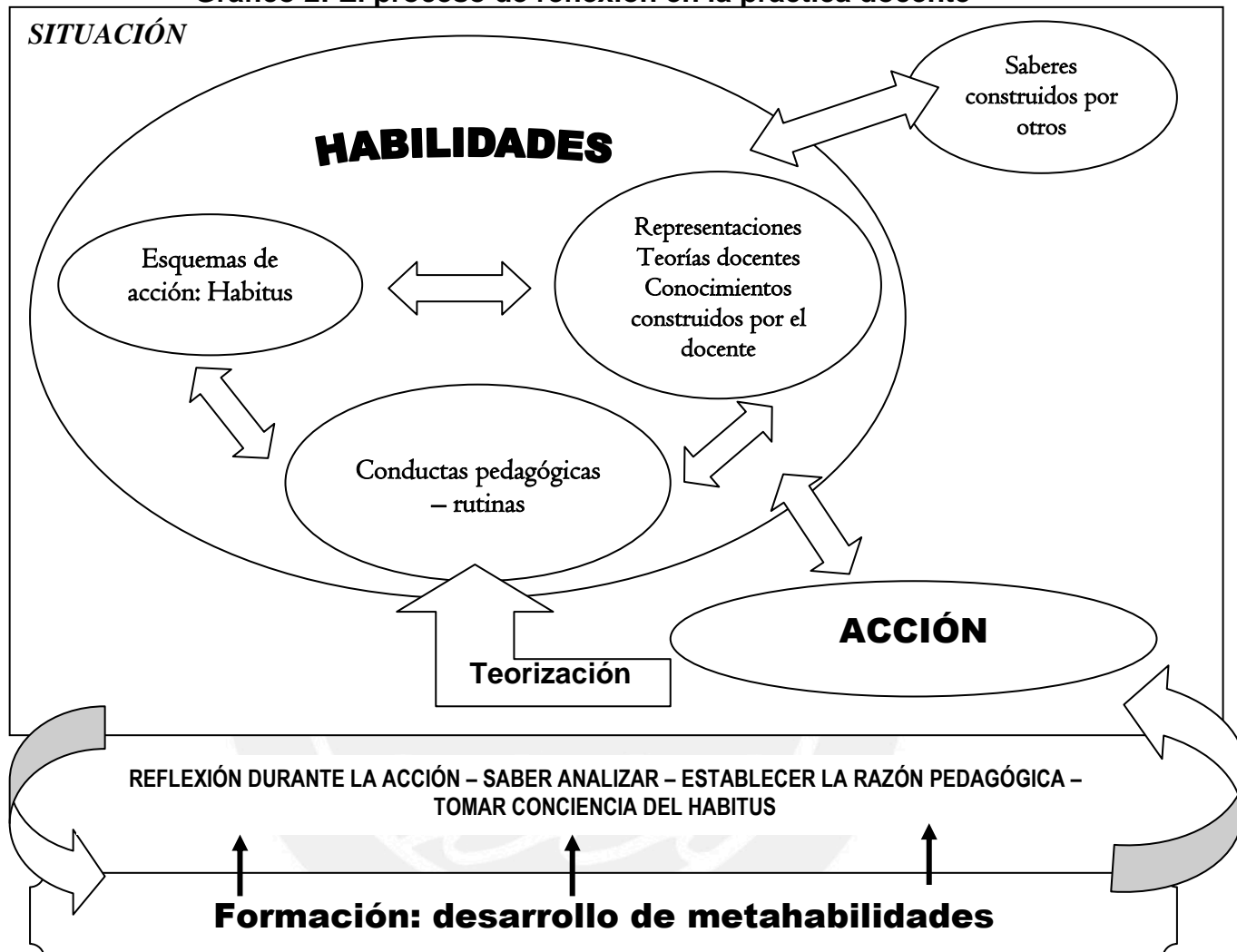
En este sentido, es importante señalar que es la escuela, específicamente el aula, el espacio en el que el currículo se pone en acción, provocando una serie de interacciones e intercambios de información, partiendo de una problemática relevante para el docente. Es el aula donde a través de un proceso de contraste crítico de ideas (orientadas a sí mismo por la evolución conceptual propia de la profesión docente) con la realidad, se puede ejercitar la reflexión docente, y la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, se busca que a través de la práctica reflexiva el docente guíe la conciencia crítica respecto a su experiencia y conocimiento, de manera tal que en su práctica educativa actúe como práctico reflexivo (Schön, 1987), es decir como un profesional que en el transcurso del quehacer docente, pueda activar un proceso de reflexión en y sobre la acción, que adecuadamente potenciados conviertan al docente en un investigador en el aula, en un productor de conocimiento profesional y pedagógico significativo.

Esto nos lleva a que el docente base sus reflexiones sobre su acción pasada y establezca las consecuencias para su futuro quehacer, así el docente en forma individual o en equipo toma conciencia implícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que se evidencian en su quehacer profesional, convirtiéndose en *“un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría y participa en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional”* (Porlán, 1998, pág. 32) y además desarrolla una práctica educativa en la que *“la enseñanza se constituye en una práctica socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado”* (La Torre, 2004, pág. 9).

En el siguiente gráfico se busca presentar los elementos presentes en este proceso.

Gráfico 2: El proceso de reflexión en la práctica docente



Fuente: Adaptado de Charlier (2005)

El desarrollo de las metahabilidades, deberá llevar al docente al análisis, a partir de la reflexión sobre las prácticas reales, cuestionándolas y haciéndolas explícitas. La formación de docentes reflexivos requiere el desarrollo de capacidades de auto – socio – construcción del habitus, el cual es definido como “... pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu, 1994). Estos esquemas constituyen el saber hacer, las representaciones y los conocimientos profesionales de los docentes, los cuales le permitirán enfrentarse a las limitaciones y las vicisitudes de la práctica docente.

Altet (2005, pág. 48) nos señala que trabajar sobre el habitus será formativo para el docente puesto que la toma de conciencia del habitus equivale a describir con mayor realismo la manera como el docente desarrolla su práctica.

Es así que, una relación con la propia práctica y con uno mismo, una postura de auto observación, de autoanálisis, de planteamiento y de experimentación, facilitará la práctica reflexiva en la docencia (Perrenoud, 2006), y nos plantea un escenario propicio para la investigación educativa desde la realidad docente y la cotidianeidad educativa, en la generación de un nuevo pensamiento docente. El desarrollo de esta nueva práctica educativa requiere de elementos que orienten al docente hacia el desarrollo de la investigación a partir de la reflexión.

Al enfocar la investigación educativa como parte de la nueva práctica educativa, y como elemento para el desarrollo de la reflexión docente, es importante presentar un deslinde conceptual, referido éste a la conceptualización de investigación para el presente estudio. Como señaló Erdas (1987), en educación encontramos tres tipos de investigación:

- La investigación científica, de carácter prescriptivo y de actualización del profesorado, por lo cual los resultados de estas investigaciones dan pie al desarrollo de directrices para el profesorado, siendo en este contexto, el docente el consumidor pasivo de la investigación.
- La investigación analítica, la cual busca ampliar la comprensión del docente acerca de la persona y los valores, por lo cual su rol consiste en plantear y justificar su labor docente sobre la base de principios que no se obtiene a través de la reflexión.
- La investigación interpretativa, la cual plantea un nuevo rol al docente, el que está basado en la interpretación de los fenómenos educativos, siendo el profesor sujeto interprete de su propio quehacer educativo.

Para fines del presente estudio se asumirá la investigación interpretativa como elemento base para el desarrollo del pensamiento docente reflexivo.

Planteados los elementos base para la reflexión docente, y su arribo al estadio de investigación, es necesario establecer las condiciones mínimas que garanticen un entorno adecuado para el desarrollo de los procesos deseados. Estas condiciones son (Perrenoud, 2006):

- Una cultura teórica mínima por parte del docente en ciencias cognitivas y antropología de las prácticas.
- Una intención y motivación común y deliberada de trascender lo anecdótico y arribar al análisis e investigación de la acción educativa.
- Capacidad para la descripción de la acción, más que los motivos de la acción, así mismo es importante la prudencia en la interpretación, a partir del desarrollo de puntos de vista objetivos.
- El desarrollo de una ética coherente y con claridad conceptual, que permita reconocer los límites entre el análisis de la acción educativa y el de la persona.

Es así que, el docente que desarrolla una práctica reflexiva, la asume como un espacio en el que hay que indagar, se cuestiona el ser y hacer como docente, se cuestiona sobre sus funciones y su figura, y se pregunta por su quehacer y los objetivos de su práctica, revisa contenidos y métodos (de la misma forma que las estrategias que utiliza) reorientando la labor educativa, evaluando el proceso y los resultados.

Finalmente, es importante señalar que al plantear la reflexión docente desde la acción pasada, es necesario establecer que no está sólo limitada al aula, sino que se deberá extender a todos los ámbitos de influencia de ella. En este sentido, la reflexión docente deberá abarcar la planificación, la rutina del docente, el diseño y uso de medios y materiales, los enfoques teóricos que subyacen al desarrollo del quehacer docente, etc. Todos estos aspectos son importantes, ya que las ideas, deseos, sueños y diversas acciones que realizan los docentes influirán en su práctica pedagógica, por lo que deberán ser elementos a tomar en cuenta en el proceso de reflexión docente.

1.1.3 Desarrollo de la práctica docente

La búsqueda de estrategias para el ejercicio de la reflexión docente, nos obliga a realizar una definición clara y concisa del docente y la forma cómo desarrolla su práctica. Citando a Altet (2005, pág. 36) consideramos al docente como “... *una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia) o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Y cuando estos conocimientos proceden de las prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos autonomizados y profesados, es decir, explicitados verbalmente de forma racional, y entonces el maestro es capaz de rendir cuenta de ellos*”.

Es así que, el docente es el profesional capaz de reflexionar en y sobre la acción, y adaptándose a nuevas situaciones con capacidad de respuesta y reajuste frente a la demanda, y dando cuenta de ello.

Asimismo, en el desarrollo de la práctica docente, podemos encontrar diversas formas de desarrollar el profesionalismo docente, Altet (2005) nos presenta cuatro modelos:

- Maestro, magister o mago: modelo intelectualista que considera al docente como un mago que lo sabía todo y no requería de la reflexión o la investigación para el desarrollo de su docencia, bastaba con su retórica.
- Maestro técnico: su formación se basa en el aprendizaje imitativo de las prácticas de un maestro experimentado, desarrolla en su práctica habilidades técnicas.
- Maestro ingeniero o especialista en aspectos técnicos: es el que utiliza los aportes teóricos de las ciencias humanas y lo aplica en su práctica, es un especialista del diseño pedagógico y de la didáctica.
- Maestro profesional, practicante reflexivo: la dialéctica teórica - práctica del modelo anterior es sustituida por práctica - teoría - práctica, lo cual

permite al docente reflexionar y analizar sus propias prácticas e incorporar nuevos elementos, a través de los aportes de los practicantes y de las investigaciones.

La formación docente debe apuntar al desarrollo del maestro profesional, desde un enfoque reflexivo que permita la dialéctica práctica - teoría - práctica, y en esta interacción utilice un esquema de acción que le permita relacionar acción - saber - problema, en la construcción de sus capacidades profesionales y el desarrollo de la reflexión docente.

Ahora bien, la labor del docente está orientada a la articulación del proceso enseñanza - aprendizaje en situaciones específicas, para lo cual, el docente utiliza la comunicación verbal y el discurso dialógico, con la finalidad de provocar, favorecer y motivar aprendizajes específicos. Sin embargo, el análisis de esta práctica no puede encontrarse centrado únicamente en la transmisión de contenidos y métodos, ya que las interacciones y el desarrollo de diferentes situaciones en aula son las que generan el aprendizaje. La labor docente se desarrolla en dos campos distintos pero interdependientes: la gestión de la información y el aprendizaje - estructuración del conocimiento por parte del docente y apropiación del mismo por el alumno – y por el otro, el procesamiento y tratamiento de la información mediante la práctica relacional y las acciones que desarrolla el docente en las situaciones de aula.

Para el primer campo, es la didáctica la que desarrolla el docente a través de metodologías y estrategias docentes, y en el segundo campo es la pedagogía, la cual posibilita los intercambios cognitivos y socio afectivos a través de las interacciones, adaptaciones y creación de situaciones en clase, por cual nos señala Altet (2005) el docente cumple dos funciones:

- Didáctica: estructuración y gestión de contenidos
- Pedagógica: gestión y control interactivo de los hechos en clase

Ambas funciones se articulan en el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y permiten el desarrollo de las habilidades profesionales, las cuales

están referidas a “los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el funcionamiento de las tareas y roles del maestro” (Altet, 2005, pág. 41), las mismas que son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico.

En su formación, el docente desarrollará conocimientos que permitan el desarrollo de habilidades profesionales, las cuales están basadas en:

A. Los conocimientos teóricos, los cuales son de orden declarativo:

Los conocimientos disciplinares y científicos, referidos a los que se debe enseñar.

Los conocimientos necesarios para enseñar, referidos a conocimientos pedagógicos para la interacción en clase, los didácticos propios de la disciplina y los de la cultura docente.

B. Los saberes prácticos, los cuales son el resultado de la experiencia de la profesión:

Los saberes sobre la práctica, los que son procedimentales.

Los saberes de la práctica que corresponden a la experiencia, los que resultan de una acción exitosa.

En este sentido, podemos observar que la práctica docente está centrada en el desarrollo de la misma, a través de la acción, poniendo en juego un conjunto de conocimientos y saberes que posibilitan un mejor desarrollo de la misma.

Para continuar con el desarrollo del marco conceptual, a continuación presentaremos los ejes orientadores para la formación docente y las estrategias para el desarrollo de la reflexión docente.

1.2 LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En el camino de la formación docente, y más aun de la formación del docente reflexivo, se nos plantea la necesidad de reformular los marcos en los que se ha estado desarrollando la formación docente, y avanzar hacia el desarrollo del docente como un profesional capaz de “... *actuar como teórico, crítico, creador de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica y también como estratega en la práctica, rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones*

para la solución de las situaciones problemáticas” (Imbernón, 1998, pág. 93). Veamos a continuación los enfoques de formación docente y el rol del docente en este proceso.

1.2.1 Los modelos de formación docente

Sparks y Loucks-Horsley en Imbernón (1998) nos presenta los siguientes modelos de formación desde la perspectiva del papel que desarrolla el docente:

- a. **Formación orientada individualmente:** en este modelo es el docente quien planifica y desarrolla actividades de formación, las cuales considera pueden satisfacer sus necesidades. En la formación orientada individualmente, también podemos considerar al docente autodidacta, quien aprende por sí mismo, desarrollando actividades de aprendizaje a través de la lectura, la conversación con otros colegas, el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, etc. En este sentido, es el docente quien aprende de manera no formal, a través de actividades que promueven el aprendizaje individualizado. Otro aspecto importante de este modelo, es que el contenido es diseñado por el propio docente, quien determina sus propios objetivos y planifica las actividades de formación.

Este modelo se apoya en la capacidad de la persona para orientar su aprendizaje en forma individual y la motivación intrínseca que desarrollan los docentes para el aprendizaje.

- b. **Modelo de observación/evaluación:** este modelo apunta al desarrollo de estrategias de formación vinculadas con la reflexión y el análisis del desarrollo profesional, considerando de suma importancia, la reflexión individual sobre la propia práctica como punto de partida para mejorarla. En este contexto, la observación de parte de otros de las diversas situaciones profesionales por las que pasa el docente (sobre todo la docencia en clase) permite tener una perspectiva diferente de la forma cómo actúa con sus estudiantes. Además, la observación permite al docente recibir una valoración de un colega o especialista desarrollando procesos reflexivos en conjunto a la vez que se abre la posibilidad de compartir experiencias en

común. Finalmente, el modelo nos plantea que el desarrollo de sucesivas observaciones permite el cambio de las estrategias de actuación.

El modelo de observación/evaluación puede darse bajo las siguientes perspectivas de observación:

- Aprendizaje entre iguales
- Aprendizaje a través de mentores
- Aprendizaje a través del entrenamiento (coaching)

- c. **Modelo de desarrollo y mejora:** este modelo es desarrollado dentro de contextos específicos en los cuales puede estar involucrado un docente, como tareas de diseño curricular, diseño de programas, innovación curricular, proyectos de mejora institucional, etc.; es decir en actividades que buscan resolver o mejorar situaciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje y su contexto. Este modelo de formación apunta a que el docente adquiera estrategias específicas que le permitan afrontar su tarea profesional, para lo cual podrá recurrir a lecturas, discusión, observación, desarrollo de proceso de ensayo – error, capacitaciones específicas, etc.

El aprendizaje en este modelo se fundamenta en la posibilidad que tiene el docente de aprender aspectos concretos que le permitan desarrollar la tarea, a la vez que al estar el profesional involucrado en la tarea misma tendrá mayores posibilidades de aprendizaje y de aplicación del mismo.

- d. **Modelo de entrenamiento o institucional:** el modelo plantea un esquema que podríamos calificar como clásico, en el cual hay un ponente que expone sus contenidos en calidad de experto a través del desarrollo de una sesión de “entrenamiento”, y los objetivos; así como los resultados que se espera alcancen los profesores están claramente especificados. En muchos casos, este modelo busca además, que el docente traslade los aprendizajes logrados a su quehacer docente. El modelo por lo tanto tiene un carácter reproductor, dándose énfasis en el desarrollo de la discusión y la

observación entre iguales como base para las actividades de formación por entrenamiento.

Un punto importante en este modelo es que se considera el entrenamiento como el inicio para el cambio de la práctica docente, puesto que se asume que el docente puede reproducir comportamientos en sus clases para lo cual el entrenamiento puede desarrollar una exploración teórica, demostración de estrategias, prácticas simuladas y asesoría.

- e. **Modelo de investigación:** en este modelo es el docente el que busca la información de acuerdo a un área de interés, desarrolla un proceso interpretativo y realiza cambios en su quehacer docente. El proceso indagatorio puede ser individual o grupal (pequeños grupos) y puede ser formal o informal. En este modelo encontramos diversas vertientes relacionadas con la investigación - acción, la docencia innovadora y los profesores que se autodirigen. La aplicación de este modelo permite a los docentes una mejor toma de decisiones (los docentes cuentan con más información para la toma de decisiones) y se genera una mayor colaboración entre docentes.

En nuestra realidad, podemos observar que no existe un modelo puro, sin embargo, hay algunos aspectos que resaltar en los modelos presentados, tales como: la capacidad del profesional de la educación para planificar su formación permanente de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, la posibilidad que tienen los docentes de desarrollar procesos de aprendizaje entre iguales y de grupo, vivenciando así no sólo bajo una perspectiva individual sino también institucional, así como la capacidad indagatoria y de reflexión del docente en torno a su propia práctica. En este sentido coincidimos con Imbernón cuando señala:

la formación del profesorado debería propiciar los lineamientos de los modelos de desarrollo y mejora y el modelo de investigación en un contexto de autonomía, de modo que se favorezca la confrontación de ideas y de procesos entre el profesorado, facilitando la formación del colectivo, y no únicamente la formación individual (Imbernón, 1998, pág. 28)

En forma complementaria, encontramos que la formación docente, por su naturaleza, se encuentra enmarcada en los procesos de educación permanente, la llamada *life long learning*, y parte de las concepciones planteadas en el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación (Comisión Europea, 1995); así como la publicación del Informe UNESCO “La educación Encierra un tesoro” a través de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, presidida por Delors (1996). En ambos documentos se insiste en la necesidad que la educación sea abordada bajo un enfoque permanente, y se señala que ésta ya no solo se dirige a la formación para el empleo sino que pretende ser una estrategia de desarrollo de todas las capacidades humanas, a fin de conseguir un perfeccionamiento armónico y continuo de todas las dimensiones de la persona. Tal como nos señala López - Barajas (2006) *“la educación permanente es definida como un nuevo paradigma emergente acerca de la educación, que integra todos los niveles y áreas del sistema educativo formal y no formal, que tiene como finalidad la formación en valores y el desarrollo de aptitudes y competencias humanas para alcanzar nuevas formas de convivencia, trabajo y organización”*

Es así que la inserción en este nuevo paradigma nos lleva irremediamente a adentrarnos en nuevos principios que desde la formación docente, nos permitan plantear estratégicamente programas de formación docente que apunten al desarrollo de los siguientes principios (López- Barajas, 2006):

- **Desarrollo de la investigación – acción:** a partir de la investigación sobre la propia acción, aprender a investigar, a encontrar respuestas partiendo de la propia indagación, es decir, desarrollar un proceso de inducción desde la práctica docente.
- **Formación docente para el cambio:** estar preparado para el cambio, la adaptación y la apertura, pero esta preparación requiere del desarrollo de esquemas mentales estratégicos que permitan la evaluación y adaptación a los diferentes escenarios y momentos profesionales, personales y sociales. Este principio requiere de una actitud permanente de aprendizaje, des - aprendizaje, formación continua y acción.

- **Trabajo en equipos multidisciplinares y multiculturales:** es decir aprender a trabajar en equipo, coordinar, intervenir, buscar consenso, desarrollar la tolerancia, ampliar la mirada hacia el mundo interdisciplinario, estableciendo conexiones y relaciones en diversos escenarios y planteando alternativas a los conflictos propios de la realidad.

Estos principios, tal como se plantean, son premisas estratégicas que conciben a los docentes como actores capaces de evolucionar, y de adaptarse a un mundo en permanente cambio, que conciben el aprendizaje como un proceso permanente, necesario y variable. De esta manera, la formación docente nos plantea un cambio en el enfoque de aprendizaje, el cual se ve reflejado en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Cambios en los enfoques de formación

<i>Variables</i>	<i>De:</i>	<i>A:</i>
Objetivos	Aprender conocimientos, habilidades y actitudes por sí mismos.	Aprender, desaprender y volver a aprender contextualizando el aprendizaje en función a la solución de problemas de la vida real.
Papel del profesor, capacitador o especialista	Transmitir conocimientos.	Motiva, facilita, monitorea el aprendizaje y transmite valores.
Papel de los participantes	Receptor pasivo. Centrado en una sola realidad.	Actor principal, con responsabilidad y capacidad para poner en práctica lo aprendido y tomar decisiones.
Tiempo destinado para el aprendizaje	Limitado, vinculado a la vida laboral.	A lo largo de la vida, permanente.
Espacios destinados para el aprendizaje	Formal e institucional.	Contextos formales y no formales, comunidades virtuales de aprendizaje, etc.
Estrategias metodológicas	Rígidos y únicos, de acuerdo a programas preestablecidos.	Adaptada al perfil del participante, los contextos y los contenidos. Se hace uso de herramientas tecnológicas que permiten superar las distancias y los tiempos.

Estrategias de evaluación	En función a los conocimientos que son posibles de memorizar y reproducir.	Valoración de la eficiencia, eficacia, competencia para la resolución de problemas y el planteamiento de alternativas innovadoras.
Factores motivacionales	Extrínseca, proporcionada por las certificaciones y reconocimientos.	Intrínseca, a partir de la satisfacción sobre el propio desarrollo, el logro y el desafío personal. Extrínseca a partir de la valoración del aporte para el desarrollo profesional, institucional y local.
Estilos de aprendizaje	Teórico. Predominio de la inteligencia lingüística – verbal y lógico matemática.	Teoría – práctica. Analítica. Desarrollo de las inteligencias múltiples.

Fuente: Adaptado de López - Barajas (2006)

En la formación docente, se observa así la necesidad de desarrollar estrategias que generen el aprendizaje permanente, la reflexión, la investigación y la generación de un nuevo perfil profesional del docente, que tal como nos señala Hoyle (1972, citado por Stenhouse, 1987) permitan al docente pasar de la profesionalidad restringida a la desarrollada, la cual implica la generación de ciertas características, como las vemos a continuación:

Cuadro 2: Tipos de profesionalidad según Hoyle

	La Profesionalidad restringida		La Profesionalidad desarrollada
DESDE:	Destrezas profesionales derivadas de las experiencias.	HACIA:	Destrezas profesionales derivadas de las experiencias y la teoría.
	Perspectivas limitadas a lo inmediato en tiempo y espacio.		Perspectivas que engloban el contexto institucional y social de la educación.
	Sucesos y experiencias del aula percibidos aisladamente.		Sucesos y experiencias del aula percibidos sobre la base de los proyectos y objetivos estratégicos (institucional).

Metodología fundamentalmente introspectiva.	Metodología contrastada con la práctica y basada en la comparación y reflexión.
Valoración de la autonomía profesional.	Valoración de cooperación profesional.
Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas con la enseñanza.	Participación permanente en actividades profesionales no relacionadas con la enseñanza.
Lectura poco frecuente de literatura profesional.	Lectura frecuente de literatura profesional.
Participación en capacitaciones orientadas al desarrollo de cursos instruccionales.	Participación en capacitaciones orientadas al desarrollo de cursos teórico – prácticos.
La enseñanza es percibida como una actividad intuitiva.	La enseñanza es percibida como una actividad racional, reflexiva y planificada.

Fuente: Adaptado de Benedicto & Imbernón (1998)

Bajo los elementos teóricos mencionados, la formación docente se plantea como un proceso permanente que se sustenta en el desarrollo de:

- ⇒ Recojo de la experiencia y conocimientos previos.
- ⇒ Un aprendizaje basado en la reflexión, resolución de situaciones problemáticas y desarrollo de innovaciones individuales y grupales.
- ⇒ El aprendizaje a través de la investigación.
- ⇒ Un aprendizaje desarrollado en un ambiente colaborativo.

De esta manera, se busca que permita al docente, la atención permanente a su práctica profesional desde la reflexión y el desarrollo de propuestas de mejora, en las que el grupo o colegas juega un papel muy importante, tanto como elemento de soporte para la mejora como para el desarrollo de la reflexión.

1.2.2 Formación docente e investigación

Los procesos de formación docente han estado alejados de la investigación, muchas son las causas por las que la teoría y la práctica han desarrollado una brecha, dificultando los procesos reflexivos y de investigación. En general podemos señalar que esta separación se ha producido por:

- La necesidad de afinar los procedimientos y herramientas para el análisis y la investigación en el sector educación.
- Un enfoque teórico de la investigación educativa, el cual ha llevado al planteamiento de los problemas de investigación desde los investigadores y no desde los protagonistas de la práctica educativa.
- Un enfoque investigador, que busca crear conocimientos universales validados experimentalmente, pero el docente protagonista del quehacer educativo requiere validar el conocimiento desde su práctica educativa.
- Una escasa relación entre los resultados de la investigación educativa y la práctica en aula.

En este contexto, los elementos orientadores para el desarrollo de un nuevo enfoque de formación docente deberán partir de los llamados itinerarios formativos, es decir, planteando el camino que asumirá el docente para su formación, y que a su vez deberá llevarlo a desarrollar progresivamente una mayor autonomía en su formación y desarrollo profesional. Tal como nos plantea Imbernón (1998) en la formación docente se pueden visualizar los siguientes estadios:

1. **Estadio de la información:** en este estadio hay preponderancia de información nueva y generalmente actualizada, predominando como estrategia de capacitación la transmisión y por ende la recepción pasiva de la misma, siendo el docente dependiente del especialista que dirige la capacitación o el sistema de formación; así como de los contenidos que recibirá.

2. **Estadio de la formación:** en este segundo estadio ya aparecen los elementos de aplicación de la teoría, en este momento es el docente un profesional que actúa frente a la capacitación de acuerdo a las orientaciones del especialista, buscando relacionar su realidad pedagógica con los contenidos trabajados, siendo parcialmente dependiente de la capacitación.
3. **Estadio de investigación:** en este estadio el docente llega a la autonomía, es decir desarrolla un proceso de autoformación, en el cual busca soluciones a situaciones problemáticas a través de la reflexión individual y colectiva. En este estadio, también llamado de equipo docente, el profesional desarrolla proyectos relacionados con su quehacer educativo.

La formación docente, como podemos observar tiene grandes retos, y como necesidad básica la de ser concebida como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación, y generar la posibilidad de que el docente transite desde los estadios más básicos hacia el estadio de investigación, lo cual deberá propiciarse desde la práctica docente, siendo el docente en formación y su práctica el centro de esta reflexión.

Para continuar con el marco contextual desarrollaremos los niveles de reflexión docente, a manera de encuadre para las estrategias que generen la reflexión docente.

1.2.3 Niveles de desarrollo de la reflexión docente en los procesos de formación

En la formación docente, como hemos podido observar, el desarrollo de capacidades para la reflexión y la formación del pensamiento reflexivo, constituyen un elemento central para el ejercicio de una docencia que produzca aprendizajes y pueda adaptarse a las necesidades formativas de estos tiempos.

El reto para la formación del docente reflexivo, como señala Perrenoud (2005) es la creación deliberada de un habitus profesional, orientado por objetivos, abierto y que respete a la persona, sin significar el “adiestramiento disciplinar” o la simple experimentación del aprendizaje por ensayo error, sino a partir del reconocimiento

de la manera en la que los docentes ejercen su profesión, lo cual implica el establecer dos condiciones:

- Transformar las condiciones de la práctica docente para inducir hacia una evolución del habitus.
- Favorecer la toma de conciencia de acciones docentes y de su relación con los conocimientos, procedimientos y la razón, de manera que posibilite la formulación de “contraesquemas” para los esquemas ya estructurados.

El desarrollo de estrategias para el ejercicio de la reflexión docente, implica que el docente tome su propia acción, su propio funcionamiento mental como objeto de observación y análisis, e intente percibir y comprender su propia manera de actuar y pensar (Perrenoud, 2005).

Para establecer el marco contextual de las estrategias para el ejercicio de la reflexión docente, vamos a basarnos en la propuesta realizada por Spark-Langer y Amy Colton, (1990), en la cual plantean tres niveles de pensamiento reflexivo en los docentes: la reflexión cognitiva, crítica y narrativa.

- Reflexión cognitiva: está referida a la forma como los docentes utilizan el conocimiento en la planificación y la toma de decisiones para el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje; está orientado por el conocimiento disciplinar, las didácticas, el currículo, las características de los alumnos, etc., es decir los conocimientos propios que un buen docente precisa para tomar decisiones en el aula. Este elemento desarrolla procesos como el análisis comparativo entre las habilidades (de profesores expertos y noveles), organización de esquemas, la autorregulación y toma de conciencia de las diferentes acciones realizadas, y permite observar como el docente organiza el conocimiento para el desarrollo de los procesos educativos.

En este nivel podemos encontrar diferencias entre los profesores noveles y experimentados ya que *“schemata do not automatically appear in the*

teacher s minds, the are constructed through the experience” (Sparks - Langer & Colton, 1990, pág. 38)

- Reflexión crítica: está relacionada con *“los aspectos morales y éticos y a la justicia social”*, y da importancia a los valores, la equidad y la ética; este nivel incorpora el elemento socio político, haciendo que la reflexión propicie una mejor comprensión del rol docente en la realidad social y la formación del ciudadano, poniendo en tela de juicio la dimensión ética y personal de los planteamientos educativos y su modo de resolver las interacciones y exigencias del aula y de la escuela, *“when teachers examine the issues of ethics, morals and justice in education, they are opening up discourse about the role of the schools in the democracy society”* (Sparks - Langer & Colton, 1990, pág. 40).
- Reflexión narrativa: el relato de las experiencias docentes se presentan en diversas formas, con la incorporación de las voces y las preguntas (de ellos y de sus alumnos), la escritura, la conversación, como los elementos interpretativos que suelen utilizar los docentes para comprender y mejorar sus propias prácticas, cumpliendo principalmente la función de construcción del pensamiento reflexivo del docente, a partir de sus vivencias objetivas y subjetivas. La narrativa contribuye al conocimiento y comprensión de las ideas que motivan las acciones, proporcionando detalles acerca de los dilemas a los que se enfrentan los profesores, así como a los acontecimientos que los rodean. *“In narrative inquiry the participants construct and reconstruct narrative plots to gain the deeper understanding the experience”* (Sparks - Langer & Colton, 1990, pág. 42).

Los elementos presentados permiten el reconocimiento de los niveles de reflexión, los cuales orientarán el desarrollo de las estrategias en la formación docente. A continuación se presentan las estrategias para la reflexión docente.

1.3 ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN DOCENTE

Para la reflexión docente es necesario que la formación se desarrolle a partir de un “discurso práctico” en el que el docente asume en forma progresiva una cultura

profesional, en la que en forma permanente se enfrente a “dilemas prácticos” de la experiencia docente, que le permita desarrollar el análisis de su habitus, establecer conclusiones en la comprensión de su rol y en la posibilidad de extender y desarrollar mejoras en su práctica docente. El desarrollo de la reflexión docente, para el presente estudio, debe propiciar el ejercicio de las siguientes capacidades:

- Análisis de los fundamentos de la acción docente (conocimientos y saberes).
- Desarrollar procesos de indagación de los acontecimientos suscitados en la práctica a través de la investigación.
- Planteamiento de alternativas que permitan mejorar la práctica docente.

Es importante señalar que la inmersión en el contexto de la práctica docente deberá desarrollarse de manera tal que el docente se inserte en el mundo de la experiencia docente con sus connotaciones, valores e intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

Establecidos los elementos base para la formulación de las estrategias, presentamos a continuación las estrategias para la reflexión docente.

1.3.1 Estrategias didácticas para el desarrollo de la reflexión docente

La reflexión docente, como se ha señalado anteriormente, es un proceso que se construye en forma progresiva, y requiere de estrategias que permitan al estudiante la reflexión individual, así como, su participación en diferentes espacios de aprendizaje, que propicien la interacción y el intercambio de conocimientos y experiencias.

Para enmarcar las estrategias para la reflexión docente, vamos a basarnos en la clasificación que nos brinda Salinas (2008) de las estrategias en función al rol del estudiante:

- Estrategias de individualización de la enseñanza: se centran en la adecuación de los objetivos, contenidos y procedimientos a las necesidades e intereses del estudiante.
- Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo: se centran en la presentación de contenidos en la que el profesor es el que marca y controla el ritmo de la clase, promoviendo la participación del estudiante de manera activa y general.
- Estrategias centradas en la cooperación: centradas en la interacción entre los estudiantes, los cuales buscan un objetivo común a través de la participación individual y la participación activa de todos los miembros en el proceso de intercambio de información.

A partir de la anterior clasificación, presentamos a continuación las estrategias didácticas que pueden ser incluidas como activadores de la reflexión docente:

Cuadro 3: Estrategias didácticas para la reflexión docente

Tipo de participación	Estrategia
Estrategias para la individualización de la enseñanza	Estudio autodirigido: <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas • Cuestionarios • Recuperación de información • Trabajo de proyectos • Prácticas • Diario o portfollio • Relato de vida
Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Clase magistral • Talleres /seminarios • Presentación de videos, audiovisuales, filminas, etc. • Demostraciones • Visitas o salidas en grupo • Entrevistas de clarificación

Estrategias centradas en la cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio sobre las representaciones y las prácticas • La observación mutua • Simulación y juego de roles • Dialogo reflexivo • Trabajo de proyectos colaborativos • Estudio de caso • Incidente crítico • Foros • Técnicas de aprendizaje colaborativo: rompecabezas, tándem, lluvia de ideas, discusión controversial, wiki, etc.
---	---

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de enmarcar las estrategias antes presentadas, a continuación estableceremos las condiciones para el desarrollo de las estrategias para la reflexión docente.

1.3.2 Condiciones para el desarrollo de las estrategias de reflexión docente

Para el desarrollo de las estrategias para la reflexión docente se presentan tres condiciones en relación al aprendizaje individual, al aprendizaje cooperativo y al entorno de aprendizaje, las mismas que buscan brindar un marco de acción para la implementación de las estrategias.

1.3.2.1 Condiciones para el desarrollo de las estrategias de individualización de la enseñanza

Imbernón (1998, pág. 95), nos brinda las recomendaciones de Roth para desarrollar la práctica reflexiva, las cuales consideramos deberán ser tomadas en cuenta en el diseño y desarrollo de las estrategias para la individualización de la enseñanza:

1. Cuestionarse qué, por qué y cómo hace las cosas; preguntarse qué, por qué y cómo la hacen los demás.
2. Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.
3. No emitir juicios; esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
4. Buscar alternativas nuevas y diferentes.
5. Mantener una mente abierta a nuevas experiencias y conocimientos.
6. Comparar y contrastar con la propia experiencia y con la experiencia de los otros.
7. Buscar el marco teórico y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
8. Establecer la visión del quehacer docente desde varias perspectivas.
9. Identificar y probar diferentes alternativas (propias o de otros), buscar evidencias.
10. Situarse en contextos variados, diversos.
11. Preguntarse en forma permanente “¿Qué pasaría si...?” . y formular hipótesis.
12. Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
13. Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
14. Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
15. Considerar las consecuencias de las acciones.
16. Validar lo que es dado o creído.
17. Sintetizar y contrastar.
18. Buscar, identificar y resolver problemas, (situaciones problemática y resolución de problemas).
19. Actuar después de evaluar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
20. Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
21. Evaluar lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué.
22. Usar modelos prescriptivos sólo cuando la situación lo requiera.
23. Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso).

La intención de las recomendaciones es hacer énfasis en la necesidad de implicar al docente en una reflexión constructiva, crítica y radical del hecho educativo, analizando el significado de su acción social y docente en el contexto del aula.

Finalmente, para la formación del docente reflexivo, es necesario centrar este proceso en el contexto del aula, es decir en la práctica docente, bajo las siguientes características:

- Considerarla como un sistema complejo formado por elementos humanos y materiales que mantiene entre sí, y con los sistemas adyacentes un continuo intercambio.
- Se caracteriza por una multiplicidad de interacciones que son mayores a la suma de sus elementos.
- Constituye un sistema de comunicación con diversos significados.
- La naturaleza de la comunicación está establecida por diferentes variables y factores contextuales.
- En el aula, el profesor institucionaliza, regula y gobierna el flujo de comunicación.
- En el aula, la enseñanza está dirigida a generar aprendizajes.
- La evaluación es un activador de relaciones.
- En el aula, la construcción del conocimiento está condicionada por la actuación de sus diferentes actores.
- En el aula, la investigación es el principio didáctico más potente, por su capacidad para la negociación, construcción e interacción.

Para finalizar el marco conceptual, presentamos a continuación las estrategias y condiciones para el desarrollo de la cooperación como un aporte para el desarrollo de la reflexión docente.

1.3.2.2 Condiciones para el desarrollo de las estrategias centradas en la cooperación

Sabemos que cooperar es trabajar juntos para alcanzar metas comunes, y en el desarrollo de la reflexión docente, el aprendizaje cooperativo cumple un papel

importante, ya que la persona busca resultados que sean beneficiosos para sí mismo y para los miembros del grupo, desarrollando procesos de interacción que propician un enriquecimiento permanente, siendo el aprendizaje cooperativo:

“El aprendizaje cooperativo es el empleo de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, pág. 5).

De esta manera, el aprendizaje cooperativo se basa en la estructura organizacional de los grupos y más específicamente en el poder motivacional de las relaciones con otras personas, por lo cual la estructuración de sus componentes organizacionales facilitará su desarrollo. Para el desarrollo de la reflexión docente, la cooperación, y específicamente el aprendizaje cooperativo permitirá el trabajo en equipos multidisciplinares y multiculturales, propiciando la apertura y desarrollo de nuevas miradas a la práctica docente.

Los componentes organizacionales del aprendizaje cooperativo son (Suárez, Educación y Virtualidad, 2008):

- **Interdependencia positiva:** Existe cuando el participante percibe que está vinculado con sus compañeros de forma tal, que no le permite tener éxito a menos que los otros también lo tengan y viceversa. Por lo tanto, se deben coordinar esfuerzos con los compañeros de grupo para completar el trabajo que les corresponde. La interdependencia positiva promueve una situación de aprendizaje en la cual el estudiante ve que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa; y al realizarlo como parte del grupo se maximiza el aprendizaje de todos los miembros del grupo.
- **Interacción promotora cara a cara:** Para el desarrollo del aprendizaje cooperativo es necesario establecer patrones de intercambio verbal entre los participantes, es decir se deben maximizar las oportunidades de intercambio, ayudándose entre sí, asintiéndose, apoyándose, animándose y elogiando los esfuerzos por aprender. Esta tarea es un permanente acompañamiento de parte del profesor/tutor que asume un

rol de acompañante, motivador del aprendizaje y generador del diálogo interno en el grupo.

La interacción promotora cara a cara se puede desarrollar bajo las siguientes situaciones: a) *actividades cognoscitivas y dinámicas interpersonales* que ocurren cuando los participantes se explican unos a otros la manera como obtuvieron las respuestas o los resultados; b) *desarrollo de influencias positivas* al apoyarse, responsabilizarse frente a los otros compañeros, influir en las razones y conclusiones de los demás, el modelamiento, el apoyo social y las recompensas interpersonales; c) *desarrollo de respuestas verbales y no verbales (imágenes)* que provean información importante sobre las ejecuciones de cada uno de los participantes; d) *establecer oportunidades* para que los miembros del grupo desmotivados sean presionados por sus compañeros para la búsqueda de logros; y e) *generar interacción al completar la tarea*, de modo que permita a los participantes conocerse como personas, sentando las bases para el desarrollo de relaciones comprometidas entre los miembros del grupo.

Es importante señalar que para el desarrollo de una interacción cara a cara es necesario tener en cuenta el tamaño de los grupos, los cuales no deben exceder de las seis personas.

- **Responsabilidad individual:** Es necesario que el grupo conozca quien necesita más apoyo, asistencia y motivación para completar una tarea. Además los participantes del grupo deben saber que no pueden aprovecharse en ningún caso del trabajo de los demás, por lo cual será necesario garantizar que los estudiantes se sienten individualmente responsables de sus logros mediante la valoración de la cantidad de esfuerzo de cada participante aporta al trabajo de grupo, el desarrollo de estrategias de retroalimentación permanente a los grupos y especialmente a cada uno de los participantes evitando que los participantes ejecuten esfuerzos redundantes y asegurándose que se sientan responsables de los resultados finales.

- **Desarrollo de destrezas de cooperación:** Están referidas al uso apropiado de las destrezas interpersonales y de pequeños grupos. Las destrezas interpersonales, se requieren para colaborar apropiadamente en situaciones dadas, se deben enseñar, además de motivar al participante para que las emplee en beneficio de la productividad del grupo cooperativo en que participa. Para el logro de metas comunes, los participantes deben llegar a conocer a los demás y confiar en ellos, comunicarse con precisión y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse mutuamente y resolver conflictos constructivamente.
- **Procesamiento de grupo:** Se manifiesta cuando los participantes que conforman un grupo cooperativo discuten la manera como están logrando sus metas y mantienen relaciones de trabajo efectivas. El procesamiento de grupo habilita a los participantes para mantener buenas relaciones de trabajo entre sus miembros, facilitar el aprendizaje de destrezas cooperativas, recibir retroalimentación respecto a sus participaciones, evaluar los niveles cognitivos y metacognitivos de cada participante y elogiar el éxito del grupo y de cada uno de sus participantes.

Algunas claves para facilitar el procesamiento de grupo son:

- Dar tiempo suficiente para su ejecución.
- Enfatizar en la retroalimentación positiva.
- Hacer del procesamiento algo específico que no caiga en las vaguedades.
- Lograr la participación efectiva de los participantes en el procesamiento.
- Recordar a los estudiantes que deben utilizar destrezas cooperativas durante el procesamiento y comunicar con claridad las expectativas del mismo.

Vistos los elementos principales del aprendizaje cooperativo, desarrollaremos los aspectos a tomar en cuenta en el entorno de aprendizaje para propiciar la reflexión docente.

1.3.2.3 Condiciones del entorno de aprendizaje

Como bien hemos señalado anteriormente, el desarrollo del aprendizaje cooperativo requiere de un entorno que facilite la interacción y propicie a la vez el desarrollo de las condiciones y características mínimas para su consolidación. En este sentido consideramos la red de redes como el vehículo para la formación docente, que en forma complementaria apoye la formación presencial y genere una nueva cultura de formación docente. Tal como señala Del Mastro (2005, pág. 4):

Diversas investigaciones, (Johnson y Johnson, 1991; Tudge y Rogoff, 1989; Teasley y Roschelle, 1993, Light et al en Dillenbourg, 1999), recogen evidencias que demuestran que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen un mejor rendimiento y productividad de los participantes, además del desarrollo de relaciones interpersonales de simpatía, cortesía, respeto mutuo y sentimientos de obligación y de ayuda. Estos estudios señalan que el uso de la computadora puede producir un contexto particularmente significativo para la interacción social a través del uso de ambientes de aprendizaje que faciliten la interacción social, la interacción y la cooperación.

La comunicación de conocimientos en red se refiere al uso de vínculos electrónicos entre distintas comunidades de usuarios para facilitar la adquisición de información y de conocimientos, en búsqueda de la misma meta: buscar información y modos de comprender y aplicar información. Es así que, las redes ofrecen a sus usuarios acceso a nuevas ideas, perspectivas, cultura e información, enriqueciendo el material académico existente con un aporte colectivo que posibilita adoptar y conocer diversas perspectivas y posiciones desde un aporte intercultural. Las redes permiten a su vez que el tiempo, lugar, y ritmo de aprendizaje se vuelva más individual, promoviendo la interacción, el diálogo; así como la cooperación generando sinergias y motivación para el aprendizaje.

Existen diversas posiciones que privilegian la interacción presencial como la generadora de aprendizajes y reflexión; sin embargo, la interacción en red propicia el desarrollo de muchas de estas características, puesto que permite el aporte de ideas, discusiones en la red, debates, el desarrollo de producciones personales y colectivas. Además, es posible la flexibilidad en el tiempo y el espacio (por su carácter asíncrono), permitiendo el desarrollo de la diversidad y el respeto a los ritmos individuales. Otro aspecto que repercute en un uso favorable de la red como elemento generador del aprendizaje es la necesidad de una participación activa por parte del estudiante. Él adquiere al intervenir en red, un compromiso social y cognitivo, a través de sus aportes a la discusión y el debate, se abren espacios para la reflexión y el intercambio no solo de conocimientos sino de experiencia (elemento base para la formación docente). Esta participación activa refuerza el aprendizaje, ya que participar haciendo comentarios requiere que el alumno ordene sus ideas, reflexione y realice formulaciones, además de recibir retroalimentación que permitirá una reflexión permanente y la mejora permanente de parte del estudiante, es decir la red permite un entorno de interactividad permanente y en diversas direcciones, posibilitando la oportunidad de investigar, reflexionar y aprender.

Además, un aspecto sumamente importante que permite vislumbrar el uso de la red como generador de aprendizaje, es la oportunidad de desarrollar procesos de mediación, es decir a través de la cooperación se puede pasar de una mediación instrumental o interpersonal (entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta colectiva) a una mediación individual, que es precisamente cuando la persona pasa a desarrollar la actividad en forma individual, generando así un nuevo perfil docente.

Un aspecto que deseamos plantear como elemento base para la conformación de redes de aprendizaje, es lo referido a las redes para el aprendizaje informal, que son (Hasarin, 2000, pág. 24):

Grupos de adultos unidos por algún interés compartido, un status común o un propósito acordado que intercambian información, ideas, técnicas y conocimiento entre sus miembros y llevan a cabo una serie de funciones relacionadas con la solución de problemas y la creación de nuevos modos de práctica o nuevas formas de conocimiento.

Las redes en el aprendizaje adulto posibilitan en un contexto informal, el intercambio libre de aprendizaje abierto a cualquier miembro de la red, estableciendo relaciones de igualdad entre sus miembros y brindando espacios para la intervención de un moderador, quien podrá proporcionar y orientar los espacios de intercambio. Así también se puede propiciar la participación de expertos que aconsejen y compartan sus conocimientos y por supuesto se genera un espacio para compartir textos, revistas, anécdotas, etc.

Finalmente, con el fin de plantear un punto de partida para el uso de la red como un espacio cooperativo para el desarrollo de la formación docente, deseamos presentar las principales diferencias existentes en los roles que deberán cumplir cada uno de los componentes intervinientes en el aprendizaje, tanto desde un aprendizaje tradicional como en red.

Cuadro 4: Aprendizaje tradicional versus aprendizaje en red

Elemento interviniente	Aprendizaje tradicional	Aprendizaje en red
Profesor o tutor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brinda los contenidos. ▪ Es evaluador. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sugiere metas. ▪ Establece rutas de aprendizaje. ▪ Brinda apoyo. ▪ Es un modelo de comunicación. ▪ Orienta la búsqueda de información. ▪ Participa en forma activa.
Estructura de la clase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes agrupados (desde parejas hasta el grupo total).
Materiales para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libros de texto proporcionados por el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aportes de todos los estudiantes y del profesor.

<p>Interrelaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cara a cara: profesor alumno. ▪ Sincrónica. ▪ Colaboración. puntual de acuerdo a las orientaciones del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor - alumno ▪ Alumno - profesor ▪ Alumno - alumno ▪ Profesor - grupo ▪ Asincrónica ▪ Colaboración permanente de acuerdo a las orientaciones del profesor y por iniciativas de los estudiantes.
<p>Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollada por el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollada por todos los miembros de la red. ▪ Retroalimentación permanente.

Fuente: Adaptado de Clifford (1981)

Como se puede observar, las redes presentan un entorno de aprendizaje ideal para el desarrollo de la cooperación, en este sentido y con el fin de centrar el aprendizaje en redes en un entorno específico, se presentan los Espacios Virtuales de Aprendizaje como un ambiente propicio para la formación de docente reflexivo.

- **Los Entornos Virtuales de Aprendizaje**

La creciente oferta de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) nos lleva a vislumbrar una poderosa herramienta que de manera sincrónica y asincrónica proporcione un soporte virtual para el desarrollo de aprendizajes y formación docente.

Los EVA presentan una serie de herramientas tecnológicas integradas para mediar la actividad de aprendizaje desde una interface de aprendizaje cooperativo, brindando así un “espacio virtual social” para el desarrollo de los aprendizajes, la colaboración y el intercambio.

De acuerdo a la definición dada por la Universidad Abierta de Cataluña (U.O.C.) un entorno virtual de aprendizaje es *“un espacio de interacción humana en el cual, el espacio y el tiempo, funcionan como coordenadas reales para cada uno de los miembros de la comunidad, pudiendo relacionarse de forma asíncrona - sin coincidir ni en el tiempo ni en el espacio - estableciendo relaciones entre cada uno de los miembros constituyendo así un auténtico entorno virtual”* (Duart & Sangrá, 2000).

Por otro lado Suárez (2012) nos dice:

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son en la actualidad el arquetipo tecnológico que da sustento funcional a las diversas iniciativas de teleformación. Sin embargo, desde su concepción, diseño y posterior empleo en los procesos de aprendizaje, los EVA deben satisfacer una visión pedagógica que enriquezca su constitución tecnológica inherente. Considerar este requerimiento puede orientar el uso de estas tecnologías más allá de los usos convencionales como simples máquinas, hacia una en que se contemple al aprendizaje como el principal motivo de su inclusión educativa.

Es así que los EVA son considerados una infraestructura tecnológica y educativa que posee la capacidad de administrar distintos recursos como: audio, animación, gráficos, fotos, video, datos, etc. Sin necesidad de que el alumno esté presente en un momento y lugar determinado, favoreciendo la comunicación, el intercambio de información y la participación activa de sus integrantes.

- **Estructura de los Entornos Virtuales de Aprendizaje**

El desarrollo de EVA se hace sobre plataformas llamadas para el aprendizaje electrónico, haciendo uso de espacios y herramientas virtuales sincrónicas y asíncronas. Las herramientas que componen los EVA son para la presentación de los contenidos (textos, animaciones, gráficos, vídeos) y herramientas de comunicación asíncrona o asíncrona entre alumnos o entre alumnos y tutores de los cursos (correo electrónico, chat, foros, blogs, wikis).

Los EVA están basados en tres criterios fundamentales:

- Trabajo en red, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente actualizado, almacenado, recuperado, distribuido y permite compartir instrucción o información.
- Se enfoca en la visión más amplia del aprendizaje que van más allá de los paradigmas tradicionales de enseñanza, ya que posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada participante.
- Presenta ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación sincrónica y asíncrona, potenciando el proceso de aprendizaje.

Los EVA están conformados por tres elementos fundamentales:

Plataforma:

Es el entorno de hardware y software diseñado para automatizar y gestionar el desarrollo de actividades formativas, llamadas también Plataforma de Teleformación o LMS (Learning Management System).

Un LMS registra usuarios, organiza catálogos de cursos, almacena datos de los usuarios y provee informes para la gestión. Suelen incluir también herramientas de comunicación.

Contenidos:

Los contenidos son el soporte para la aplicación educativa, por lo cual la calidad de los contenidos supone una condición necesaria (aunque no suficiente ya que el factor humano es trascendental), para el éxito del programa formativo. El diseño de los contenidos debe de ser realizado por expertos en metodología didáctica con el objetivo que respondan a:

- Adecuación a las necesidades y posibilidades del alumno
- Calidad y cantidad de la información presentada.
- Interactividad.
- Estructura adecuada para su correcta asimilación.

Herramientas comunicativas:

Las herramientas de comunicación en este entorno formativo constituyen las piezas claves para lograr el aprendizaje, ya que permiten la interacción entre los diferentes participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Según la comunicación sea en un mismo momento o diferida pueden encontrar: herramientas de comunicación sincrónica: teléfono, chat, webcam, videoconferencia, pizarra electrónica, documentos compartidos on-line y herramientas de comunicación asíncrona: foros de debate, grupos de noticias, correo electrónico, listas de interés, blogs y wiki.

Para efectos del estudio, se considera el uso de Moodle como la plataforma de código que además es gratuita, y permitirá la interacción y el uso de herramientas virtuales a través del entorno virtual para el desarrollo de la formación del docente reflexivo.

Como podemos observar, el desarrollo del marco conceptual ha abordado los elementos teóricos considerados como fundamentales para la formación del docente reflexivo, buscando establecer las bases para el análisis de la experiencia y el desarrollo de recomendaciones que den luces para la mejora de la propuesta de curso y la generación de la reflexión docente.



CAPÍTULO 2.- OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN

El presente estudio corresponde a una sistematización, vista ésta como la interpretación crítica, que busca construir diversos niveles de conocimiento a partir de una práctica de intervención profesional. Para este caso, la sistematización se realizará desde la experiencia desarrollada en el curso de *Práctica pre - profesional* del Programa de Licenciatura en Educación de una universidad privada de Lima.

La sistematización de la experiencia, al reconstruir el proceso vivido, permitirá identificar sus elementos, clasificarlos y ordenarlos, para objetivar la experiencia desarrollada, convirtiéndola en un objeto de estudio que posibilite *“el reconocimiento de los saberes de la experiencia y teóricos desde la reflexión de las prácticas para operar la transformación de la realidad desde una perspectiva crítica”* (Zapata A., 2005, pág. 224), así como la producción de un nuevo conocimiento, abstrayendo de la experiencia los elementos y factores que permitan su aplicación a otras experiencias.

Así mismo, para el estudio, se ha recurrido al enfoque crítico interpretativo; ya que busca acercarse a la experiencia propuesta para comprenderla, analizarla, interpretarla y reconstruirla a partir de la descripción de los procesos y situaciones desarrolladas a lo largo de ella; de tal manera que se puedan establecer experiencias de buenas prácticas en la formación del docente reflexivo.

2.1 OBJETIVO

El objetivo de la sistematización es:

- Sistematizar las estrategias utilizadas para la formación del docente reflexivo en un curso de Práctica pre-profesional del Plan Especial de Licenciatura de una Facultad de Educación en una universidad privada de Lima.

A través de este objetivo se busca describir las estrategias en relación a las actividades desarrolladas y las experiencias vividas por los estudiantes del curso. El hilo conductor de la sistematización son las estrategias desarrolladas a lo largo del curso, las cuales buscaron en todo momento desarrollar el proceso de reflexión docente, y se espera que el presente estudio brinde elementos que permitan establecer como aporte al conocimiento, de qué manera estas estrategias han favorecido los procesos de reflexión docente de los estudiantes del curso Práctica pre-profesional del Plan Especial de Licenciatura de una Facultad de Educación en una universidad privada de Lima.

En este sentido, lo que se propone es desarrollar a través de la sistematización, la comprensión y reflexión sobre la experiencia, brindando una visión global de los principales acontecimientos sucedidos en el lapso de la misma, los cuales son presentados de manera secuencial, describiendo las acciones desarrolladas al interior de ella. Esperamos que la sistematización permita reconocer y caracterizar las estrategias que posibilitaron el ejercicio de la reflexión docente, validando la experiencia. Así mismo, consideramos que la sistematización, permitirá adquirir conocimiento a partir de la experiencia práctica, ya que brinda una mirada retrospectiva al pasado y a partir de lo aprendido orienta el futuro.

2.2 MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Esta sistematización buscó indagar y detallar las **estrategias para la formación del docente reflexivo**, desarrolladas a través de un curso de Práctica Pre profesional, con el fin de establecer elementos que permitan su mejora en posteriores versiones del curso.

Para el presente estudio, son consideradas como estrategias las acciones orientadas desde la docencia del curso – presenciales y a distancia - en las que han participado los profesores y estudiantes del curso.

Como categoría de análisis se ha establecido a las Estrategias para el desarrollo de la reflexión docente desarrolladas en el curso. Para el análisis de las estrategias, se han tomado en cuenta la clasificación desarrollada por Salinas (2008), que presenta la siguiente división:

- Estrategias para la individualización de la enseñanza
- Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo
- Estrategias centradas en la cooperación

Las diferentes estrategias han sido implementadas en las diferentes fases del curso - fases presenciales y a distancia – y han sido orientadas a partir de la información presentada en la Guía didáctica del curso y el Entorno Virtual de Aprendizaje que apoyó el desarrollo de las estrategias, es decir PAIDEIA PUCP.

Para análisis de las estrategias del curso se recurrió a las siguientes fuentes:

- Guía didáctica del curso (GD).
- Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)
- Sesiones presenciales (SP)

Para el análisis de las fuentes, se hizo uso de la matriz de consistencia con el fin de ordenar y analizar la información recolectada a partir de la categoría de análisis y sub-categorías, estableciendo los indicadores que permitieron la sistematización de la experiencia.



Cuadro 5: Matriz de análisis

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuente		
			Guía didáctica del curso (GD)	Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)	Sesiones presenciales (SP)
Estrategias para el desarrollo de la reflexión docente	E1 Estrategias para la individualización de la enseñanza.	Estudio autodirigido: <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas • Cuestionarios • Recuperación de información • Trabajo de proyectos • Relato de vida 	X	X X X	
	E2 Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Clase magistral • Presentación de videos, audiovisuales, filminas, etc • Demostraciones • Visitas o salidas en grupo 	X	X	X X

	E3 Estrategias centradas en la cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio sobre las representaciones y las prácticas • Diálogo reflexivo • Trabajo de proyectos colaborativos • Video - Foros • Técnicas colaborativas: wiki 	X	X	
			X	X	X
				X	
				X	
				X	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las fuentes se realizó a través del análisis documental, para la selección de citas, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: nivel de explicitación, nivel de reiteración, nivel de coherencia y nivel de intertextualidad de los documentos con respecto a las categorías de análisis. A partir de estos hechos, se confirmaron los hitos establecidos para las estrategias didácticas y las acciones desarrolladas a través del curso.

En relación a las estrategias de análisis, se realizó un análisis individual de la información recogida, para proceder luego a un análisis comparativo de la información y finalmente, un análisis complementario de fuentes a fin de sintetizar la información más relevante de cada subcategoría.

Asimismo, en el desarrollo de los procesos se revisaron las interacciones generadas al interior de la experiencia, la intencionalidad de las mismas y su relación con los resultados encontrados. Finalmente, para la interpretación de la información, se confrontaron los aportes teóricos con la experiencia buscando establecer:

- La efectividad de la estrategia en relación al desarrollo de la reflexión docente.
- Las dinámicas generadas entre los participantes de la experiencia.
- Los aspectos que han facilitado o dificultado el desarrollo de la experiencia.
- Las contradicciones encontradas en el desarrollo de la experiencia, explicando cómo se han generado y como se han asumido y orientado.
- Los aciertos logrados.
- Las redefiniciones que se deben realizar en relación con el planteamiento original de la propuesta.

Si bien es cierto, la sistematización es una mirada retrospectiva a las acciones desarrolladas, en el presente estudio se considera importante rescatar de la experiencia, un espacio para la evaluación de la acción que se ha logrado y que falta aún por hacer, por lo cual al finalizar el estudio se desarrolla una mirada prospectiva que permite elaborar propuestas generales para la generalización de la experiencia.



CAPÍTULO 3.- SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En este capítulo se desarrolla el análisis e interpretación del proceso vivido en la implementación del curso de Práctica Pre – profesional, a través del desarrollo de las estrategias implementadas para la reflexión docente, las cuales hicieron posible la renovación y mejora de la propuesta de curso y el desarrollo de propuestas de mejora docente por parte de los estudiantes del curso.

Antes de iniciar la reconstrucción de la experiencia, en el punto 3.1 se presenta el contexto dentro del cual se llevó a cabo la experiencia.

3.1 HACIENDO HISTORIA

La Facultad de Educación de una universidad privada, a inicios de la década de los 80, identificó la existencia de docentes que laboraban en el sector educación sin tener título pedagógico, siendo profesionales de otras especialidades que ejercían la docencia en instituciones privadas y públicas dado su nivel de especialización.

Frente a esta situación, la Facultad de Educación inició en 1981, el “Plan de Complementación Pedagógica”, el mismo que una vez finalizado y aprobado en su totalidad por los estudiantes, y cumplidos los requerimientos de titulación, conducía a la obtención del Título de Licenciado en Educación en una

especialidad afín a la carrera de origen del estudiante, desarrollando así, una propuesta formativa para atender la creciente demanda de formación pedagógica de profesionales de otras disciplinas provenientes de diversas universidades del país.

Desde su creación, la propuesta formativa buscó adaptarse a las necesidades de formación de profesionales en educación, adaptaciones que dieron lugar al Plan Especial de Licenciatura en Educación, el cual tiene de un año de duración, y fundamenta su desarrollo en el logro de un perfil del egresado sustentado en las cuatro áreas del Informe Delors:

- **Aprender a ser:** esta área considera los rasgos del futuro educador en su dimensión humana y ética, de compromiso con la sociedad, de capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.
- **Aprender a aprender:** esta área considera los rasgos que permiten al futuro educador desarrollar sus capacidades para valorar el conocimiento universal e integrarlo a su quehacer profesional en función de su relevancia para la generación de nuevos conocimientos; así como desarrollar las capacidades que le permitan aprender a lo largo de la vida.
- **Aprender a convivir en la comunidad y con el entorno:** esta área permite desarrollar habilidades y actitudes asociadas a las dimensiones social y cultural del futuro educador que le permita comprender al otro, percibir las formas de interdependencia respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- **Aprender a educar:** considera los rasgos que preparen al futuro educador para responder con solvencia en diferentes contextos socio-educativos a fin de coadyuvar con la transformación de la sociedad peruana desde su quehacer educativo.

El Plan Especial de Licenciatura en Educación se desarrolla en la modalidad a distancia, con fases presenciales y a distancia, enfatizando el aprendizaje

autónomo e independiente en el lugar y horario que los estudiantes determinen, propiciando el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como base para la interacción a distancia y manteniendo espacios presenciales (reuniones grupales y tutorías presenciales). Las estrategias pedagógicas se fundamentaron en un acompañamiento permanente de profesores tutores especializados con quienes el estudiante podía comunicarse en forma permanente haciendo uso de las TIC, además del uso de materiales de aprendizaje apropiados para la modalidad. Por otra parte, los momentos presenciales (grupales) propiciaban la interacción directa entre docentes y estudiantes, así como entre estos últimos.

Para el apoyo y desarrollo de la estrategia didáctica del curso, se emplearon como materiales de enseñanza:

- a) **Guías didácticas:** materiales impresos que se utilizan para guiar el estudio independiente. Comprenden la presentación del conjunto de conceptos fundamentales que se trabajan en el curso, así como orientaciones para la revisión de bibliografía seleccionada y el desarrollo de las actividades académicas de los cursos orientadas a ejercitar el análisis, síntesis, aplicación y evaluación; así como a potenciar el uso de estrategias de aprendizaje.
- b) **Textos de lectura:** materiales bibliográficos que utilizan los estudiantes durante el estudio independiente a partir de las orientaciones especificadas en las guías didácticas.
- c) **Materiales complementarios:** lecturas adicionales, también comprende enlaces a páginas web o blogs de interés del curso.
- d) **Uso de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA):** como el soporte para generar acciones de interacción y de aprendizaje autónomo.

Asimismo, es importante señalar que el curso desarrolló sesiones presenciales (tres sesiones presenciales por semestre académico), las cuales constituyen espacios para motivar y orientar el trabajo de los estudiantes en torno a los

temas propuestos en el sílabo de curso, utilizando las diversas fuentes de información y los servicios que ofrece la Universidad.

Finalmente, el Plan Especial de Licenciatura plantea la evaluación del aprendizaje a través de la evaluación formativa que transcurre durante todo el proceso de aprendizaje y se aplica para valorar lo avanzado y elaborar un juicio comprensivo sobre las dificultades; así como los logros de los estudiantes que les ayude de modo inmediato a corregir y profundizar lo avanzado. También se orienta el desarrollo de la metacognición a través de procesos de auto y heteroevaluación, de manera que los estudiantes desarrollen competencias que les permita la capacidad de reflexionar y ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje. Se asume finalmente, la evaluación sumativa para determinar los resultados obtenidos tanto al finalizar cada curso como al término del plan de estudios.

3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el marco del desarrollo de la calidad educativa, la Facultad de Educación que alberga la propuesta formativa de la presente sistematización, desarrolló el proceso de acreditación, realizando la autoevaluación de los diferentes programas formativos de la mencionada Facultad, incluyendo el Plan Especial de Licenciatura. Los resultados de la acreditación en el año 2010; estableció la necesidad de subsanar los siguientes puntos:

- **Perfil del egresado:** se presenta de manera general, por lo cual es difícil establecer la relación entre la estructura organizativa del Plan de Estudios del PEL y las competencias de egreso.
- **Estructura curricular:** falta establecer la consistencia que se produce entre la teoría y la práctica; puesto que se observan métodos tradicionales y centrados en la relación “on line”, y no se establecen estrategias para conocer el desarrollo de recursos metodológicos por parte de los alumnos.

- **Efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje:** falta establecer mecanismos de evaluación del proceso de enseñanza en relación a la efectividad de los aprendizajes, a través del conocimiento de las distintas dimensiones comprometidas en la enseñanza y los aprendizajes.

Frente a los requerimientos de la acreditación, se desarrolló un Plan de Mejora, estableciendo un nuevo Plan de Estudios y perfil del egresado. En este contexto, desde el área de la práctica pre - profesional se plantea la renovación de la gestión de la didáctica del curso Práctica pre- profesional, orientando su desarrollo a la interrelación entre la teoría y práctica, es decir, lograr el acercamiento al trabajo que los estudiantes realizan en aula como docentes.

Conscientes de las necesidades de la formación docente, y bajo el enfoque de desarrollo de la reflexión docente, se reorientaron las premisas para el desarrollo de los aprendizajes, elaborando estrategias que permitan al estudiante a lo largo del curso desarrollar un proceso reflexivo sobre la propia práctica docente, que permita una mayor comprensión de la misma, de su actuación y de las necesidades para la mejora de la misma. La propuesta de curso buscó en todo momento que el profesor sea capaz de reflexionar, analizar e indagar en su práctica docente y formule innovaciones y mejoras para la misma; haciendo uso de diferentes estrategias y recursos presenciales y virtuales para propiciar situaciones de aprendizaje que generen la reflexión y producción académica de los alumnos tanto a nivel individual como de grupo.

En función a la nueva orientación del curso, se estableció también el uso de un entorno virtual que permitiera la interacción y propiciara a la vez, el desarrollo de las condiciones y características mínimas para su consolidación y apropiación por parte de los estudiantes. En este sentido, dada la modalidad del curso, las redes ofrecieron a los estudiantes del curso acceso al intercambio de ideas, perspectivas, cultura e información, enriqueciendo el material académico existente y las situaciones de aprendizaje propuestas con

un aporte colectivo que posibilitara adoptar y conocer diversas perspectivas y posiciones de la labor docente.

3.3 TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA

A continuación se desarrolla la trayectoria desarrollada a lo largo del curso durante los semestres 2010- 2 y 2011- 2, el enfoque del curso, las características de los estudiantes, las características del equipo de profesores y el desarrollo del curso.

3.3.1 Enfoque del curso Práctica Pre – profesional

Bajo el marco presentado, y frente a las necesidades de la acreditación, se desarrolla una nueva propuesta del curso Práctica Pre – profesional, la cual conservó los ejes organizativos del curso manteniendo los siguiente elementos: uso de **Guías didácticas** (materiales impresos para guiar el estudio independiente), **Textos de lectura** obligatorios y complementarios (materiales bibliográficos) y el uso de **Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)** como soporte para generar acciones de interacción y del aprendizaje autónomo.

Para el desarrollo del curso y siendo el objetivo central del mismo desarrollar procesos de reflexión docente en los estudiantes del curso, se organizaron cuatro fases diferenciadas de estudio y aprendizaje que orientaron el procesos reflexivo de las diferentes estrategias, centrando el mismo en el quehacer profesional de los estudiantes, los cuales fueron profesionales de diferentes áreas como lingüística, historia, arte, ingeniería, etc., que desarrollaban labores docentes en diferentes instituciones educativas tanto de Educación Básica Regular como en Educación Superior.

La propuesta de curso se elaboró sobre las siguientes bases:

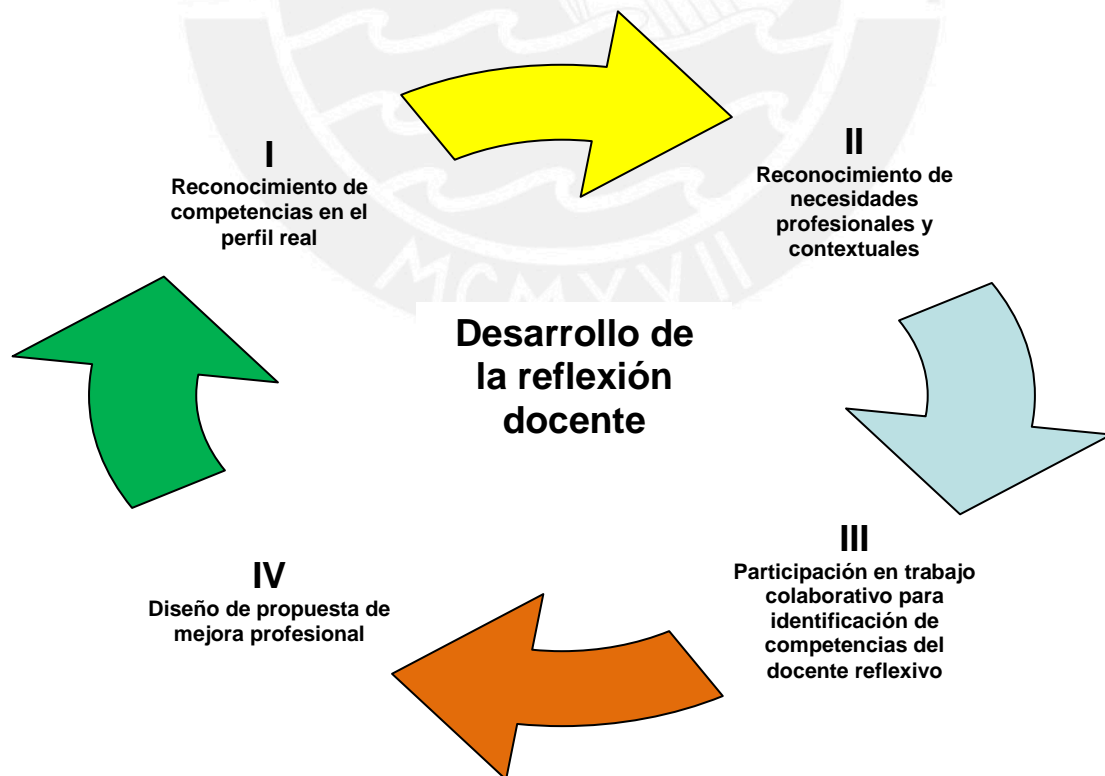
- La formación debe partir de la reflexión en torno a la práctica docente, cuestionándola y haciéndola explícita con el fin de que salgan a la luz, las fortalezas y debilidades del quehacer profesional. Se busca que el docente se convierta en *“un mediador activo que desde la práctica*

reconstruye críticamente su propia teoría y participa en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (Porlán, 1998, pág. 32).

- Los docentes han formado su profesionalidad sobre la marcha, sobre el terreno por lo cual el profesionalismo ha sido construido a través de la experiencia, por lo que es imprescindible que las diferentes estrategias y apoyos brindados favorezcan la toma de conciencia y la adquisición de los conocimientos teóricos para el análisis de las prácticas educativas.
- El análisis de las prácticas educativas deben partir de dispositivos de aprendizaje, que permitan a los estudiantes explicitar sus saberes prácticos y formalizar sus conocimientos teóricos a partir de la confrontación de diferentes experiencias educativas y de sus propias experiencias.

Las fases del curso que orientaron el desarrollo de las estrategias para el desarrollo de la reflexión docente fueron las siguientes:

Gráfico 1: Fases del curso Práctica Pre-profesional



Fuente: Elaboración propia.

Al interior de cada una de las fases, se desarrollaron diferentes estrategias que buscaban cumplir con el proceso reflexivo.

El curso se inició a partir del desarrollo de un FODA personal, a través del mismo, se da comienzo al proceso reflexivo del estudiante, buscando la comprensión de la naturaleza y dinámica del docente de hoy, para luego plantear las necesidades de cambio, mejora o innovación de la práctica docente realizada.

El desarrollo de estos procesos fue sustentado por el soporte teórico y tutorial a partir de tres grandes bloques de contenidos:

Tema 1: El Profesional de la Educación y el análisis de su práctica profesional
Tema 2: La calidad del quehacer educativo
Tema 3: Competencias del docente

El curso se planteó así bajo una estructura de contenidos que orientó la adquisición de conocimientos teóricos en relación con los saberes prácticos, buscando que los estudiantes desarrollen procesos reflexivos en torno a sus saberes sobre la práctica y de la práctica.

La propuesta del curso se diseñó tomando en cuenta las características de los estudiantes, es decir profesionales que se encuentran ejerciendo la docencia, por lo cual se tomaron las propuestas de Navarro & Verdisco (2003), para la formación docente de profesionales en ejercicio como ejes orientadores de las estrategias del curso:

- Formación basada en el aula (desarrollo del quehacer docente).

- Formación en grupos y redes de trabajo (desarrollo del trabajo cooperativo y uso de las redes).
- Apoyo pedagógico y supervisión (acompañamiento de un tutor para la mejora de las prácticas educativas).
- Formación docente como atención a las necesidades de los estudiantes (necesidades de aprendizaje y desarrollo de capacidades).

Con el fin de propiciar la formación del docente reflexivo en constante observación de su práctica y con una amplia mirada hacia la realidad, se situó al aula como el espacio en la que el quehacer docente se ponía en acción, provocando el desarrollo de la práctica reflexiva, a partir de una serie de interacciones e intercambios de información, partiendo de una problemática relevante para el estudiante en relación a su quehacer profesional, de manera tal que se propicié a través de un proceso de contraste crítico de las ideas y experiencias con la realidad el proceso reflexivo y constructor de conocimiento.

Un aspecto importante para el paso hacia práctica reflexiva, fue la necesidad de plantear estrategias que permitan superar el pensamiento rutinario, el cual está guiado por la tradición, la autoridad y los enunciados dominantes dentro de un determinado marco social y/o teórico, y que responden también al desarrollo del habitus de cada estudiante. Por ello, lo que se buscó a través del curso fue la toma de conciencia crítica respecto a la experiencia y conocimiento del estudiante, por lo cual reflexionar significó desarrollar un punto de partida a través de la observación y autoevaluación de su práctica profesional, para que a partir de ella y con el apoyo de los elementos teóricos se posibilite un proceso reflexivo y el desarrollo o mejora de las prácticas realizadas.

En este sentido, el curso buscó que la reflexión del estudiante tomara en cuenta la planificación, la rutina del docente, el diseño y uso de medios y materiales, los enfoques teóricos que subyacen al desarrollo del quehacer docente, etc. Todos estos aspectos fueron importantes, ya que las ideas,

deseos, sueños y diversas acciones influyen en su práctica pedagógica, siendo elementos a tomar en cuenta en el proceso de reflexión docente.

Además, para desarrollar práctica reflexiva en el curso fue necesario plantear la adquisición progresiva de condiciones mínimas que garantizaran un adecuado desarrollo de los procesos deseados. Estas condiciones fueron:

- Una cultura teórica mínima por parte del estudiante en ciencias cognitivas y antropología de las prácticas.
- Una intención y motivación común y deliberada de trascender lo anecdótico y arribar al análisis de la acción educativa.
- Capacidad para la descripción de la acción, más que los motivos de la acción.
- El desarrollo de una ética coherente y con claridad conceptual, que permita reconocer los límites entre el análisis de la acción educativa y el de la persona.

Como se señaló anteriormente, se contó con un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en Moodle como soporte tecnológico, que nos presentó una serie de herramientas tecnológicas integradas para mediar la actividad de aprendizaje de los estudiantes, desde una interface de aprendizaje cooperativo, brindando así un “espacio virtual - social” para el desarrollo de los aprendizajes, la colaboración y el intercambio.

En el diseño del Entorno Virtual de Aprendizaje, los contenidos son el soporte para la aplicación educativa, por lo cual la calidad de los mismos supone una condición necesaria (aunque no suficiente ya que el factor humano es trascendental), para el éxito del curso. El diseño de los contenidos se basó en:

- Adecuación a las necesidades y posibilidades del estudiante.
- Calidad y cantidad de la información presentada.
- Interactividad.

A partir de los elementos presentados, se planteó el curso siendo la intencionalidad de las sesiones presenciales hacer énfasis en el análisis de la propuesta de contenidos del curso y en las sesiones a distancia desarrollar el trabajo personal, autónomo e independiente a través de la asesoría y orientación y el trabajo cooperativo haciendo uso del Entorno Virtual de Aprendizaje.

Las estrategias didácticas del curso se desarrollaron a partir de las diversas actividades de aprendizaje planteadas a lo largo del ciclo académico, y tuvieron como propósito ayudar a comprender y desarrollar los contenidos del curso, así como motivar al estudiante al contraste progresivo de su ejercicio profesional educativo en miras a lograr una mejor calidad del mismo.

Las fases presenciales y a distancia fueron organizadas a lo largo de 16 semanas, desarrollándose tres sesiones presenciales, la primera al inicio del curso, a medio ciclo la segunda y una tercera sesión al finalizar el ciclo de estudios. Las actividades de aprendizaje buscaron desarrollar diferentes procesos de reflexión durante la acción, análisis, establecer las razones pedagógicas de la acción y la toma de conciencia del habitus, para finalizar el desarrollo del curso en un “Plan para mejorar el desempeño profesional”, el cual buscó que el estudiante establezca los lineamientos y pautas para optimizar su actividad profesional en el área de educación.

3.3.2 Características de los estudiantes

En el desarrollo del programa participaron estudiantes, que ejercían la docencia en instituciones educativas formales (colegios y universidades) como no formales (ONG e institutos de enseñanza de idiomas). Los estudiantes se desenvolvían como docentes o gestores de la educación, con una experiencia de por lo menos un año y buscaban a partir de su participación en el programa de formación, mejorar sus habilidades para el desarrollo de la docencia en el aula y generar herramientas que les permitan acercar a la gestión pedagógica en instituciones educativas.

Los grupos de estudiantes fueron diferentes, ya que para el semestre 2010 – 2, se atendió a 15 estudiantes y para el semestre 2011- 2 a 27 estudiantes, en ambos casos, el número de estudiantes permitió organizar grupos de asesoría pequeños, por lo cual la interacción fue permanente haciendo uso del correo electrónico y el Entorno Virtual de Aprendizaje.

El perfil real de los estudiantes respondió a las siguientes características:

- Profesionales de diversas áreas como química, literatura, historia, matemáticas e inglés.
- Las edades fluctuaron entre 26 y 49 años.
- Tenían entre 2 a 12 años de experiencia docente.
- En cada grupo participaron dos estudiantes sin experiencia de aula.
- Formaron su profesionalidad sobre el terreno por lo cual el profesionalismo se construyó gracias a la experiencia y la práctica directa en aula.
- Profesionales con vocación docente que desarrollan acciones educativas en diferentes contextos y bajo diferentes orientaciones, guiados generalmente por los modelos recibidos y el refuerzo de los estudiantes.

3.3.3 Características del equipo de profesores

El curso en los dos semestres mencionados fue desarrollado por cuatro profesores, los cuales ejercieron la labor tutorial, brindando ayuda y orientación para favorecer la toma de conciencia y la adquisición del conocimiento en el análisis de las prácticas docentes desarrolladas. La acción tutorial consistió en el acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas en la guía didáctica así como en el Entorno Virtual de Aprendizaje del curso.

Los profesores del curso fueron profesionales de la educación con diez años o más de experiencia en el desarrollo de cursos en las modalidades presencial y a distancia; lo cual les permitió desarrollar las estrategias de tutoría con total comodidad. En cuanto a la interacción en el Entorno Virtual de Aprendizaje para tres de los cuatro profesores, está fue su primera experiencia en este entorno virtual, por lo cual se decidió centralizar la interacción y la gestión del aprendizaje en la plataforma a través de una de las profesoras, la cual ya tenía experiencia en estos entornos. Esta estrategia permitió también organizar la participación de los estudiantes e imprimir un solo estilo a la tutoría en el entorno virtual.

3.3.4 Desarrollo del curso Práctica Pre – profesional

El curso se desarrolló en sus versiones 2010- 2 y 2011- 2 a lo largo de 16 semanas, y de acuerdo a la secuencia de aprendizaje diseñada para el desarrollo del mismo, las actividades se dividieron en actividades presenciales y actividades a distancia, distribuidas en las cuatro fases del curso. A continuación presentamos la secuencia desarrollada en cada uno de las fases del curso.

FASE I: REFLEXIÓN DOCENTE Y RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS EN EL PERFIL REAL

Etapa presencial:

E2 Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo:

- Clase magistral
- Presentación de videos, audiovisuales, filminas, etc

El primer encuentro entre los estudiantes y los profesores se realizó en la primera sesión presencial, con la exposición de parte de los profesores y la presentación de diapositivas en Power point, desarrollando lo siguiente:

- Presentación del curso: secuencia de aprendizajes, perfil y objetivos
- Presentación de conocimientos teóricos principales: reflexión docente y FODA
- Capacitación para el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje

La sesión presencial permitió también orientar a los estudiantes acerca de los requerimientos para una participación exitosa en el curso y el desarrollo de los aprendizajes.

Etapa a distancia:

Durante las semanas de estudio a distancia, del primer bloque de la secuencia de aprendizaje, el estudiante debía desarrollar las actividades indicadas en la Guía Didáctica del Curso, contando con las asesorías correspondientes por parte de los profesores del curso. Estas actividades de carácter teórico – reflexivo buscaron propiciar en el estudiante un acercamiento a los elementos base de la reflexión docente.

Además, las semanas de estudio a distancia eran vistas como el espacio ideal para trabajar las habilidades de análisis, síntesis, estudio y producción con la finalidad de introducir creativamente los elementos que ayudaran avanzar en su trabajo educativo.

E1 Estrategias para la individualización de la enseñanza.

- Lecturas
- Cuestionarios
- Recuperación de información
- Trabajo de proyectos
- Relato de vida

La primera fase de la secuencia de estudios desarrolló **El Profesional de la Educación y el análisis de su práctica profesional**, que presentó cuatro textos que tuvieron como finalidad iniciar el análisis del profesional de la educación como un profesional que desarrolla su práctica a partir de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica. La lectura *“La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”*, buscó propiciar en el estudiante los primeros deslindes conceptuales entre las habilidades y los conocimientos del maestro profesional y los requerimientos para situarse en una práctica reflexiva. En forma complementaria, las lecturas *“Bases para un perfil del Formador de Educadores Profesionales”* y *“Pensamiento contemporáneo y formación para formadores del profesional de la Educación”* brindaron elementos para revisar las funciones y destrezas que requiere un profesional de la educación y finalmente, el texto *“De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva”* planteó los elementos para el desarrollo de una práctica reflexiva desde una postura de auto observación y autoanálisis. Las actividades de aprendizaje solicitadas a los estudiantes fueron:

- Indicar a partir de la lectura, el modelo de profesional con el que se identifica y los aspectos que requiere desarrollar para una práctica profesional basada en el análisis y la reflexión.
- Señalar y fundamentar las funciones y destrezas que considera son necesarias para complementar el perfil planteado.
- Señalar las funciones y destrezas que posee, ubicándolas a través de un ejemplo en la realidad profesional en la que se desempeña actualmente.
- Señalar cuatro puntos o ideas que desde su punto de vista le parecieron más importantes sobre el quehacer docente y sus posibilidades de reflexión en la práctica.

En forma complementaria, y sobre la base de las lecturas anteriormente presentadas, y con el fin de orientar el proceso de reflexión docente y el

desarrollo de propuestas de mejora, el curso se inició con el desarrollo de un proceso autocrítico que buscó en primera instancia, la elaboración de una autoevaluación de la labor profesional, y el reconocimiento de las competencias en su perfil real, para lo cual y con el fin de orientar la reflexión, se presentaron como desencadenantes de la reflexión docente los motores de reflexión planteados por Perrenoud (Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar , 2006), a partir de los cuales los estudiantes debían señalar las fortalezas y debilidades encontradas en su práctica docente y las oportunidades y amenazas que consideraban podían encontrar en el desarrollo de las mismas. Para el desarrollo del proceso autocrítico se solicitaba a los estudiantes establezcan los elementos presentes en su quehacer profesional y las necesidades para una mejora y/o innovación del mismo; el proceso de análisis desarrollado y las ideas bases presentadas que podrían estar implicadas en una propuesta de mejora de su práctica profesional. Las actividades de la guía didáctica propiciaron el desarrollo de estrategias de individualización de la enseñanza a través de actividades de estudio autodirigido.

E3 Estrategias centradas en la cooperación

- Intercambio sobre las representaciones y las prácticas
- Diálogo reflexivo
- Video - Foros

Durante el estudio a distancia, se planteó el desarrollo de actividades reflexivas, a través del desarrollo de una estrategia activa para la enseñanza en gran grupo, se desarrolló **video-foro**, el cual planteó la visualización y análisis de dos experiencias educativas (extracto de la película “Mentes Peligrosas” y el documental “La Mancha de grasa”). El video-foro planteaba dos momentos que permitían por un lado reconocer los elementos presentes en las actuaciones de los profesores protagonistas de los videos, análisis de la práctica docente, de manera que se podía cuestionar y verter opinión sobre las acciones desarrolladas frente a un problema de aula; y el segundo momento estableció

los elementos para el manejo de las situaciones problemáticas, solicitando a los estudiantes que justifiquen su participación en el video-foro, apoyándose en la teoría presentada en el curso, haciendo visible el manejo de los nuevos conocimientos teóricos en contraste con sus saberes prácticos.

La actividad permitió iniciar la motivación para el análisis de la práctica docente y la interacción cooperativa presentando en un primer momento participaciones individuales y después las intervenciones debían partir del análisis de todo el primer proceso desarrollado por el grupo, brindando recomendaciones.

FASE II: RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES PROFESIONALES Y CONTEXTUALES

Etapa presencial:

Para el desarrollo de la segunda fase de la secuencia de aprendizaje no se desarrollaron sesiones presenciales.

Etapa a distancia:

E1 Estrategias para la individualización de la enseñanza.

- Lecturas
- Cuestionarios
- Recuperación de información

La segunda fase del curso, planteó el desarrollo de conocimientos teóricos vinculados a **La Calidad de la Educación desde un enfoque de derecho y equidad**, la progresiva lectura y análisis de los mismos buscaron profundizar en los conceptos de cambio, calidad de la educación, administración del cambio, derecho a una educación de calidad, equidad y valores, de manera tal que complementarían la mirada reflexiva al quehacer profesional y se esperaba constituyeran uno de los ejes para los planteamientos de la propuesta final del curso.

Para consolidar el concepto de calidad desde un enfoque de equidad, se solicitó el desarrollo de una actividad de carácter individual en la que se solicitaba el desarrollo de lo siguiente:

- Redactar su propio concepto de calidad de la educación y responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo ha cambiado su percepción de calidad educativa con las lecturas planteadas?
 - ¿Hay nuevos aspectos o conceptos que ahora toma en cuenta, algunos han dejado de ser importantes para su percepción actual? ¿Cuáles?
 - ¿Qué elementos considera usted importantes para lograr la calidad y equidad en educación?
- Definir los desafíos que implica una educación de calidad bajo un enfoque de derecho y equidad en el contexto educativo en el que actualmente se desenvuelve.

E3 Estrategias centradas en la cooperación

- Intercambio sobre las representaciones y las prácticas
- Diálogo reflexivo

El desarrollo de las actividades en el Entorno Virtual de Aprendizaje para la segunda fase, se realizó a partir de una encuesta de autoevaluación de los estudiantes en torno a las competencias del nuevo perfil del egresado (aún no aprobado por las instancias correspondientes durante el desarrollo del curso). Este proceso de autoevaluación permitió autocalificarse en el desarrollo de las competencias a través de cuatro indicadores de logro: en inicio, en proceso de lograrlo, logrado, logrado con éxito, para cada una de las competencias de las tres áreas del perfil. Además, los estudiantes debían colocar los logros alcanzados, dificultades, necesidades y priorización de elementos para el desarrollo profesional en cada una de las áreas, esto con el fin de establecer los elementos de base para el Plan de Mejora del Desempeño Profesional. La necesidad de justificar la evaluación del perfil con los logros, dificultades,

necesidades y priorización permitió a los estudiantes clarificar el análisis de sus competencias en el desarrollo de su docencia.

FASE III: PARTICIPACIÓN EN TRABAJO COLABORATIVO PARA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE REFLEXIVO

Etapa presencial:

E2 Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo:

- Clase magistral
- Presentación de videos, audiovisuales, filminas, etc.

La segunda sesión presencial permitió hacer un recordaris de los elementos base de la reflexión docente y la calidad de la educación, presentación de las actividades para la segunda parte del curso. Durante la sesión se desarrollaron las siguientes actividades:

- Presentación de 2da parte del curso: recordaris conceptos clave, secuencia de aprendizajes, actividades.
- Presentación de conocimientos teóricos principales para la autoevaluación del perfil: Perfil del egresado vs competencias.
- Capacitación para el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje en la elaboración del Decálogo de la Reflexión Docente.

La sesión presencial permitió también orientar a los estudiantes para el desarrollo de los aprendizajes de la segunda parte del curso y la orientación de la actividad colaborativa.

Etapa a distancia:

E1 Estrategias para la individualización de la enseñanza.

- Lecturas

- Cuestionarios
- Recuperación de información

Para el desarrollo de esta tercera fase del curso, el estudio se centró en **Las Competencias del Docente**, a partir de las lecturas del libro de “Diez nuevas competencias para enseñar” de Perrenoud (2004) se presentaron las competencias que se consideraron básicas, y que a modo de ver del equipo responsable del curso, representaban prioridad para el quehacer profesional del docente de hoy en día y que el autor nos presenta como parte de un referencial que permite hacer un acercamiento a las múltiples facetas de docente, abriendo una ventana al debate y al proceso de análisis del ser docente. Es importante señalar que este último bloque temático quiso centrar la revisión y la reflexión sobre la tarea educativa y pedagógica en las instituciones educativas y en el aula, por lo cual la selección de competencias buscó en primer lugar, que los estudiantes desarrollarán un proceso autocrítico con respecto a la competencia y que una vez realizado este proceso presentaran en forma breve (a manera de ideas base) una propuesta de mejora e innovación para la competencia evaluada, tomando en cuenta las necesidades personales e institucionales además, se hizo hincapié en la necesidad de orientar este proceso reflexivo desde todos los aprendizajes adquiridos anteriormente con respecto a la planificación, desarrollo del currículo, procesos de evaluación del aprendizaje, desarrollo de materiales, ejercicio del liderazgo y todo contenido que enriquezca el desarrollo del quehacer profesional.

E3 Estrategias centradas en la cooperación

- Intercambio sobre las representaciones y las prácticas
- Diálogo reflexivo
- Trabajo de proyectos colaborativos
- Técnicas colaborativas: wiki

El Entorno Virtual de Aprendizaje proporcionó, para finalizar el curso, los elementos para la elaboración del “Decálogo de la Reflexión Docente”.

Teniendo como base la lectura de las competencias anteriormente señaladas, se solicitó al estudiante que haciendo uso de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo, desarrollen un decálogo que presente las características de un docente reflexivo.

Se plantearon tres grandes momentos a través de los cuales se elaboraría el decálogo: en primer lugar se proporcionó a los estudiantes diez palabras claves para iniciar la elaboración de la wiki. Estas fueron: Identidad personal, autoevaluación, participación en redes, autonomía, habilidades específicas y especializadas, conocimientos docentes, prácticas eficaces, práctica reflexiva, saberes prácticos y formación continua. A partir de las mismas se formaron equipos de trabajo que debían definir un grupo de palabras clave, para que en un segundo momento de trabajo pudieran establecer el decálogo a modo de enunciado motivador y en un tercer momento cada uno de los diez enunciados debía ser validado por lo menos por tres estudiantes para que finalmente quedara listo el decálogo del curso. Esta experiencia propició la investigación y el trabajo colaborativo, y se generó sinergia en torno a lo que se espera de un docente – reflexivo.

La actividad propuesta en el Entorno Virtual de Aprendizaje se centró en el trabajo cooperativo, buscando la interacción entre los estudiantes, teniendo como objetivo común la elaboración del decálogo, lo cual motivó participación individual y colaborativa de todos los miembros en el proceso de intercambio de información y desarrollo del objetivo de la tarea.

FASE IV: DISEÑO DE PROPUESTA DE MEJORA PROFESIONAL

Etapa a distancia:

E1 Estrategias para la individualización de la enseñanza.

- Trabajo de proyectos
- Relato de vida

Diseño de propuesta de mejora profesional

Para finalizar la cuarta fase del curso se propuso como actividad final el desarrollo de un “**Plan de Mejora del Desempeño Profesional**”, el cual permitió a los estudiantes plantear los lineamientos y pautas para optimizar su actividad profesional en el área de educación, para lo cual desarrollaron la siguiente actividad:

- **Selección de aspecto a mejorar:** a partir del proceso autocrítico elaborado, se plantearon las metas que debían alcanzar de acuerdo a las competencias de los docentes para la mejora y optimización de su desempeño profesional, sea en el ámbito pedagógico o de gestión.
- **Breve marco de referencia:** desarrollar de manera breve, el marco de referencia en el que se apoyarían para sustentar la mejora del área seleccionada y el logro de las metas planteadas.
- **Plan de trabajo:** señalar metas, acciones, plazos e indicadores para la evaluación del cambio.

Etapa presencial:

E2 Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo

- Demostraciones
- Visitas o salidas en grupo

La propuesta del “**Plan de mejora del desempeño profesional**” fue presentada durante la última sesión presencial del curso, de manera tal que pueda recibir las críticas, observaciones y sugerencias de todo el grupo de estudiantes; para lo cual se les brindó una Ficha de evaluación con criterios cualitativos para la evaluación de la presentación de cada uno de los planes.

Asimismo, se planteó como objetivo del curso que el Plan de mejora sea el elemento base para la elaboración del “Proyecto de Innovación Educativa” con el cual, el estudiante podría obtener el título de Licenciado en Educación.

El curso además, consideró la posibilidad de realizar **una visita al aula de clase** donde el participante desarrollaba su quehacer pedagógico o su quehacer institucional educativo con la finalidad de hacer propuestas de mejora a dicho quehacer por parte de los profesores asesores. Estas visitas dadas las características profesionales de los estudiantes no fueron posibles de hacer, puesto que no se obtuvieron los permisos para la observación en aula.

La evaluación de los aprendizajes del curso fue de **carácter procesual y sumativa**, se observaron los avances en los aprendizajes, producto de las progresivas lecturas, de los trabajos de aplicación y reflexión, así como la participación en las actividades programadas usando el Entorno Virtual de Aprendizaje, el cual facilitó el uso de las herramientas de comunicación, las cuales constituyeron otra de las piezas claves para lograr el aprendizaje, ya que propiciaron la interacción entre los diferentes participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha interacción se concretó en la posibilidad de realizar trabajos en grupo, intercambiar experiencias, proporcionar apoyo por parte del tutor, resolución de dudas, etc. Las herramientas utilizadas en el curso fueron: video - foro de debate, correo electrónico y una wiki.

El Entorno Virtual de Aprendizaje propició la participación activa por parte del estudiante, ya que al intervenir adquirió un compromiso social y cognitivo, a través de su aporte a la discusión y el debate, se abrieron espacios para la reflexión y el intercambio no solo de conocimientos sino de la experiencia – elemento base de la propuesta formativa – esta participación activa reforzó la gestión del aprendizaje, permitiendo la interactividad permanente en diversas direcciones, posibilitando así la oportunidad de investigar, reflexionar y aprender.

3.4 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA EXPERIENCIA

Los alcances y limitaciones se han desarrollado a partir del procesamiento de la información recogida en la experiencia. Las estrategias para el desarrollo de la reflexión docente es la categoría de análisis para la sistematización, y las subcategorías están relacionadas con las Estrategias para la individualización de la enseñanza, Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo y Estrategias centradas en la cooperación, las cuales a través de las actividades de aprendizaje presentadas constituyen los activadores del proceso de reflexión docente. La organización de la experiencia se ha realizado tomando en cuenta las cuatro fases del curso, así mismo se ha tomado como elemento de análisis los niveles de reflexión desarrollados por Sparks- Langer y Colton (1990) y la propuesta de Imbernón (1998, pág. 95) quien presenta los aportes de Roth para desarrollar la práctica reflexiva.

A continuación se presentan el análisis e interpretación del proceso vivido, buscando identificar los alcances y limitaciones de la experiencia que marcaron el mismo, para volver a ver el conjunto de acciones desarrolladas y valorar las estrategias para la reflexión docente desarrolladas a lo largo del curso, a la luz de los referentes teóricos que sustentan el presente estudio. Veamos a continuación los alcances y limitaciones de la experiencia.

FASE I: REFLEXIÓN DOCENTE Y RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS EN EL PERFIL REAL

La primera fase de la secuencia del curso fue introductoria al desarrollo de la temática de la reflexión docente, y se inició con una sesión presencial, la cual fue desarrollada a través de una estrategia didáctica para la enseñanza en gran grupo, desarrollando una clase grupal en la que se realizó una presentación de Power Point, que permitió enmarcar el estudio a desarrollar en el curso, a la vez que se orientó en forma general a los estudiantes para su participación en el mismo, el rol a desarrollar y los aprendizajes a lograr. Así mismo, la sesión permitió introducir a los estudiantes en los conceptos base de la reflexión

docente y la manera como ellos la han desarrollado a lo largo de su experiencia docente.

A ser el curso desarrollado con grandes espacios para el estudio a distancia, el uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje fue primordial para el desarrollo de la reflexión docente. En este sentido, tanto para el desarrollo de las estrategias para la individualización de la enseñanza, las estrategias activas para la enseñanza en gran grupo y las estrategias centradas en el trabajo cooperativo, el Entorno Virtual de Aprendizaje, fue el eje para el abordaje de la reflexión docente a través de distintos momentos e interacciones.

A partir de las orientaciones generales del curso, se inició el estudio a distancia, enmarcando el estudio en el primer tema del curso: El Profesional de la Educación y el análisis de su práctica profesional. Con el fin de iniciar la aproximación a los conceptos de reflexión docente, desde un acercamiento a la práctica profesional, se utilizó el video – foro como estrategia para la enseñanza en gran grupo.

El video - foro inició el análisis de la práctica profesional desde la reflexión docente. En el mismo se presenta extractos de las películas "La Mancha de grasa" y "Mentes peligrosas", planteando en cada video un “conflicto docente”, el cual es resuelto de diferentes maneras por los docentes protagonistas de las películas, se solicitó la participación en un primer momento respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocimientos teóricos y saberes prácticos podemos encontrar en las acciones desarrolladas por los profesores de los vídeos?
- ¿Qué elementos utilizaron los profesores de los vídeos para "adaptarse" a las situaciones educativas de su práctica profesional?

Estas interrogantes tuvieron como objetivo motivar la lectura de los textos propuestos en la Guía Didáctica e iniciar el acercamiento a los conceptos de

reflexión docente, además de iniciar el análisis de las conductas docentes desde los saberes prácticos que guiaban las acciones de los profesores de los videos, así como el reconocimiento de las estrategias utilizadas para "adaptarse" a las situaciones educativas presentadas. Se planteó un segundo momento de participación en el video - foro, tomando como referencia las decisiones y respuestas que hubieran brindado sus compañeros de curso y las respuestas que las profesoras realizaron frente a las situaciones a las que se enfrentaron, para la participación de los estudiantes, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué **condiciones** han entrado en juego para esta toma de decisiones?
- ¿Qué **lecciones aprendidas** podemos tomar del desenvolvimiento de las profesoras en los videos?
- ¿Qué estrategias permiten **reflexión sobre la acción**?

El video – foro como estrategia permitió reconocer el quehacer docente en situaciones diversas, estableciendo la visión del mismo, validando los “saberes prácticos de los personajes (docentes), evaluar los aspectos que funcionaron y no funcionaron en su práctica docente y utilizar la indagación como herramienta de aprendizaje, ya que la participación de los estudiantes requería de sustentos que presenten los conocimientos teóricos logrados a través de las lecturas.

El video-foro tuvo la participación del 80% de los estudiantes del grupo 2010- 2 y el 84% del grupo 2011- 2; cabe señalar que en este grupo dos participantes nunca ingresaron a la plataforma virtual, uno de ellos se retiró del curso. Como se puede observar la participación en el video-foro fue exitosa, y para la segunda versión del curso (2011- 2) se incorporó previo a la primera tarea en el entorno virtual, un foro de inducción que permitía a los participantes presentarse y conocer el uso del foro, esto motivó la participación en el mismo a la vez que aseguró un primer acercamiento a la herramienta.

Asimismo, como se señaló anteriormente, la reflexión en un primer momento logró que los estudiantes observaran las distintas situaciones profesionales y reconocieran los conocimientos teóricos y los saberes prácticos que guiaban el quehacer docente. Las respuestas estuvieron centradas en los comportamientos y actitudes demostradas, estableciendo un primer momento de reflexión que permitió responder a interrogantes de base para la reflexión docente: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué hacen los docentes determinadas acciones?, como se puede observar a través de las siguientes intervenciones:

“De primera intención, la Profesora no resiste la situación, pero con sus funciones de ser tutora, mediadora, formadora, obtenidos con la teoría, además del apoyo de la disciplina asertiva (como veo en el video) y con la "guapeada" digamos, del otro profesor y ya conociendo a los alumnos talentosos pero sin habilidades deberá actuar de acuerdo a lo que es normal en ellos: llamar su atención primero rechazar el mal comportamiento (que piensan les da poder) mas no al estudiante tratar de prevenir antes que sancionar y creo que importante tratar de que la corrección vaya junto con la falta; el otro video "La mancha de grasa" no lo entendí bien y está un poco borroso por partes, pero creo detectar un comportamiento despectivo por parte de la profesora hacia el alumno (que trabaja) y esto incomoda al muchacho”.

Estudiante 1, 12 de septiembre de 2011, 16:07

“Por el contrario en el video de “Mentes Peligrosas” se aprecia a una profesora que al principio carece de capacidad de respuesta ante una situación difícil con un grupo diverso de jóvenes con características singulares y sin interés en aprender pero que después de una reflexión sobre su práctica, analiza el problema y se adapta al contexto así como a las características del grupo de alumnos. Es decir que su análisis le sirve para preparar una estrategia con el objetivo de generar un cambio que consiga captar la atención de los alumnos para de esta manera lograr una motivación en el aprendizaje”.

Estudiante 2, 12 de septiembre de 2010, 00:40

Por otro lado, a través de la participación de los estudiantes se pudo observar la apropiación de los conocimientos teóricos propuestos en las lecturas del curso:

“Con respecto al grupo humano con el que ella labora, la conducta que presenta la docente es de total desapego donde el proceso cognitivo parece carecer de importancia alguna. La transmisión de conocimientos la burla la ironía, la no utilización de un análisis previo; por ejemplo en la relación que entabla con el alumno Lito, no es la de una maestra reflexiva que busca analizar las situaciones, ni se ocupa así mismo del momento ni del objeto de la reflexión, tal como podemos haber leído en las lecturas Schön (1996. P332) nos manifiesta que el accionar en determinadas situaciones y circunstancias deben ser generadas o recreadas en imágenes, simulando la acción por parte del pensamiento, en este caso, (si ya es éste caso una conducta constante y repetitiva en el alumno Lito, y en sus demás compañeros), tales como el desgano, las malas condiciones en que asisten a clase, el entorno que los rodea, éste es un caso de una maestra que no tiene control de sí misma dentro de su propio accionar y no ejerce lo que debería ejercer en su accionar y compromiso pedagógico”.

Estudiante 3, 11 de septiembre de 2011, 01:09

“La práctica reflexiva, no surge espontáneamente ni mágicamente, es más bien es resultado de un planteamiento metódico y regular que se construye en la práctica y que se hace continua, incluso en ausencia de dificultades o crisis, porque la reflexión, según Schön, es una forma de identidad y de satisfacción personal que se hace con herramientas conceptuales y métodos a la luz de diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en la interacción con otros colegas”.

Estudiante 4, 14 de septiembre de 2010, 12:11

“La formación integra las aportaciones de practicantes y de las investigaciones empíricas, con el propósito de desarrollar en el maestro un enfoque de las situaciones vividas de tipo acción-saber-problema al utilizar conjuntamente teoría y práctica para que el maestro construya las capacidades necesarias de metacognición y análisis de sus propias prácticas (Altet, 2008: 33)”.

Estudiante 5, 9 de septiembre de 2011, 01:07

Así también, se observó que la reflexión en torno a los videos permitió que los estudiantes relacionaran los comportamientos de los profesores, recogiendo la experiencia y conocimientos previos logrados en los cursos realizados en el programa:

“De acuerdo con Zabala (1995), es necesario concebir la planeación como previsión de las intenciones y como plan de intervención flexible para la orientación de la enseñanza. Para lograr esta flexibilidad, los profesores deben contar con medios y estrategias para poder atender a las diferentes demandas que aparecen en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, y prever propuestas de actividades articuladas y situaciones que favorezcan diferentes formas de relacionarse e interactuar. En este sentido, las acciones de mejora para la práctica docente de la profesora deben estar encaminadas a la adquisición de un grado de dominio conveniente de conocimientos y procedimientos específicos, para la planeación flexible y el cumplimiento de la enseñanza. Zabala, A. (1995) La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó”.

Estudiante 5, 9 de septiembre de 2011, 01:07

“La personalidad y el uso de la autoridad. La personalidad no solo se reduce a las cualidades que puede tener una persona sino a la posibilidad de aprender en el acto desde el proceso de autoaprendizaje.

En MG vemos a una profesora que puede tener cualidades de enseñar conocimientos pero que no es capaz de involucrarse en la vida de los suyos. En MP es capaz de reflexionar, de reconocer sus límites, de salir de sí misma y regresar sobre sí misma con la única finalidad de saber acompañar a sus alumnos. La autoridad tiene que ver con el sentimiento de jerarquía, un profesor se puede sentir superior, igual o inferior al alumno. Al respecto señala Rodríguez: “superior por estar en posesión de valores que el educando no los ha adquirido...igual en cuanto prerrogativas y derechos...inferior al educando al ser consciente de que éste posee o puede poseer elementos valiosos que él no ha alcanzado.” (Rodríguez, 1997; 205)”.

Estudiante 6, 17 de septiembre de 2011, 22:55

Finalmente el video-foro permitió la identificación de condiciones, lecciones aprendidas y la identificación de estrategias para la reflexión sobre la acción:

“La lección más saltante de los videos es el hecho de que no podemos conformarnos con conocer la teoría, porque la realidad es muy diferente de lo que podemos leer en los libros. Por lo tanto, hay que aprender a coleccionar información de la práctica y luego a reflexionar sobre ésta tratando de vincularla con la teoría. Es casi como el proceder de una investigación científica, sólo que a un nivel más personal. Principalmente hay que aprender a valorar el hecho de conocer cercanamente a los alumnos, comprender su situación, su contexto y también todo lo que integra como ser humano. El hecho de involucrarse con los alumnos, tanto por conocerlos personalmente, como por actuar de un modo familiar a ellos, brinda una base sólida para la enseñanza”.

Estudiante 7, 17 de septiembre de 2011, 23:22

“En mi experiencia docente la observación en clase, por muy incómodo que pueda parecernos, es una herramienta enriquecedora. Igualmente, el diálogo con los colegas es una oportunidad fantástica para

intercambiar información valiosa y que nos permitirá enfrentar problemas en clase. Finalmente, las encuestas anónimas de los alumnos sobre sus profesores son herramientas válidas para reflexionar profundamente sobre nuestro desempeño docente”.

Estudiante 8, 17 de septiembre de 2011, 22:36

“Creo que la más importante es la entrevista clarificadora pues permite verbalizar los contenidos de la práctica profesional y contextualizarlos, permitiendo el análisis de la misma y por lo tanto la reflexión sobre la acción. Como señala Faingold el tiempo de verbalización, para ser posible, debe ser antecedido por un tiempo de descentración que separa al sujeto de la situación educativa y permite constituirla propiamente para observarla y captar los elementos emergentes que permiten verbalizarla. Si bien la entrevista clarificadora se plantea para ser realizada por un tercero, creo que podemos entrenarnos para estar en condiciones de realizarla nosotros mismos, como un ejercicio de observación interior”.

Estudiante 9, 17 de septiembre de 2011, 18:13

Es así que a través del video - foro, se propició un primer ejercicio de la práctica reflexiva, a partir de situaciones problemáticas desarrolladas en el aula; además de generar motivación y expectativa entre los estudiantes, la participación fue activa y dinámica, desarrollándose en dos ámbitos, en torno a la actuación de los docentes del video, y en torno a la propia actuación de los estudiantes en el aula, lo cual permitió la identificación con los elementos presentes en la problemática presentada en los videos, y la posibilidad de actuación frente a las situaciones que ocurren en el aula. Podemos señalar que esta actividad generó el desarrollo de la reflexión cognitiva, puesto que se presentaron las bases teóricas y contextuales de la reflexión docente y además se propició la comparación y validación de experiencia docente con bases teóricas y contextuales.

Con respecto a las estrategias centradas en el trabajo cooperativo, se buscó un primer acercamiento a la colaboración solicitándoles a los estudiantes, que en su segunda participación en el video-foro se comentara la intervención de por lo menos uno de los compañeros, esta estrategia en los dos grupos de estudiantes fue exitosa, ya que el 100% de los estudiantes por lo menos comentó a un compañero de clase, además es importante destacar que el diálogo fue constructivo, puesto que se observó en forma permanente la valoración de los aportes y la propuesta de complementos a los mismos.

“Estimado Willy:

Debo comentar algo que has indicado en tu comentario y que creo que es importante resaltar "la profesora... no se pone en el lugar del estudiante...". Creo que de allí parte la gran diferencia entre ambas profesoras. Cuando uno como profesor, luego de explicar un tema, pregunta: "¿entendieron jóvenes?". Dicha pregunta quiere decir, que si me responden que no, el del problema son ellos, yo estoy bien. Pero si en vez de la frase anterior uno pregunta ¿me dejé entender jóvenes? les das la posibilidad que respondan con un no sin sentirse mal, y por el contrario, les das a comprender que lo más importante para ti es que ellos aprendan. Y cuando se establece esa relación profesor estudiantes, puedes conducirlos más fácilmente a tus objetivos planificados.

Saludos,

Alejandro C”.

Estudiante 10, 11 de septiembre de 2010, 19:54

“BUENAS NOCHES COLEGAS:

Desde la lectura de algunos comentarios realizados en el foro uno y considerando la síntesis alcanzada por la profesora me atrevo a responder las preguntas. El comentario realizado por Vanessa, en el primer comentario me parece importante para esta segunda parte, señala: “...la profesora del video "La Mancha de Grasa" parece tener conocimientos teóricos de las materias que enseña, pero conocimientos

prácticos sobre cómo llegar a sus alumnos no tiene. Se nota, en su trato displicente -e incluso agresivo- con los alumnos, que no se preocupa del desarrollo afectivo de los mismos...” en otra parte indica: “En el video "Mentes Peligrosas" se ve que la docente decide salirse de lo cotidiano... cambia su manera de tratarlos y decide involucrarse en el mundo de ellos, despertar su curiosidad y vencer los prejuicios tanto suyos como de ellos.

Además de estas partes del comentario de Vannesa, voy a considerar la síntesis presentada por la profesora: “podemos encontrar que ambas profesoras han utilizado sus conocimientos teóricos a partir de lo aprendido en su formación profesional; observando en la profesora de "La Mancha de Grasa" un apego permanente a "lo que se debe enseñar", mientras que la profesora de "Mentes peligrosas" incorpora en sus saberes además de los conocimientos teóricos, los prácticos desarrollados en su formación profesional pero también a través de sus vivencias y del conocimiento de la persona...”

Estudiante 6, 17 de septiembre de 2011, 22:55

De esta manera el video-foro permitió generar un compromiso social y cognitivo, a través de los aportes a la discusión abriendo espacios para la reflexión y el intercambio no solo de conocimientos sino principalmente de la experiencia propiciando la organización de ideas, la reflexión en torno a ellas y la elaboración de nuevas formulaciones; en este sentido, consideramos que esta actividad ha sido positiva para el logro de los objetivos de la experiencia y la introducción al trabajo cooperativo; podemos señalar entonces que el Entorno Virtual de Aprendizaje ha propiciado la interactividad, posibilitando la oportunidad de investigar, reflexionar y aprender.

Como limitaciones es importante señalar que aún se observa un grupo de estudiantes que no ingresaron a esta actividad, por lo cual hay que incorporar estrategias para la participación del 100% de los estudiantes. Por otro lado, recordemos que el video-foro como estrategia responde a un modelo de

observación/evaluación, que considera la reflexión individual como punto de partida para la mejora de la misma, lo cual permite a los estudiantes tener una perspectiva diferente del desempeño docente, estableciendo los elementos para la reflexión y la valoración del aporte de los compañeros y desarrollar procesos reflexivos conjuntos, sin embargo, siendo esta actividad implícitamente una estrategia de modelado y estudio de caso, que permitió acercar los recursos al contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes, de manera tal que se generen los procesos reflexivos con realidades más cercanas a la de los estudiantes.

Por otro lado, frente a la necesidad de contar con una cultura teórica mínima, que brinde sustento para la reflexión docente, se consideraron como estrategias para la individualización de la enseñanza, el trabajo con lecturas para la recuperación de la información, y desde las actividades propuestas en la Guía Didáctica, se orientó la lectura de los textos y el primer acercamiento a los conocimientos teóricos, a la vez que se plantearon los elementos base de la práctica reflexiva. La actividad permitió el cuestionamiento de sus saberes prácticos, ya que fue concebida como un estudio autodirigido que básicamente consistió en un primer momento en la recuperación de información y en un segundo momento en la identificación de los qué, por qué y cómo hace las cosas; preguntándose qué, por qué y cómo la hacen los demás, comparando y contrastando con la propia experiencia.

Recurriendo a estrategias para la individualización de la enseñanza, y el estudio autodirigido, se buscó el reconocimiento de los elementos bases del quehacer docente; para el grupo 2010 – 2. La actividad se planteó haciendo uso de la técnica del FODA, la cual permitió que cada estudiante reconozca sus fortalezas, debilidades, oportunidades existentes y amenazas en torno a los motores de reflexión, como elemento que permitiera a los estudiantes sintetizar y contrastar su experiencia con las propuestas teóricas planteadas en el curso.

Para el grupo 2011- 2, se simplificó la actividad buscando que la autocrítica se centre en la autoevaluación del quehacer presente y la proyección desde éste, a su quehacer profesional y las necesidades para una mejora y/o innovación del mismo.

El proceso autocrítico haciendo uso del FODA, dificultó el análisis de la propia práctica, puesto que se asumieron parámetros institucionales como debilidades, Así mismo, como se observa en la actividad, las oportunidades y amenazas son confundidas con debilidades, lo cual limitó el proceso autocrítico:

Motor de reflexión	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
<i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	<i>Facilidad para adaptar y cambiar la programación de acuerdo a la necesidad de cada alumno.</i>	<i>Desarrollar las clases de secundaria en un ambiente amplio con materiales adecuados.</i>	<i>Falta de personal de apoyo si sucede algún comportamiento inadecuado que se salga de control dentro del aula.</i>	<i>No existe un sentido del cuidado y el valor a las cosas materiales en la mayoría de los alumnos de primaria y secundaria.</i>
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<i>Ser consciente del nivel de aprendizaje de cada alumno.</i>	<i>Convenios con instituciones artísticas para la participación de los alumnos en concursos y talleres.</i>	<i>Ausencia de un trabajo conjunto entre la psicóloga, la tutora y la profesora del curso.</i>	<i>La directora es autoritaria cuando se involucra en los criterios de evaluación del curso y en la nota.</i>
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes	<i>Empatía para motivar a los alumnos en su aprendizaje.</i>	<i>Coordinar e informar directamente a los alumnos mediante</i>	<i>Insuficiente infraestructura en los talleres de arte.</i>	<i>El colegio no permite el dialogo y la coordinación</i>

<i>y su trabajo</i>		<i>el email.</i>		<i>directa entre el profesor de arte y los padres de familia.</i>
---------------------	--	------------------	--	---

Estudiante 11

Motor de reflexión	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<i>Construyo y planifico mis clases y secuencias didácticas, intento partir de la motivación y el interés de los alumnos.</i>	<i>La institución educativa cuenta con todos los medios y equipos tecnológicos que permiten organizar mejor la enseñanza.</i>	<i>Falta de autoevaluación o reflexión personal acerca del impacto de lo que vengo trabajando para verificar si estoy organizando mi labor de manera adecuada.</i>	<i>No siempre las formas de organización que propongo son aceptadas por la institución educativa, que tiene formas de organización estandarizadas para todos los cursos que se dictan.</i>
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<i>Utilizo herramientas que me permitan medir el avance de cada alumno después de terminar una sesión de aprendizaje.</i>	<i>Existe una variedad de recursos que permiten gestionar de manera eficaz el avance de cada estudiante.</i>	<i>Poca flexibilidad en la evaluación. En ocasiones, la idea de alcanzar el objetivo me lleva a olvidar que aunque algunos no alcancen</i>	<i>El programa establece los tiempos en los que debo transmitir los conocimientos y estos muchas veces no se ajustan a la progresión de los</i>

			<i>totalmente el objetivo.</i>	<i>alumnos.</i>
<i>Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo</i>	<i>Asumo un papel de guía de los aprendizajes tratando que sean los propios alumnos quienes lleven la teoría a la práctica.</i>	<i>La estructura de los textos con los que trabajo me da la facilidad de envolver a los alumnos con los temas que se trabajan.</i>	<i>En ocasiones olvido que la clase es para todos, por el número de alumnos que tengo, no puedo verificar si todos están comprometidos con su trabajo.</i>	<i>Al ser un curso de carácter obligatorio hay estudiantes que no comprenden la importancia del mismo y por ende lo llevan sin tener un compromiso real con el aprendizaje del mismo.</i>

Estudiante 12

Por otro lado, la reflexión haciendo uso de la matriz de Proceso Autocrítico, permitió centrar el proceso reflexivo en dos momentos, ubicados a partir del SER (reflexión en la práctica) y DEBER SER (reflexión sobre la práctica), lo que facilitó que los estudiantes centraran sus ideas y pudieran concretar su reflexión:

<i>Motor de reflexión</i>	<i>Proceso autocrítico</i>	<i>Propuesta de mejora y/o innovación</i>
<i>Solución de problemas.</i>	<i>Trato de observar en vez de opinar y buscar soluciones sobre algunos problemas.</i>	<i>Debo involucrarme más y sentirme con más seguridad para dar soluciones.</i>
<i>Autoevaluación de la acción.</i>	<i>Siento que no utilizo todas las herramientas que nos brinda el colegio, teniendo mucho más para explorar con las niñas.</i>	<i>Darme el tiempo para planificar mi sesión con las niñas y por lo tanto evaluar que herramientas pueden ser usadas con ciertas actividades que las mantengan interesadas.</i>

<p>Trabajo en equipo.</p>	<p><i>Es primera vez que trabajo con un grupo de 10 niñas pero me es fácil compartir con ellas las actividades. Las hago compartir con sus compañeras y trato de juntar a una que no sabe con otra que sabe más para aprovechar mejor las actividades.</i></p>	<p><i>Siempre hay espacios para mejorar como por ejemplo, el espacio en donde trabajo muchas veces es en exteriores donde el movimiento de las otras clases hace que pierdan la atención. Podría buscar mejores ambientes de trabajo.</i></p>
----------------------------------	--	---

Estudiante 13

Motor de reflexión	Proceso autocrítico	Propuesta de mejora y/o innovación
<p>Decisión que hay que tomar</p>	<p><i>En mi labor, los temas del sílabo ya se encuentran establecidos, algunos son innecesarios para un alumno de administración, como por ejemplo, temas gramaticales como el concepto del sustantivo o el reconocimiento de una conjunción coordinante copulativa.</i></p>	<p><i>Emplear las vacaciones para buscar información, desarrollar y elaborar ejercicios con los temas que sí se pueden aplicar.</i></p>
<p>Deseo de comprender lo que pasa</p>	<p><i>En alguna oportunidad, apliqué un tema que resultó muy bien con cierto grupo de alumnos. Sin embargo, cuando desarrollé lo mismo con el otro salón, los resultados fueron insatisfactorios. De la misma forma, durante una sesión evaluación oral individual, algunos salones se condicionaron dependiendo del primer alumno que expuso, es decir, si el primero realizó una muletilla o una acción particular, esta misma</i></p>	<p><i>No todos los alumnos reaccionan de la misma forma; por lo que no se puede anticipar que lo fue exitoso en un grupo los sea en otro. Por lo mismo se debe crear nuevas actividades acordes con sus necesidades.</i></p>

	<i>se repitió en los subsiguientes compañeros.</i>	
Trabajo en equipo	<i>Durante las prácticas dirigidas, he dejado tareas en grupo y he notado que algunos alumnos trabajan más que otros. Incluso he observado casos de alumnos que delegan el trabajo a los que más dominan el tema, siendo su único aporte colocar su nombre en la hoja de trabajo.</i>	<i>Tener notas diferenciadas para quienes realmente resuelve las prácticas dirigidas. Realizar una sección auto evaluativa, donde los alumnos califiquen su participación en la resolución de las tareas.</i>

Estudiante 14

Finalmente, es importante señalar que en esta primera fase se propició la toma de conciencia, que es la escuela, específicamente el aula, el espacio desde donde se desarrolle la reflexión, puesto que es en ella, donde el currículo se pone en acción provocando interacciones y diversas problemáticas para el análisis y la reflexión.

Como limitaciones para estas actividades, encontramos que la escasa comunicación de parte de los estudiantes puede convertirse en una dificultad para un mejor desarrollo de las actividades propuestas, puesto que aún cuando la actividad descrita fue explicada durante la sesión presencial, las respuestas emitidas hacen ver los diferentes enfoques que se le da a la tarea, en este sentido esta primera actividad reflexiva pudiera tener distintos significados para los estudiantes.

Otra de las limitaciones existentes, es que el 20% de los estudiantes no se encontraba ejerciendo la docencia durante el año académico, por lo cual fue necesario que la reflexión la realicen en torno a experiencias pasadas; solo en un caso, un estudiante no tuvo nunca experiencia docente. Siendo el objetivo de la participación en el programa prepararse para una mejor incursión en la docencia, la falta de experiencia o la imposibilidad de contar con un espacio

para el desarrollo de la misma, ocasionó dificultades al momento de desarrollar las actividades y fue necesario enfocarse en su experiencia de estudiante universitario, lo cual limitó el sentido de la reflexión.

A partir del enfoque del curso, se observó que en esta primera fase del curso, las estrategias para la reflexión docente brindaron elementos para la autoevaluación de la misma, y a la vez permitieron iniciar la apropiación de los conocimientos teóricos que sustenta la reflexión. Consideramos que las primeras actividades iniciaron el proceso de reflexión en y sobre la práctica (Schön, 1987), además de la toma de conciencia de la importancia del contexto en la reflexión docente; todo esto propició el reconocimiento de la importancia de la reflexión para la mejora de la práctica docente, siendo éste, el primer paso para la superación del pensamiento rutinario y el desarrollo de una práctica reflexiva. Además se inició el trabajo cooperativo a través de la participación en el video-foro, propiciando la colaboración con los pares, en este sentido el Entorno Virtual de Aprendizaje propició la creación de un contexto particularmente significativo para la interacción social a través de las actividades (Del Mastro, 2005); en torno a una misma meta: buscar información, modos de comprenderla y aplicarla, dando respuesta a las interrogantes planteadas de manera libre, en un contexto informal, estableciendo relaciones de igualdad entre los estudiantes y brindando espacios para la participación del profesor tutor quien fue mediador en el intercambio, motivando la interacción en el foro.

FASE II: RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES PROFESIONALES Y CONTEXTUALES

La segunda fase del curso contribuyó al desarrollo de la reflexión docente, favoreciendo el aprendizaje a través de la investigación; en este sentido, el desarrollo de estrategias para la individualización de la enseñanza: lecturas, recuperación de la información y el relato de vida, resultaron sumamente provechosas. La introducción y búsqueda de información en torno al tema de calidad, permitió identificar la calidad desde diferentes perspectivas, lo cual

facilitó el conocimiento de la experiencia y elementos teóricos que tenían los estudiantes.

La orientación de estas actividades apuntó al desarrollo de la profesionalidad de los estudiantes, buscando que al realizar el análisis de su práctica docente, la engloben desde un enfoque institucional y social de la educación, y la búsqueda de la calidad. En las actividades desarrolladas se pudo observar diferencias en cuanto al conocimiento e involucramiento con la institución, y valoración de la experiencia educativa dependiendo de:

- Años de experiencia en la institución educativa
- Cargo en la institución educativa
- Nivel o tamaño de la institución

En este sentido, la actividad propuesta resultó significativa para “propiciar los lineamientos de los modelos de desarrollo y mejora, y el modelo de investigación en un contexto de autonomía, de modo que se favorezca la confrontación de ideas y de procesos” (Imbernón, 1998, pág. 28), desarrollando procesos de reflexión crítica puesto que se identificó el sentido y valores de la profesión docente desde un enfoque de calidad de la educación, y aspectos vinculados a las implicancias éticas, morales y políticas en sus propuestas de formación desde un enfoque de una educación de calidad con equidad. De esta manera, el estudiante se inició en la formulación y reconocimiento de la importancia de poseer una cultura teórica mínima, la cual permite confrontar ideas y plantearse metas en función a la mejora de la práctica.

La actividad permitió por otro lado, el recojo de la experiencia y conocimientos previos para arribar a la formulación de conceptos y relaciones entre calidad, calidad de la educación y la calidad de la educación en el contexto peruano, para lo cual se orientaron las lecturas desde un enfoque de Calidad y Equidad, de manera tal que los estudiantes pudieran desarrollar claridad conceptual en

torno al concepto de calidad y una visión crítica del desarrollo de la misma en nuestro contexto educativo.

Por otro lado, el trabajo propuesto en el Entorno Virtual de Aprendizaje, fue sumamente catártico para los estudiantes, pues pudieron reflejar sus necesidades formativas y generar un espacio para el diálogo con su profesor tutor. Esta actividad además, fue punto de partida para el desarrollo de la actividad final de curso, planteando el desarrollo de una encuesta auto evaluativa (anexo 1), a través de la cual cada uno de los estudiantes debía señalar los niveles de logro alcanzado en función a una escala valorativa: en inicio, en proceso de lograrlo, logrado y logrado con éxito, para cada uno de los rasgos del perfil del egresado de la facultad.

Para el grupo del semestre 2010- 2, el cuestionario abordó los elementos del perfil del egresado vigente, el cual presenta cuatro áreas de desempeño: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a educar. El cuestionario fue desarrollado por el 80% de los estudiantes (12) y los niveles de logro de acuerdo a las áreas fueron:

Aprender a ser – 50% logrado y 50% en proceso de lograrlo.

Aprender a aprender – 100% en proceso de lograrlo

Aprender a convivir - 100% logrado

Aprender a educar – 100% en proceso de lograrlo

Por otro lado, la información brindada en cada una de las áreas permitió reconocer las preocupaciones y necesidades formativas de los estudiantes, siendo lo más saltante:

Logros alcanzados:

- *Toma de conciencia de la necesidad de formación profesional para desempeñarme como docente.*
- *Haber reconocido la importancia de una práctica ética.*

- *Importancia de la persona como protagonista principal de toda la vida social y en consecuencia también de la educación.*
- *Hacer una reflexión seria sobre mi propia práctica profesional, de modo que ha sido posible detectar mis errores descubrir potencialidades y conocer y hacer uso de recursos que me permiten ir mejorando mi labor profesional.*
- *El deseo de trabajar por una educación más inclusiva, más de calidad haciendo uso de los recursos que la universidad me ha ido proporcionando.*
- *Adquisición de conocimientos teóricos básicos en los cursos del programa.*
- *Aprender a evaluar el carácter del grupo de alumnos que me toca enseñar y en base a esto procuro aplicar los métodos que más se adaptan a las necesidades del alumno.*
- *Experimentar la conveniencia del uso de las TIC en el aprendizaje, comprobando en la práctica sus beneficios.*
- *Altos niveles de interacción interdisciplinar, reconocidas en las ciencias sociales y humanas. Y el uso de enfoques y modelos teóricos para el campo de la educación.*
- *Práctica de conocimiento crítico de realidad peruana y mundial a través de las actividades.*
- *Aprender a evaluar en situaciones de aprendizaje.*

Dificultades presentadas:

- *Falta de habilidades sociales para el logro de mis objetivos.*
- *Inseguridad en mis acciones y dificultad para la toma de decisiones.*
- *He estado en organizaciones donde el clima laboral ha sido muy negativo y la presión social y el tema de los valores muy debilitado. Sin embargo, no he cedido ante la presión.*

- *El manejo de fundamentos epistemológicos, métodos, técnicas e instrumentos de investigación aplicados al campo de la educación.*
- *Falta un mejor manejo de la tecnología.*
- *Falta de desarrollo de estrategias meta cognitivas y de aprendizaje para construir mi propio conocimiento.*
- *Creo solo poseer estrategias de aprendizaje empíricas y no del todo fácticas; es decir, no tengo un planteamiento preconcebido de cómo aprender.*
- *En la organización del tiempo especialmente para poder hacer un seguimiento más personalizado con mis estudiantes, y equilibrar con los requerimientos administrativos del trabajo diario.*
- *No hay contacto con los padres de los alumnos.*

Necesidades detectadas:

- *Participar en la solución de conflictos dentro de mi institución.*
- *Mayor horizontalidad dentro de la planificación de la gestión de la institución.*
- *Mostrar los logros de mi asignatura y sus procesos y productos hacia la comunidad educativa.*
- *Profundizar un poco más sobre nuestro compromiso ético en el campo de la educación.*
- *Intercambiar o conocer experiencias educativas.*
- *Fomentar espacios creativos en el quehacer formativo y de la práctica docente.*
- *Mejorar contacto con los padres y alumnos.*
- *Entablar relaciones con profesionales, experiencias para poder aprender y conocer lecciones aprendidas.*

Priorización de elementos para el desarrollo profesional:

- *En todas las actividades que uno realiza sentir satisfacción.*
- *Autoevaluación constante para reconocimiento de capacidades y limitaciones.*

- *Investigación - Intercambio de experiencias con colegas.*
- *Conocer e identificarme con el perfil de un educador.*
- *Hacer uso de la práctica reflexiva en el desempeño docente.*
- *La integración del conocimiento interdisciplinario y su aplicación en mi labor diaria.*
- *Saber respetar los valores del pluralismo, la comprensión mutua, la tolerancia y la paz.*
- *Tener capacidad de análisis de situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas para poder plantear formas o medios de solución.*
- *Aprender a negociar un proyecto de formación común.*
- *Saber escuchar - Saber observar - Opinar constructivamente y con precisión.*

Se observa que los logros estuvieron centrados en la formación recibida y la apertura a nuevos conocimientos; por otro lado, en referencia a las necesidades, los estudiantes señalan elementos generales, centrados en la formación docente, de manera que les permita conocer estrategias que ayuden a intensificar en sus alumnos el deseo de saber y favorecer la decisión de aprender, dominar elementos científicos, mayor conocimiento de bases teóricas y metodológicas para los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículo, conocer temas de gestión educativa, y participar de la implementación de modelos de gestión. La priorización de elementos para el desarrollo profesional de parte de los estudiantes, nos permite observar el reconocimiento de los elementos de una práctica reflexiva.

La información recopilada ha posibilitado la comprobación de la existencia de elementos comunes en el proceso auto evaluativo de los estudiantes, los cuales están orientados desde la toma de conciencia de la importancia de la reflexión y el trabajo colaborativo para el desarrollo del quehacer educativo, hasta el reconocimiento de los elementos formativos para un mejor desempeño. La importancia de esta actividad radica en un primer acercamiento

al pensamiento del profesor ¿Qué necesidades tiene? ¿Qué conoce?, ¿Qué necesita o desea conocer?, ¿Para qué requiere este conocimiento?, y cómo a partir de elementos orientadores - en este caso el perfil – el estudiante puede verse y reconocerse como un actor del proceso educativo, con capacidad de desarrollos exitosos, de mejora y de cambio, identificando los primeros elementos que le permitirán plantear una propuesta de mejora del quehacer profesional.

Con respecto al grupo 2011 – 2, la propuesta de perfil para la encuesta auto evaluativa (anexo 2) fue la propuesta del nuevo perfil del egresado del programa, el mismo que se encuentra en proceso de revisión. Este perfil ha sido organizado en torno a las siguientes áreas: bases para el aprendizaje, diseño y desarrollo curricular y desarrollo profesional y realidad educativa.

La propuesta buscó concretar los elementos requeridos por el profesional de la educación de hoy, por lo cual cada una de las áreas se sustenta en:

- Bases para el aprendizaje: brinda los elementos teóricos para fortalecer los conocimientos respecto a los fundamentos para el desarrollo de procesos formativos de acuerdo a la realidad personal y contextual del educando.
- Diseño y desarrollo curricular: proporciona los elementos para organizar y desarrollar situaciones de aprendizaje de acuerdo a los niveles educativos en los que se desempeña. Asimismo, proporciona los lineamientos para el desarrollo de la gestión institucional.
- Realidad personal y contextual del educando: favorece el desarrollo de la identidad del educador desde el auto aprendizaje y la reflexión permanente, teniendo en cuenta la problemática de la realidad peruana.

El cuestionario fue desarrollado por el 60% de los estudiantes (16) y los niveles de logro de acuerdo a las áreas es el siguiente:

Bases para el aprendizaje – 100% en proceso de lograrlo

Diseño y desarrollo curricular – 80% en proceso de lograrlo y 20% logrado

Desarrollo profesional y realidad educativa – 70% en proceso de lograrlo y 30% logrado

Por otro lado, al igual que el grupo 2010 – 2, la información brindada en cada una de las áreas permitió reconocer lo siguiente:

Logros alcanzados:

- *Considero que de cierto modo he podido empezar a incorporar algunas técnicas dentro de mi labor como profesor.*
- *Aplicar en mi planificación diaria mis nuevos conocimientos sobre el aprendizaje tanto de mis alumnas como el propio. Al conocer las características individuales, trato de realizar mis lecciones dirigidas al grupo en general pero les dedico el tiempo necesario a cada una de mis alumnas que necesite refuerzo en alguna explicación.*
- *Incorporar las principales teorías educativas apropiándolas dentro y fuera del aula.*
- *Identificar las características de los procesos y desarrollo cognitivos de mis alumnos, así como sus vivencias sociales, afectivas y morales, en definitiva sin haber podido analizar a profundidad las teorías del aprendizaje en los procesos formativos del estudiante no hubiese podido desarrollar nuevos métodos, técnicas y estrategias.*
- *Creo haber logrado concientizar a mis alumnos la importancia de la realidad en la que se desenvuelven. Asimismo, axiológicamente, intento ejemplificar con mi comportamiento ciertos valores como la puntualidad, el respeto por las normas, etc.*

- *Identificar aspectos socio-afectivos y morales en los alumnos a través de pregunta-respuesta, juegos grupales y colaborativos, etc.*
- *He logrado vincular, analizar, contrastar los aportes de mi disciplina para mejorar y orientar mi ejercicio docente de acuerdo a los procesos de enseñanza aprendizaje.*
- *A partir de la licenciatura he buscado tener como tema de análisis mi propia práctica.*
- *Encontrar modos de que los alumnos aprendan y reconozcan sus formas de aprender.*
- *Flexibilidad al diseñar actividades de aprendizaje y realizarlas con los alumnos, según el ritmo de cada uno.*
- *Tomar la historia personal del alumno como base para su aprendizaje y la creación.*

Dificultades presentadas:

- *Desinterés de parte de algunos miembros de la comunidad educativa en llegar a identificarse con los valores y carisma de la institución.*
- *Una de las dificultades que más presente se me ha hecho, me avergüenza decir, es con respecto a la elaboración de material didáctico con respecto a las clases que dicto. Si bien siento que reviso bien el material que enseño, me ha hecho falta, me parece, elaborar diapositivas y proyectos para mis alumnos que van más allá a los que están expuestos por el material de inglés que me entregan.*
- *Incorporar la participación y aporte de diversos actores de la comunidad educativa pero estoy en el proceso de lograrlo. Aunque no es común mantener diálogo con los padres, lo estoy haciendo de a pocos.*
- *El trabajo se realiza con adolescentes y tenemos poca referencia del entorno del alumno (el nivel socio-económico sabemos creo es entre medio y alto).*
- *Falta de tiempo para leer y comprender la guía didáctica.*

- *No existe un currículum que se actualice cada año en la carrera de comunicación y periodismo, se incide mucho en teoría con poca práctica y se sigue el común denominador de la prensa escrita y hablada (sensacionalismo, la violencia y los policiales ocupan los titulares).*
- *Los estudiantes de hoy se han vuelto más flojos que antes, hay mucha influencia de los medios, de la tecnología, que les impide escribir, tomar notas con lápiz y papel, que les permite leer libros impresos y a intercambiar ideas y conversación frente a frente. Se están mal acostumbrando a la tecnología, a abreviar palabras, a los chat, a la web cam y a las redes sociales.*
- *Personalmente considero muy pocas, puede ser que los padres de familia no se logran incorporar totalmente a situaciones de aprendizaje.*
- *Quisiera enfatizar una, referida a la fase inicial de la clase donde se requiere generar un conflicto cognitivo para implicar a los estudiantes en la clase y, por esa vía, motivarlos a que se esfuercen por lograr aprendizajes significativos. Hasta ahora no tengo claro en qué consiste ese proceso en términos conceptuales.*
- *Incorporación en el proceso de enseñanza aprendizaje de algunos actores de la comunidad educativa, como los directores y padres de familia, para aplicar el aprendizaje significativo en los alumnos, especialmente en la evaluación.*
- *Cada vez hay más niños que presentan muchas dificultades para aprender.*
- *No identifico bien dentro de mi práctica educativa las principales teorías del aprendizaje.*

Necesidades detectadas:

- *Propiciar una unión sincera entre los diversos miembros de la comunidad educativa.*
- *Demostrar que existe coherencia entre lo que decimos y hacemos.*

- *Encontrar modos de vincular la teoría del aprendizaje del cuerpo en el teatro y crear un cuerpo de teoría para el trabajo con el cuerpo y la voz en el teatro.*
- *La evaluación todavía carece sustancialmente en este sentido.*
- *Disponer de herramientas para trabajar más con los padres de familia.*
- *Reflexionar sobre la importancia de las bases para el aprendizaje para luego poner en práctica dicha teoría.*
- *Mayor frecuencia y/o duración mayor de la comunicación e interrelación con los alumnos.*
- *Mayor información de los alumnos: procedencia de los alumnos.*
- *Revisión permanente del currículo.*
- *Investigación de otras realidades latinoamericanas.*
- *Aprender de "otros", no hay que descubrir la pólvora.*
- *Mayor conciencia nacional de la importancia de la educación en el país.*
- *Información de los soportes epistemológicos y axiológicos de la educación para complementar.*
- *Nuevas y diversas formas de comunicación para poder llegar a los niños con dificultades.*
- *Mejorar la adaptación de los materiales de acuerdo a las características y ritmos de aprendizaje de cada niño.*
- *Es necesario orientar y capacitar a los diversos actores de la comunidad educativa sobre el significado de la evaluación.*
- *Repasar las teorías de aprendizaje examinándolas en contextos prácticos.*
- *Identificarme más con los alumnos socio-afectivamente.*

Priorización de elementos para el desarrollo profesional

- *Lograr un vínculo entre las teorías del aprendizaje y el material con el que trabajo: cuerpo y voz.*
- *Traspasar los límites del aula para interactuar con la comunidad educativa.*

- *Planificación grupal con las demás profesoras de mi grado, con lo cual me ayuda a seguir con su ejemplo y su experiencia.*
- *Autoevaluación constante para no perder el camino hacia mis objetivos diarios o semanales.*
- *La priorización de elementos consta de planificar, estructurar y analizar dentro del contexto educativo cuales son los temas claves a tratar para luego enseñarlos.*
- *Conformación de los grupos para el desarrollo de las Prácticas.*
- *Identificar las necesidades de aprendizaje.*
- *Impulsar mayor conciencia social en los alumnos de la realidad del país, la enseñanza no debe limitarse a las aulas, debe haber interacción con la comunidad con la ciudad y con el prójimo. Se debe impulsar valores en los estudiantes reforzando los adquiridos en casa.*
- *Para una mejor adaptación de materiales, es necesario buscar información, no solo dentro de los textos y materiales destinados para el curso, sino en Internet, en diversos libros (no necesariamente relacionados a nuestra disciplina), en situaciones observadas en la realidad, en la televisión, etc.*
- *Trabajar sobre la generación de conflictos cognitivos y su relación con la motivación de los estudiantes.*
- *Capacitación permanente en las nuevas tecnologías de la información.*
- *Saber reflexionar sobre la práctica.*
- *Auto aprendizaje y la autoevaluación, esto hará que mi desarrollo como docente sea constante y bueno.*
- *Evaluación formativa constante tanto del avance de mis alumnas como de las técnicas que utilizo como docente para impartir educación, es necesaria para poder llegar a mis objetivos sin perder el camino y si así lo fuera, poder rectificar a tiempo algún contratiempo dado.*

- *Identificar los elementos de autoanálisis y auto mejora, la capacidad de crear una enseñanza consciente que plasmemos procesos educativos constructivos.*
- *Priorizar la práctica reflexiva constante como actividad principal y realizar planes de mejora.*
- *Impulsar la investigación y propuestas de mejora tanto en los métodos educativos como en la formación de los alumnos.*
- *Diseño de proyectos de investigación y mejoramiento educativo.*
- *Llevar una bitácora detallada en la cual se pueda revisar las acciones realizadas y las respuestas y reacciones de los alumnos a dichas acciones.*
- *Pedir ayuda de los colegas para que me observen y comenten lo que ellos, desde fuera, han logrado ver (la opinión de terceros puede resultar de gran utilidad).*
- *Tener muy en claro sus principios y valores y comportarse de acuerdo con estos.*
- *Trabajar en temas de manejo del tiempo.*

Como se puede observar, a pesar de la nueva organización del perfil se mantiene los elementos propuestos por los estudiantes en cada uno de los apartados. En este grupo se observa un mayor énfasis de los logros alcanzados en torno a los aportes y formación recibidos en el programa, en cuanto a las dificultades encontradas, éstas se centran principalmente en las interrelaciones y la incorporación de elementos que mejoren la práctica docente; en cuanto a las necesidades se observa el deseo de un mayor conocimiento de los alumnos y dominar elementos teóricos y prácticos que permitan mejorar el quehacer docente, y finalmente la priorización de elementos para el desarrollo profesional.

En este sentido, con respecto a las estrategias para la reflexión docente, se observa a lo largo de la actividad, la necesidad de los estudiantes de incorporar elementos que les permitan la superación del pensamiento rutinario, el cual

como señala Porlán (1998), está guiado por la tradición, la autoridad y los enunciados dominantes, en este caso el “deber ser” del ser y hacer docente, y lograr la toma de conciencia crítica respecto a la experiencia, conocimiento y especialmente a centrar la reflexión en los elementos que signifique la base para la mejora de la docencia. A través de esta segunda fase del curso, podemos observar el desarrollo de meta habilidades para el desarrollo de la reflexión durante la acción, el análisis de la acción y establecer la razón pedagógica, acercándose a la toma de conciencia del habitus.

El desarrollo de esta meta habilidades, lo podemos observar a través de la información cualitativa que se recogía en la encuesta, la misma que fue proporcionada por los participantes, estableciendo los logros alcanzados, dificultades presentadas, necesidades detectadas y la priorización de elementos para el desarrollo profesional. A través de esta actividad, los estudiantes pudieron evaluar lo que funcionó, lo que no funcionó y a la vez interrogarse en torno a “¿Qué pasaría si...?” y formulando hipótesis que les permitieran priorizar sus necesidades para la mejora de su práctica educativa. Podemos señalar que esta segunda fase permitió profundizar la reflexión cognitiva, desarrollar aspectos de la reflexión crítica e iniciarse en la reflexión narrativa puesto que los estudiantes se iniciaron en el relato de sus experiencias docentes, incorporando sus vivencias, experiencias y aprendizajes logrados a través de las mismas.

Como limitación, volvemos a encontrar la no participación de un grupo de estudiantes lo cual nos lleva a replantear las estrategias de participación en el entorno virtual, para esta actividad no se plantearon elementos de trabajo colaborativo, y una alternativa sería establecer con claridad, en la propuesta formativa, la relación existente entre el desarrollo de la actividad final y la encuesta de autoevaluación.

La propuesta de perfil permitió, por otro lado, validar la comprensión del rol que los participantes consideran deben ejercer durante la docencia, sin embargo

hacen falta elementos que orienten de manera clara cada una de las funciones propuestas para el desempeño del rol; es decir, darle más claridad al perfil en cuanto a su formulación y evitar la complejidad que este tiene actualmente frente a los retos de un docente de aula.

FASE III: PARTICIPACIÓN EN TRABAJO COLABORATIVO PARA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE REFLEXIVO

La tercera fase buscó reforzar en los estudiantes los aprendizajes logrados a través del análisis de las competencias docentes y la participación en la elaboración del Decálogo de la Reflexión Docente, a través del ejercicio de la cooperación como estrategia para el desarrollo de la reflexión docente.

La institución educativa y el aula, fueron el centro del proceso reflexivo, el cual se vio alimentado por todos los aprendizajes adquiridos anteriormente con respecto a planificación educativa, desarrollo del currículo, evaluación del aprendizaje, desarrollo de materiales, liderazgo y todo contenido que enriquezca el quehacer profesional.

Las estrategias desarrolladas para esta fase del desarrollo de la reflexión docente fueron estrategias para la individualización de la enseñanza: lecturas, recuperación de la información, estrategias activas para la enseñanza en gran grupo: clase grupal, presentación de Power Point, demostraciones y estrategias centradas en el trabajo cooperativo: intercambio sobre las representaciones y las practicas, diálogo reflexivo y actividades colaborativas: wiki; estas actividades se plantearon desde la Guía Didáctica y la actividad colaborativa en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

La primera actividad se planteó a partir de la selección de algunas de las competencias planteadas por Perrenoud en el libro “Diez nuevas competencias para enseñar” (2004); se presentaron las competencias que se consideraron básicas, las cuales priorizan el quehacer profesional del docente de hoy en día;

desde las mismas se solicitó el desarrollo del proceso autocrítico de manera tal que se conociera el sentido teórico de la competencia y a las vez se pudiera plantear lo logrado en la misma, y qué aspectos deberían replantearse para mejorarla. Esta actividad en ambos grupos fue sumamente rica y permitió reforzar las evaluaciones previas, facilitando desde la comprensión de la competencia un mayor acercamiento a un proceso de reflexión crítica y la concreción de los elementos de mejora para su propuesta final del curso. La estrategia desarrollada permitió a los estudiantes situarse en contextos variados, diversos, sintetizando y contrastando sus saberes prácticos.

Por otro lado, el Entorno Virtual de Aprendizaje proporcionó para finalizar el curso los elementos para la elaboración del “Decálogo de la Reflexión Docente”. Teniendo como base la lectura de las competencias anteriormente señaladas, se les solicitó a los estudiantes, que haciendo uso de la wiki como herramienta para el desarrollo del aprendizaje colaborativo elaboren el decálogo. Esta actividad permitió solicitar ideas y puntos de vista de otros, sintetizar y contrastar ideas e incorporar en su accionar los elementos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de una tarea común conformando una red de aprendizaje.

La organización de los estudiantes se realizó durante la segunda sesión presencial, de manera tal, que se pudiera generar interacción cara a cara y absolver las dudas de los participantes; el trabajo se organizó en función a:

1. Presentación de una lista de “palabras clave” las cuales serían el eje orientador para cada una de los elementos del decálogo.
2. Organización del trabajo de grupo total estableciendo plazos y productos.
3. Organización del trabajo de subgrupos: destrezas cooperativas, plazos, etc.

Las palabras claves fueron las siguientes:

- Identidad personal
- Autoevaluación
- Participación en redes
- Autonomía
- Habilidades específicas y especializadas
- Conocimientos docentes
- Prácticas eficaces
- Práctica reflexiva
- Saberes práctico
- Formación continua

La organización del trabajo se hizo en tres momentos:

- Participación 1: integración de propuesta de subgrupo
- Participación 2: aportes a las propuestas presentadas por subgrupos
- Participación 3: validación de la estructura final

Con el fin de colaborar en la organización de los equipos se trabajaron las destrezas cooperativas consideradas como básicas para el desarrollo de la actividad:

- Definir las destrezas a realizar en el trabajo cooperativo (comunicación, integración de contenidos, análisis de lecturas, etc.).
- Especificación de contenidos a trabajar para cada una de las palabras clave.
- Generar interdependencia positiva (todos para uno y uno para todos).
- Desarrollar la responsabilidad individual para el logro de metas comunes.
- Hacer uso de estrategias de comunicación.
- Desarrollo de resultados productos de la negociación y cohesión.

- Búsqueda de fuentes de información.
- Evaluación no competitiva.

A partir de la formación de equipos se solicitó la participación en los tres momentos antes mencionados, de manera tal, que se definiera como primera tarea definir un grupo de palabras clave para cada equipo; un segundo momento de trabajo fue la participación en el decálogo, a manera de enunciado motivador y un tercer momento, cada uno de los diez enunciados debía ser validado por lo menos por tres estudiantes de cada subgrupo de manera tal que se generen estrategias para la interdependencia positiva, para que finalmente quedara listo el decálogo del curso. Esta experiencia propició la investigación y el trabajo colaborativo, y se generó sinergia en torno a lo que se espera de un docente – reflexivo.

Bajo el esquema desarrollado, se lograron trabajar estrategias para la responsabilidad individual, a través de los aportes de cada estudiante al producto grupal, estrategias para el desarrollo de la destreza cooperativa, lo cual implicó la organización de los grupos en los distintos momentos de trabajo y finalmente el procesamiento grupal, puesto que el trabajo implicó una búsqueda y reorganización de información.

La participación de los diferentes grupos fue diferenciada, esto puede deberse a que los grupos fueron organizados libremente, sin intervención de los profesores de curso, observándose la necesidad de una organización estratégica tomando en cuenta especialidad, edad y manejo de las TIC, puesto que a pesar de brindar durante la sesión presencial una sesión práctica para la interacción con la herramienta WIKI, los grupos tuvieron dificultades para su participación. A continuación se presentan algunos de los aportes desarrollados:

PRÁCTICA REFLEXIVA:

Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial, ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica.

AUTONOMÍA

Un docente autónomo habrá de tomar decisiones dentro y fuera del aula, elegirá lo que debe hacer, justificará los criterios de su elección y asumirá las consecuencias de las mismas. Todo ello gracias a un proceso reflexivo sobre su propia práctica educativa, por el cual reconoce sus habilidades en la toma de decisiones e identifica fortalezas y debilidades en el ámbito profesional.

IDENTIDAD PERSONAL

El docente reflexivo desarrolla su identidad personal y el reconocimiento de sí mismo como punto de partida para la reflexión sobre su práctica, así como es punto de apoyo para motivar en el alumno la construcción de su identidad.

AUTOEVALUACIÓN

El docente reflexivo desarrolla la autoevaluación de manera voluntaria, analítica y sistemática para reconocer las fortalezas y debilidades de su actuación docente, lo que le permite orientar su acción profesional a la luz de la información recibida, y así asumir las competencias que le exige poseer la sociedad y la comunidad educativa para lograr una educación de calidad.

FASE IV: DISEÑO DE PROPUESTA DE MEJORA PROFESIONAL

La actividad final del curso fue precisamente la elaboración de un “Plan de mejora del desempeño profesional”, el cual permitió a los estudiantes proponer

los lineamientos y pautas para optimizar su actividad profesional: El citado plan se organizó en torno a la selección de los aspectos de mejora, marco de referencia y el plan de trabajo (anexo 3).

Los planes de mejora fueron planteados en forma concreta de acuerdo a los elementos solicitados, el aspecto a mejorar fue seleccionado a partir de las competencias docentes planteadas por Perrenoud, y como se puede observar proporcionaron a los estudiantes directrices para el trabajo práctico a partir de un proceso reflexivo realizado en los trabajos predecesores:

PLAN PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

“El aspecto elegido para optimizar mi desempeño profesional como profesora de Arte es el “Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo”, porque mi trabajo en aula demanda siempre un avance y una mejora en mis habilidades para desarrollar el aprendizaje de mis alumnos y su trabajo escolar, además para que sea concebido y asimilado de manera adecuada sus intereses, ritmos y capacidades.

Las metas planteadas a obtener son:

- *Intensificar el deseo de aprender de los alumnos y crear esa aspiración en los que demuestran desinterés hacia el curso de Arte.*
- *Desarrollar la capacidad de la autoevaluación en el alumno.*
- *Establecer un diálogo con el grupo de clase para acordar el cumplimiento de sus responsabilidades en la clase.*
- *Organizar y planificar actividades educativas con diversas opciones para conseguir la motivación y participación del grupo”.*

Estudiante 2

“Para desarrollar nuestro plan de mejora hemos encontrado la necesidad de analizar la meta de mejora denominada: ser un profesional en permanente formación. Elegimos este aspecto porque consideramos que la formación docente representa un proceso activo, autónomo e independiente de conocimiento e investigación. Se estructura sobre

bases teóricas, sociales, políticas y está acondicionado a la idea de la escuela, enseñanza, innovación, investigación y currículo. Esto implica el análisis y reflexión sobre el significado conceptual de la formación en todos los niveles”.

Estudiante 15

“Requiero como docente tener capacitación permanente en las tecnologías de la información para un mejor desempeño profesional en la sociedad de la información y el conocimiento”.

Estudiante 16

“La evaluación debe ser concebida de manera constructivista y cualitativa, en función del cambio y transformación de la realidad social. Con la concepción de este tipo de evaluación, se romperá el marco limitado impuesto por una evolución medicionista de resultados, y desligada de los procesos de aprender y enseñar.

Ante lo expuesto, uno de mis metas es lograr incorporar a la comunidad educativa (alumnos, padres de familia y directores) en el proceso de la evaluación con enfoque constructivista, para aplicar el aprendizaje significativo, ya que todavía existen pensamientos ortodoxos en el sistema de calificación, se piensa que la evaluación se determina por una nota y nada más”.

Estudiante 17

El marco de referencia buscaba que los estudiantes fundamentaran la elección del aspecto a mejorar, tanto desde la experiencia como a través de elementos teóricos que sustentaran los cambios; a través de las actividades presentadas se pudieron observar las relaciones establecidas entre la teoría y la práctica lo cual permitió plantear mejoras específicas:

Potencialidades

- *Habilidad para estimular el deseo de aprender de alumnos utilizando las herramientas tecnológicas e informáticas para motivarlos en su aprendizaje.*
- *Disposición en favorecer el interés en el aprendizaje del alumno, atendiendo sus consultas y sus sugerencias.*
- *Creatividad que facilita concebir actividades didácticas.*
- *Aptitud para fortalecer el anhelo de aprender planteando temas significativos tomando en cuenta la diversidad cognitiva de los grupos.*

Limitaciones

- *Dificultad en el cumplimiento de las responsabilidades de los alumnos respecto a la limpieza y el orden de los materiales artísticos en el área de secundaria.*
- *Preocupación en desarrollar actividades que involucren el juego con fines formativos por considerarla complicada de realizar en grupos con diversidad de alumnado con problemas de conducta.*
- *Dificultad en concebir un ambiente donde la expresión artística fluya en libertad dentro de un entorno escolar que exige y presiona a los alumnos en la disciplina, lo que genera en ellos una confusión al no comprender la idea de una convivencia pacífica en libertad y armonía.*
- *Problemas para organizar actividades grupales en determinadas aulas por la falta de tolerancia de algunos alumnos respecto a sus compañeros con habilidades diferentes.*

“La elección de este aspecto se debe a que involucra directamente mi desempeño en el aula y la interacción con los alumnos en el aprendizaje al tratarse de un curso esencialmente práctico. Entonces resulta fundamental proponerme metas que me impulsen a adquirir nuevas habilidades, vencer dificultades y

desarrollar mis competencias en beneficio del aprendizaje y el desarrollo integral de mis alumnos.

Perrenoud sostiene las nuevas competencias del docente de acuerdo al contexto actual, la adaptación de sus capacidades al cambio constante de nuestro tiempo y la importancia de la formación continua del profesor.

El docente debe generar el desarrollo del anhelo de saber del alumnos así como fortalecer su voluntad de aprender (Delannoy 1997); para impulsar estas metas el profesor necesita motivar el deseo de aprender en los alumnos lo cual resulta en determinadas ocasiones una tarea difícil debido a la diversidad de alumnado y sus características singulares.

Establecer un consejo de clase (Freinet) donde se afronte por medio del diálogo abierto la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos le otorgan a su trabajo escolar, además es importante hacer explícito el contrato pedagógico (Filloux, 1974). A través de este planteamiento se busca concebir reglas en el aula (Perrenoud 1994) teniendo en cuenta el pensamiento y compromiso de los alumnos además de ser un aporte en la construcción del sentido del aprendizaje”.

Estudiante 2

“Para algunos autores como Cuenca (2003), la capacitación debe ser reconocida como una formación en servicio, es decir, pasando a niveles de complejidad formativa, que vinculen el rol del docente, los contenidos, las competencias brindadas en escuelas, los trabajos colectivos, siendo el desarrollo profesional el objetivo de una formación innovadora: “El concepto genérico ha sido modificado de “capacitación” a “formación en servicio” cuyo sustento más directo es la necesidad de asegurar que los docentes desarrollen un conjunto de competencias pertinentes

que les permitan desempeñar su profesión en los distintos contextos en lo que se desenvuelven y responder a las exigencias respectivas” Por eso se señala que “[...] la formación no es sólo el resultado espiritual sino sobre todo el proceso interior de permanente desarrollo asumido conscientemente. Abarca mucho más que el cultivo de las aptitudes del individuo. La capacitación de habilidades y destrezas para el desempeño apenas sería el elemento más material de la formación” Flores citado por Sánchez Moreno 2005. Entre las directrices que debo tomar en cuenta para el cumplimiento de las metas en el campo de la formación continua, se necesita un programa de desarrollo profesional efectivo que mejore las capacidades formativas de los estudiantes, donde es indispensable brindar un apoyo constante al docente no solo en los ámbitos de la pedagogía sino en la de los contenidos”.

Estudiante 15

“Al inicio, la evaluación se ocupaba principalmente de juzgar al estudiante en algunos aspectos de su comportamiento. Esta tarea era responsabilidad absoluta del maestro, y los resultados de la evaluación se informaban al interesado (a): padres y alumnos, únicamente al final del lapso escolar. Por esta razón, la evaluación fue vista como una etapa Terminal del proceso de enseñanza, durante mucho tiempo, su propósito era calificar al alumno para decidir su promoción o no. En cambio, Rosales (1968) planea la necesidad de la evaluación en cada momento del proceso de enseñanza aprendizaje al formular lo que debería significar la evaluación en nuestros días, al respecto indica: “La evaluación constituye una reflexión crítica sobre los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico”.

Todas las teorías, desde una perspectiva general, contribuyen al conocimiento y proporcionan fundamentos explicativos desde

diferentes enfoques, y en distintos aspectos. Es posible entender que en la realidad se puede actuar aplicando conceptos de una y de otra teoría dependiendo de las situaciones y los propósitos perseguidos.

La teoría que considero pertinente para mejorar mi desempeño profesional es el Constructivismo, porque esta teoría, enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento”.

Estudiante 17

Finalmente, el Plan de mejora permitió establecer acciones específicas, las cuales deberían ser desarrolladas en el siguiente año académico.

Metas para la mejora	Acciones	Plazos	Indicadores para la evaluación del cambio
Programar de forma secuenciada las competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación	Terminar la lectura de “Orientaciones para el trabajo pedagógico”- Educación por el arte- Ministerio de Educación- 2006	Antes de finalizar diciembre 2010	Organizar una reunión informativa con un documento sencillo para ser compartido con mi equipo de área
	Adecuar un tiempo para la elaboración de la programación	Quincena de febrero 2011	Elaborar la programación anual del área en los grados que me corresponden
	Continuar con la formación teórica en este aspecto	Febrero 2011	Conocer las disposiciones del Ministerio de Educación al respecto
Aplicar principios generales de didáctica, atendiendo con cuidado la didáctica	Conseguir un especialista en didáctica del arte para una asesoría puntual, organizando un taller o	Febrero 2011	Dominio de estrategias específicas para el área Socialización de dichas estrategias con los directivos de la institución

<i>específica para el área</i>	<i>seminario dentro de la institución</i>		
<i>Investigar, consultar fuentes y conocer otras experiencias didácticas</i>	<i>Contacto con maestros de educación artística de otros centros</i>	<i>Marzo 2011</i>	<i>Haber contactado al menos 4 profesores de otros colegios Lograr una reunión, ya sea convocada por mi centro o en otro colegio, para compartir las experiencias como docentes de educación artística</i>
<i>Evaluar los aprendizajes de acuerdo a la naturaleza del área y de las capacidades desarrolladas</i>	<i>Continuar con la formación teórica de este aspecto</i>	<i>Julio 2011</i>	<i>Elaborar instrumentos de evaluación pertinentes al área y grado aprobados por la supervisión del asesor del equipo y un asesor externo</i>
	<i>Compartir con los demás miembros del equipo de área los instrumentos de evaluación que elabore</i>	<i>Febrero 2011</i>	<i>Elaborar un documento unificado donde se especifique los instrumentos de evaluación usados por cada especialidad dentro del área</i>

Estudiante 11

Metas para la mejora	Acciones	Plazos	Indicadores para la evaluación del cambio
<i>Lograr una mejor comunicación con mis colegas, y que estos conozcan mi trabajo.</i>	<i>Diseñar la sesión de clase abierta, que responda a los contenidos del curso, así como los objetivos a los que va encaminada.</i>	<i>1 mes.</i>	<i>La sesión es diseñada con el tiempo requerido y presentada como propuesta a la Facultad a inicios del siguiente ciclo.</i>

	<p><i>Estructurar la programación del curso para que la clase abierta esté programada, y cumpla los objetivos pedagógicos, así como se preparan los recursos materiales.</i></p>	<p><i>2 meses.</i></p>	<p><i>La programación del curso incorpora la sesión abierta como parte de las actividades del curso.</i></p>
	<p><i>Preparar a los alumnos para la sesión con docentes, y para que ellos se sientan seguros al hacerla</i></p>	<p><i>2 meses</i></p>	<p><i>Los alumnos conocen de la sesión, así como de sus objetivos. Los alumnos pueden guiar por lo menos cuatro juegos o dinámicas con confianza.</i></p>
	<p><i>Convocar a los profesores de mi área para que asistan.</i></p>	<p><i>1 mes</i></p>	<p><i>La docente comunica personalmente a los docentes del área sobre la iniciativa. La sesión es programada dentro del calendario de actividades de la Facultad. Por lo menos 20 docentes aceptan participar.</i></p>
	<p><i>La sesión se realiza.</i></p>	<p><i>1 día.</i></p>	<p><i>Conozco a los demás docentes, y ellos saben de mí. Se plantea otra sesión el ciclo siguiente.</i></p>

Estudiante 18

La actividad final permitió establecer las mejoras planteadas, desde el quehacer específico de los estudiantes, y de acuerdo a las necesidades de los mismos a partir de su realidad laboral, y desarrollar la reflexión docente en función a las siguientes acciones:

- Tomar decisiones sobre la práctica profesional (conocimiento creado en uso).
- Buscar, identificar y resolver problemas, (situaciones problemática y resolución de problemas).
- Actuar después de evaluar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto.
- Analizar qué hace que funcione y en qué contexto funcionaría.
- Buscar el marco teórico y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
- Buscar alternativas nuevas y diferentes.
- Identificar y probar diferentes alternativas (propias o de otros), buscar evidencias.
- Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
- Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.

Como limitación podemos señalar que las actividades si bien es cierto han arribado a una propuesta final, la orientación de las mismas varían de acuerdo al estudiante, siendo en algunos casos la propuesta producto de una profunda reflexión e investigación teórica mientras que en otros casos se observa una reflexión sencilla y una propuesta de menor impacto en el quehacer profesional. En este sentido es necesario desarrollar un trabajo coordinado entre los profesores del curso de manera tal que se establezcan los niveles de logro con mayor precisión y se llegue a un nivel mínimo de logro por parte de los estudiantes.

Asimismo, en esta última parte del curso, se consideró la posibilidad de realizar **una visita al aula de clase** donde el participante desarrollaba su quehacer pedagógico o su quehacer institucional con la finalidad de hacer propuestas de mejora a dicho quehacer por parte de los profesores asesores. Estas visitas dadas las características profesionales de los estudiantes no fueron posibles de hacer, puesto que no se obtuvieron los permisos para la observación en aula, y

fueron una demanda de los estudiantes, puesto que reconocieron la necesidad de la observación como un elemento que complementa la reflexión crítica.

Un aspecto a valorar el planteamiento realizado a partir del Plan de mejora para la elaboración del “Proyecto de Innovación Educativa” con el cual el estudiante podría obtener el título de Licenciado en Educación.

3.5 REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

Frente a las demandas de formación del docente de hoy, las necesidades de la sociedad del conocimiento, la gestión de la formación del docente y más aún la del docente reflexivo, exige la incorporación de elementos que permitan el desarrollo de capacidades que vayan más allá del conocimiento de contenidos o el desarrollo de una metodología. En este sentido, nos señala Imbernón (1998), la gestión de la formación pasa por diversos modelos que orientan la formación continua del docente desde enfoques de formación individual, observación/evaluación, desarrollo y mejora, entrenamiento e investigación.

La propuesta formativa del curso de Práctica pre – profesional, al ser parte final de un programa de formación pedagógica para profesionales que ejercen la docencia en diferentes niveles, permitió a través de las estrategias para la reflexión docente propiciar un mayor acercamiento a la labor profesional del docente, desde una mirada auto evaluativa y crítica de la labor; en este sentido a través del curso y el desarrollo de las actividades se buscó brindar elementos para esta reflexión; es así que se propusieron actividades motivadoras y prácticas desde el Entorno Virtual de Aprendizaje, buscando generar las bases para el desarrollo del aprendizaje a través de las redes, la reflexión y la cooperación.

Consideramos que las estrategias didácticas del curso permitieron al estudiante desarrollar y potenciar habilidades, actitudes y estrategias para un aprendizaje independiente y permanente, que supone recoger, organizar, evaluar y transferir información de manera crítica y creativa; así como contrastar e

integrar los conocimientos teóricos con su experiencia personal-profesional y la realidad del entorno social donde interactúa. Se buscó así, que la estrategia contribuya a la reconstrucción de la información y experiencias adquiridas en los diversos procesos de aprendizaje, a la vez que la interacción en pequeños grupos y en el colectivo de estudiantes posibilitó el establecimiento de relaciones interpersonales constructivas basadas en la tolerancia, el respeto mutuo y la responsabilidad frente a las metas asumidas, aportando al logro de los diversos rasgos académicos que contempla el Perfil del Egresado.

Asimismo, las estrategias incorporadas en el curso, la ejercitación de la práctica reflexiva, y un acercamiento al habitus de los estudiantes, a través del proceso de reflexión e investigación, permitiendo que desarrollen en forma progresiva la toma de conciencia de sus acciones docentes, en relación a los conocimientos, procedimientos y al “deber ser” de la práctica docente.

El curso brindó la oportunidad para la formulación de “contraesquemas” que cuestionaran su habitus, a través de los procesos observación y análisis de la propia práctica y la comprensión de la propia manera de actuar y pensar. (Perrenoud, 2005).

Podemos señalar que la experiencia desarrollada ha permitido constatar que la formación centrada en la práctica reflexiva permite que los estudiantes expliciten sus saberes sobre la práctica (procedimentales – como hacer algo) y formalicen sus saberes de la práctica (producto de la experiencia realizada) permitiendo la confrontación de las experiencias y el desarrollo de la investigación.

Finalmente, con respecto al desarrollo de la reflexión docente, consideramos importante señalar, que a través del curso, se buscó arribar a los niveles de reflexión establecidos por Sparks – Langer & Colton (1990), desarrollando la reflexión crítica, a través de los procesos de contraste realizados a través de las estrategias del curso, las que permitieron la valoración de los aprendizajes

previos y una mejor aplicación de los mismos en la propuesta de Plan de mejora. Asimismo, consideramos también que el nivel de reflexión crítica se desarrolló a través la reflexión en torno a la calidad y la forma de incorporarla en el quehacer de aula, más aun, porque el material teórico abordó la calidad desde un enfoque de equidad, y finalmente, el nivel de reflexión crítica fue desarrollado a partir de los diversos procesos de autoevaluación considerados en el curso. Si bien es cierto, el ejercicio de la reflexión docente ha sido exhaustivo y permanente, consideramos que este ha sido un acercamiento inicial a este proceso, y esperamos haber iniciado el desarrollo de nuevas capacidades en el docente.

Por otro lado, con respecto al rol de los tutores es necesario incidir en los factores motivacionales de manera tal que se genere motivación intrínseca a partir de la valoración del aporte individual de cada estudiante, para lo cual es necesario sistematizar el aporte de los profesores – tutores, puesto que en la observación de las intervenciones se ha podido verificar la ausencia de una participación activa de los mismos en la discusión y en la absolución de consultas, esto se debe a que inicialmente el modelo de formación planteado no contempla la participación activa de los mismos, tal como señala Hasarin (2000), el rol del profesor o tutor debe pasar de brindar los contenidos o ser evaluador a sugerir metas, establecer rutas de aprendizaje, brindar apoyo, establecer un modelo de comunicación, orientar la búsqueda de información y generar una participación activa del estudiante.

Con respecto al uso del Entorno Virtual de Aprendizaje, es necesario tomar en cuenta que los foros, al plantear la participación de todos los estudiantes (participación del grupo total) requieren la revisión de las estrategias de organización de manera que se revise la necesidad de organizar los grupos para las intervenciones (desde parejas hasta el grupo total) en los que la interacción genere compromiso de aporte y la valoración de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la evaluación del Entorno Virtual de Aprendizaje es una tarea pendiente, puesto que es necesario revisar la manera como las

diferentes herramientas se combinan y complementa para el desarrollo de los aprendizajes y la reflexión docente, ya que como señala Onrubia (2005, pág. 12):

“la calidad de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje no está tanto en las herramientas técnicas de que dispone, en los materiales que incluye o en las actividades de aprendizaje que plantea a los alumnos considerados en sí mismos, cuanto en la manera en que esas herramientas, materiales y actividades se combinan y se ponen en juego para promover que alumnos y profesores se impliquen en unas u otras formas de actividad conjunta, y en la manera en que esas formas de actividad se organizan, combinan, secuencian y evolucionan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo al profesor más o menos posibilidades de ajustar la ayuda a los alumnos”.

El desarrollo de las estrategias para la individualización de la enseñanza, de las Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo y las Estrategias centradas en la cooperación, han permitido a través de las diferentes actividades de aprendizaje incorporar los elementos que generen la reflexión docente, complementándose en la búsqueda de la práctica reflexiva para iniciar la ejercitación del pensamiento reflexivo.

Finalmente, dadas las características del programa, es necesario que durante los procesos de selección de los estudiantes se dé valor central a la experiencia previa en docencia de los mismos, puesto que para el logro de los objetivos del programa es necesario el ejercicio previo de la docencia, que brinde los elementos para renovar la práctica desde el ser, saber y hacer y que a partir de habitus (Perrenoud, 2006, pág. 79), crear los espacios para la reflexión docente que permita la mejora de la práctica. Una alternativa ante la carencia de esta práctica sería desarrollar situaciones remediales (prácticas en centros educativos) que permitan generar el vínculo entre la teoría impartida en los cursos y el desarrollo de la docencia en aula.

CONCLUSIONES

- Las estrategias para la formación del docente reflexivo deben centrar su desarrollo en el aula como el espacio donde el currículo se pone en acción, y permite comprender las situaciones problemáticas y desarrollar la habilidad para examinar y explorar los diferentes aspectos de la misma, y la toma de conciencia que ser profesional implica ser una persona capaz de examinar y explorar las diferentes situaciones profesionales en y sobre la acción.
- Las estrategias para la formación del docente reflexivo deben incluir espacios para la reflexión en y sobre la acción docente, como un proceso gradual que requiere de soportes, que permitan en un primer momento una mirada externa a las prácticas docentes, para posteriormente orientar la reflexión a partir del abordaje de la propia práctica y la constatación de la misma con referentes que permitan su validación (perfiles ideales, buenas prácticas, etc.).
- La incorporación de espacios para la reflexión en y sobre la acción en el desarrollo de estrategias para la formación del docente reflexivo, posibilita la práctica reflexiva, la cual permite que el docente el docente guíe la conciencia crítica respecto a su experiencia y conocimiento, de manera tal que en su práctica educativa actúe como práctico reflexivo (Schön, 1987), es decir como un profesional que en el transcurso del quehacer docente, pueda activar un proceso de reflexión, que adecuadamente potenciados conviertan al docente en un investigador

en el aula, en un productor de conocimiento profesional y pedagógico significativo.

- Las estrategias para la formación docente reflexivo deben incorporar acciones que permitan diferenciar las “teorías en uso” y las “teorías declaradas”, para lo cual es necesario generar espacios para el intercambio, discusión, cuestionamiento de la propia actuación, análisis y reflexión, así como la identificación de necesidades formativas, priorización de elementos para el desarrollo profesional y de mejora de la práctica docente.
- Las estrategias para la individualización de la enseñanza (lecturas, recuperación de información, trabajo de proyectos y relato de vida), las estrategias activas para la enseñanza en gran grupo (presentación de videos) y las centradas en la cooperación (intercambio sobre la representaciones y prácticas, juego de roles, diálogo reflexivo, proyectos colaborativos, estudio de caso, wiki) favorecen el desarrollo de prácticas reflexivas cuando se encuentran centradas en el análisis de la práctica docente.
- Las estrategias para la individualización de la enseñanza y las centradas en la cooperación permiten crear espacios de reflexión en la acción y sobre la acción, ya que permiten centrar el aprendizaje en la propia acción como objeto de reflexión, para compararla con un modelo prescriptivo o con acciones de otras personas, esta reflexión permitirá comprenderla, aprender de ella, integrar lo sucedido en la práctica docente.
- El uso de entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de estrategias centradas en la cooperación motivan y favorecen la

participación e interacción entre los estudiantes, pero es necesario la organización de soportes que orienten y fortalezcan los distintos espacios de participación.

- Para la formación del docente reflexivo se deben incorporar estrategias individuales y cooperativas que posibiliten la toma de conciencia de las acciones docentes y de su relación con los conocimientos, procedimientos y la razón, de manera que faciliten la formulación de “contraesquemas” para los esquemas ya estructurados, posibilitando la mejora de la práctica docente.



RECOMENDACIONES

- El rol y la participación del profesor tutor en la propuesta formativa en entornos virtuales, debe incluir soportes para la motivación, interacción y orientación del aprendizaje, los cuales pueden ser cambiantes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y dadas las características del perfil y los objetivos de aprendizaje, consideramos que deben establecerse a partir de la relación estudiante – profesor – tarea.
- Con el fin de complementar la reflexión individual de los estudiantes, se puede considerar la incorporación del diario de maestro (en formato virtual) de manera que se ejercite la sistematización de la reflexión y la organización de los elementos presentes en la práctica docente, fortaleciendo el desarrollo y ejercitación de la investigación interpretativa y la capacidad de descripción de la propia acción.
- Es importante que los procesos de formación docente generen espacios para la interacción y evaluación del quehacer en aula, por lo tanto un elemento importante frente a esta necesidad es la creación de espacios de observación y acompañamiento de los estudiantes en su práctica docente; a partir de la supervisión en el aula, de manera tal que se propicie el acercamiento directo al quehacer docente y en la medida de lo posible generen situaciones de modelado de buenas prácticas docentes.
- La participación de los estudiantes a lo largo del curso, ha permitido validar el uso de herramientas virtuales para el desarrollo de la cooperación y la reflexión docente, en este sentido, consideramos importante incorporar estrategias para la reflexión docente en las diferentes asignaturas de Plan de Estudios (a través de entornos

virtuales o no), de manera tal que sean un ejercicio constante en la formación del estudiante.

- Los procesos de sistematización requieren la participación directa de los actores del mismo, por lo cual es necesario incorporar para futuros procesos de sistematización la opinión y percepción de los actores centrales del proceso, - para nuestro caso los estudiantes - de manera tal que se recojan las percepciones y los aportes para futuros procesos formativos.
- Finalmente, es importante señalar que se considera necesario desarrollar al final del curso una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes se apoyen y estimulen mutuamente para la mejora de su desarrollo profesional y el desarrollo de destrezas docentes para la reflexión y la innovación, y permitan en el tiempo la medición del impacto de la formación docente
-
-
-

Bibliografía

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (págs. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Baillauques, S. (2005). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesoral del maestro- estrategias y competencias* (págs. 55-87). Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena Orbe, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación*, 105 - 132.
- Benedicto, V., & Imbernón, F. (1998). La profesión y la acción docente. *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona, España: Océano.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques; sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Cervi, J., & Martín, E. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Charlier, É. (2005). Cómo formar maestro profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay, M. Altet, & P. Perrenoud, *La formación profesional del Maestro* (págs. 139-169). Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Europea. (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo Nacional de Educación. (2008). *Proyecto Educativo Nacional 2017 - 2017*. Lima: MED.
- Del Mastro, C. (2005). *Estrategia tutorial en nuevos entornos de aprendizaje*. Lima: PUCP.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Paris: Santillana.

- Duart, J. M., & Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Ediciones Morata .
- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*(284).
- Francke, M., & Morgan, M. d. (1985). *La Sistematización: Apuestas por la generación de conocimiento a partir de las experiencias de promoción*. Lima: Escuela para el Desarrollo.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. *Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (págs. 8-9). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Giroux, H. A. (1997). *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. London: Routledge.
- Hasarin, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Hernández, A. L. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado. 14 ideas claves* . Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó de Serveis Pedagògics.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* . Barcelona: Graó.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- La Torre, A. (2004). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Lima: Graó.
- López- Barajas, E. (2006). *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*.

- Moral Santaella, C. (2000). Formación para la profesión docente . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 171-186.
- Navarro, J. C., & Verdisco, A. (2003). *La capacitación docente: qué funciona y qué no. Innovaciones y tendencias en América Latina*. Recuperado el 26 de julio de 2008, de www.aidb.org/sas/edu
- Onrubia, J. (Febrero de 2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED.Revista de Educación a Distancia*, 5-16. Obtenido de www.um.es/ead/red/M2.
- Orihuela, J. C., Díaz, J. J., Piscocoya, L., & Del Mastro, C. (2008). *Informe Final. Presupuesto Público Evaluado. Programa Nacional de Formación y Capacitación permanente*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas.
- Paquay, L. (2000). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* . Grao: Barcelona .
- Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* . Madrid: Ediciones Morata .
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar.Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37-60.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17-36.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar* . Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros.Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (págs. 265-308). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* . Grao: Barcelona .
- Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada Editorial S.L.

- Ruiz, E. M. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje:hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 235-250.
- Salinas, J. (2006). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salinas, J., Pérez, A., & de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis S.A.
- Sanchez - Moreno, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación continua de los docentes.Aportes a la política (1995-2005)*. Lima: Ministerio de Educación.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de profesionales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Sparks - Langer, G. M., & Colton, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journa of Teacher Education*, 23-32.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* . Madrid: Editores Morata.
- Stoll, L. (2004). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Londres: England's Department for Education and Skills (DfES).
- Suárez, C. (2008). *Educación y Virtualidad*. Lima: Universitaria - Universidad Ricardo Plama.
- Suárez, C. (27 de diciembre de 2012). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Obtenido de USAL:ES: www3.usal.es/teoriaeducacion/rev_numero_04_art_suarez.htm
- UTEM. (2001 - 2002). *Uso y aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria*. Distrito Federal.
- Villaseca, R. (2001). De la capacitación docente a la formación continua de docentes en servicio. *Ponencia realizada en el Seminario Internacional "Formación Continua de Docentes en Servicio"*. Lima: Ciberdocencia.

Zapata A., O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México D.F.: Pax México.



ANEXOS



Anexo 1
Guía de estudios: Práctica pre profesional

PRESENTACIÓN

1. ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO

- 1.1 Orientaciones Generales
- 1.2 Contenidos del Curso y textos de lectura
- 1.3 Actividades del Curso
- 1.4 Presentación de Trabajos

2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

3. MATERIALES DE ESTUDIO

- 3.1 Selección de textos
- 3.2 Materiales complementarios

4. CRONOGRAMA PARA EL ESTUDIO INDEPENDIENTE Y ENCUENTROS PRESENCIALES

5. BIBLIOGRAFÍA

¡Bienvenido al Curso!

Constituye una gran satisfacción el tenerlo como participante en el Curso de Práctica Pre-profesional el que corresponde al área de “Aprender a Educar” del Plan Especial de Licenciatura en Educación.

El curso “Practica pre profesional” se desarrolla desde un enfoque teórico-práctico que busca brindarle la posibilidad de establecer elementos de análisis de su práctica profesional desde una mirada autoevaluativa de la misma; para lo cual se parte de los elementos tratados en los cursos previos del plan de estudios.

Teniendo en cuenta la formación académica y la experiencia profesional de cada uno, el curso pretende ofrecerle un marco referencial que pueda situarlo en el estudio, reflexión, análisis y contraste de su quehacer educativo.

La modalidad de aprendizaje asumida en el curso contempla la asistencia a sesiones presenciales, el estudio personal, autónomo e independiente a través de los trabajos desarrollados para el curso y finalmente, la asesoría y participación en actividades individuales y colaborativas (a distancia) a través del entorno virtual – PAIDEIA PUCP.

Tanto para la etapa presencial, como para la etapa a distancia su proceso de aprendizaje cuenta con esta guía didáctica y una selección de textos. Además, el sílabo del curso le brinda la fundamentación, los objetivos, contenidos, metodología, evaluación y una bibliografía complementaria.

La lectura de la presente Guía Didáctica le ofrece las orientaciones necesarias para el estudio de los temas seleccionados y el desarrollo de actividades, las que tienen como propósito lograr de modo progresivo una mejora cualitativa de su hacer profesional educativo a partir de la reflexión y el planteamiento de cambios y mejoras en su práctica profesional.

Las actividades que se proponen deben ser realizadas a lo largo del ciclo. Las actividades propuestas son de carácter individual y colaborativo, pretenden

que usted ejercite sus habilidades de análisis, síntesis, reflexión, investigación y elaboración de juicios de valor.

El trabajo final que se pide consiste en la elaboración de un **“Plan de mejora del desempeño profesional”**, a través de este trabajo se busca que usted desarrolle un planteamiento que replantear e innovar alguno de los aspectos de su actual ejercicio profesional.

Durante la etapa de estudio a distancia, cuenta con el apoyo tutorial a cargo del docente del curso y el de los docentes asistentes. El horario de atención corresponde al horario del curso durante todo el ciclo académico. Puede solicitar también tutoría por teléfono (consulta breve), por correo electrónico. Así mismo, se han previsto espacios de interacción electrónica a través de PAIDIEA PUCP, entorno en el que se desarrollarán actividades de intercambio y análisis de experiencias.

Las sesiones presenciales que se desarrollan en el campus PUCP, y tienen como objetivos, clarificar puntos, resolver dudas, intercambiar experiencias, recibir asesoría, evaluar el aprendizaje, entregar trabajos, así como propiciar la exposición de casos y la socialización de experiencias. Por todo ello su presencia es sumamente importante.

Le deseamos el mayor de los éxitos en el curso.

¡Muy buen trabajo!

1. ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO

Le brindamos orientaciones para trabajar en el curso con fluidez, especialmente en la etapa de estudio personal y autónomo; lo cual supone la lectura y estudio de los textos, la tutoría y el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Revise cuidadosamente cada una de las partes de la guía.

1.1 Orientaciones Generales

- Es fundamental la lectura detenida del Sílabo del Curso para continuar con la lectura de la Guía Didáctica y de la Selección de Textos. En él encontrará los objetivos y contenidos del curso, así como la bibliografía complementaria.
- Revise cada una de las actividades que se le propone para que tenga claro el objetivo de la misma.
- La Selección de Textos abarca una gama de documentos básicos a partir de los cuales Ud. puede iniciar el desarrollo temático del curso. Puede asimismo ampliar su información acercándose a otras fuentes bibliográficas, hemerográficas o virtuales, las que completarán su estudio.
- Para realizar las actividades es necesario tener en cuenta las lecturas de la Selección de Textos y otras fuentes, así como es preciso desarrollar la habilidad de análisis y contraste en lo cotidiano de su quehacer pedagógico y/o de gestión.
- El autoaprendizaje es fundamental para el éxito esperado pero a la vez busque oportunidades para el estudio en grupo.
- Para el envío de trabajos por correo deberá consignar la siguiente información :

DRA. ELSA TUEROS WAY
PLAN ESPECIAL DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
CURSO: PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
AV. UNIVERSITARIA N° 1801 LIMA 32

1.2 *Contenidos del curso y selección de textos*

Los contenidos del curso se desarrollan a través de 13 lecturas que corresponden a los tres núcleos temáticos:

Contenidos del Curso	N° de textos correspondientes
1. El Profesional de la Educación y el análisis de su práctica profesional	Textos 01 al 03
2. Calidad de la Educación desde un enfoque de derecho y equidad	Textos 04 al 06
3. Competencias del docente	Textos 07 al 13

1.3 *Actividades del curso*

Las actividades planteadas se desarrollan durante el ciclo académico, tienen como propósito ayudarlo a comprender y desarrollar los contenidos del curso, así como motivar en usted el contraste progresivo de su ejercicio profesional educativo en miras a lograr una mejor calidad del mismo.

ACTIVIDAD N°1 (CARÁCTER INDIVIDUAL)

Tema 1: El Profesional de la Educación y el análisis de su práctica profesional

1. Realice las lecturas y el estudio correspondiente a los textos 01 al 03
2. Desarrolle lo siguiente:

a) Sobre el texto 1: “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”

- Indicar a partir de la lectura con qué modelo de profesional se identifica usted y aspectos requiere desarrollar para una práctica profesional basada en el análisis y la reflexión.

b) Sobre el texto 2: “Bases para un perfil del Formador de Educadores Profesionales”

- A partir del perfil delineado por el autor, señale y fundamente las funciones y destrezas que considera son necesarias para complementar el perfil planteado.
- En relación al texto, enunciar las funciones y destrezas que usted posee, ubicándolas a través de un ejemplo en la realidad profesional en la que se desempeña actualmente.

c) Sobre el texto 3: “De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva”

- A partir de la lectura del texto, señale por lo menos cuatro puntos o ideas que desde su punto de vista le parecen más importantes sobre el quehacer docente y sus posibilidades de reflexión en la práctica.
- Realice un **PROCESO AUTOCRÍTICO** y reflexione estableciendo por lo menos cinco (05) motores de reflexión, que permitan el análisis de su práctica profesional.
- Para el desarrollo del proceso autocritico es importante establezca los elementos presentes actualmente en su quehacer profesional y las necesidades para una mejora y/o innovación del mismo. A manera de ayuda le presentamos el siguiente cuadro:

Motor de reflexión	Proceso autocritico	Propuesta de mejora y/o innovación +
1.		
2.		
3.		

4.		
5.		

- Finalmente, es importante señalar que desarrollo del proceso autocritico será la base para el trabajo final del curso.

ACTIVIDAD N°2 (CARÁCTER INDIVIDUAL)

Tema 2: La Calidad de la Educación desde un enfoque de derecho y equidad

1. Realice las lecturas y el estudio correspondiente a los textos 04 al 06
2. Desarrolle lo siguiente:

a) Sobre los textos **04 “El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe”, 05 “La calidad integral en educación: Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa” y 06 “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”** y tomando en cuenta los cuatro pilares de la educación propuestos en el **Informe de Delors**, elabore un ensayo que tome en cuenta la siguiente estructura:

- Redacte su propio concepto de calidad de la educación y respondiendo a las siguientes preguntas:
 - ¿cómo ha cambiado su percepción de calidad educativa con las lecturas planteadas?
 - ¿Hay nuevos aspectos o conceptos que ahora toma en cuenta, algunos han dejado de ser importantes para su percepción actual? ¿Cuáles?
 - ¿Qué elementos considera Usted importantes para lograr la calidad y equidad en educación?
- Defina los desafíos que implica una educación de calidad bajo un enfoque de derecho y equidad en el contexto educativo en el que actualmente se desenvuelve.

- El ensayo deberá tomar en cuenta necesariamente elementos de su propia realidad educativa, definiendo el ámbito de trabajo profesional. (Gestión Pedagógica y/o Administrativa)
- Desarrolle toda la actividad en un mínimo de 3 páginas y en un máximo de 5.

ACTIVIDAD N°3 (CARÁCTER COLABORATIVO)

Tema 3: Competencias del docente

1. Realice las lecturas y el estudio correspondiente a los textos 07 al 13:

“Organizar y animar situaciones de aprendizaje”

“Gestionar la progresión de los aprendizajes”

“Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo”

“Trabajar en equipo”

“Participar en la gestión de la Escuela”

“Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión”

“Organizar su propia formación continua”

- a) **Sobre los textos 07 al 11: a partir de las competencias presentadas en el tema 3, se desarrollará la wiki del curso en la plataforma PAIDEIA, las orientaciones serán brindadas en la segunda sesión presencial.**

TRABAJO FINAL (CARÁCTER INDIVIDUAL)

“Plan de mejora del desempeño profesional”

Con la finalidad de plantear los lineamientos y pautas para optimizar su actividad, profesional en el área de educación, se le solicita elaborar la siguiente actividad final, la misma que se desarrollará bajo la siguiente estructura:

I. SELECCIÓN DE ASPECTO A MEJORAR

A partir del proceso AUTOCRITICO elaborado, plantee las metas que deberá alcanzar de acuerdo a las competencias del docente (organización de situaciones de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, organización del aula y los alumnos, trabajo en equipo y habilidades comunicacionales, participación en la gestión al interior de su institución educativa, atender a las necesidades de formación integral del alumno, ser un profesional en permanente formación, etc.) para la mejora y optimización de su desempeño profesional, sea en el ámbito pedagógico o de gestión.

II. BREVE MARCO DE REFERENCIA

Desarrolle de manera breve, el marco de referencia en el que se apoya para sustentar la mejora del área seleccionada y el logro de las metas planteadas. Algunas preguntas que pueden apoyar el desarrollo del marco de referencia son:

- ¿Por qué elegí este aspecto?
- ¿Qué elementos sustentan las propuestas de cambio señaladas?
- ¿Cuáles son las directrices que debo tomar en cuenta para el cumplimiento de las metas planteadas?
- ¿Cómo influirá en mi desempeño profesional el logro de las metas planteadas?

III. PLAN DE TRABAJO

Organice en una tabla las acciones, plazos, e indicadores para la evaluación del cambio de acuerdo a las metas planteadas.

ASPECTO (S) DE MEJORA:

Metas para la mejora	Acciones	Plazos	Indicadores para la evaluación del cambio

1.4 *Presentación de trabajos*

a) Actividades Individuales

N° 1: Entregar el día martes 06 de setiembre

N° 2: Entregar el día martes 11 de octubre

N° 3: Entregar el día martes 08 de noviembre

b) Trabajo Final: Entregar el día jueves 24 de Noviembre

Este trabajo se entregará en la última sesión presencial del curso, el día jueves 24 de noviembre. Cada persona entregará el trabajo escrito y sustentará su propuesta ante la profesora del curso. Oportunamente se organizará el rol de presentaciones.

1.5 *Datos a tener en cuenta:*

Es importante que los envíos de los trabajos consideren en la portada los siguientes datos:

- Nombre de la Facultad
- Nombre del Curso
- Nombre de la profesora
- Actividad o Tema de trabajo
- Nombre del participante y código
- Especialidad y fecha

Es recomendable quedarse con una copia del trabajo original y debe asegurarse que la profesora haya recibido el trabajo en la fecha correspondiente cuando envíe el trabajo por correo postal.

Excepcionalmente y con consulta previa se recibirá algún trabajo por correo electrónico.

2. *EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE*

La evaluación del curso tiene un carácter de proceso y es sumativa. Por tanto, se apreciará el avance de los trabajos, producto del desarrollo de las sucesivas actividades. Asimismo se tendrá en cuenta el trabajo final del curso.

Los criterios que se considerarán para evaluar las actividades son los siguientes:

- Claridad y profundidad en los puntos temáticos.
- Manejo de conceptos fundamentales, análisis y síntesis de la información trabajada.
- Aporte personal.
- Desarrollo de procesos reflexivo y autocrítico de su práctica profesional
- Presentación completa del trabajo.
- Corrección ortográfica.
- Calidad y presentación del trabajo.
- Inclusión de la bibliografía utilizada.

El calificativo del **trabajo final** se obtiene del siguiente modo:

- Presentación escrita del trabajo: 15 puntos
- Sustentación oral del trabajo: 5 puntos

El calificativo final del Curso tiene en cuenta los siguientes pesos:

Actividad N° 1	15%
Actividad N° 2	15%
Actividad N° 3	15%
Participación en actividades de la plataforma PAIDEIA	15%
Trabajo Final	40%

3. MATERIALES DE ESTUDIO

Cuenta usted con una selección de textos y la posibilidad de utilizar materiales complementarios.

3.1 Selección de Textos

Consta de 13 lecturas de diferente magnitud y de autores distintos. Las lecturas se han organizado teniendo en cuenta los tres núcleos temáticos del curso y constituyen un material de lectura básico y no único, es además importante señalar que dada la envergadura del trabajo universitario es importante la revisión de bibliografía complementaria que enriquezca su aprendizaje y proceso de reflexión.

3.2 Materiales complementarios

Son los materiales que la profesora del curso le brinda durante las sesiones presenciales y los recursos varios que le brinda la Universidad como el servicio de Biblioteca, Hemeroteca, correo electrónico, Centro de Recursos, entre otros. El sílabo del curso contempla una bibliografía complementaria para que pueda usted enriquecer los contenidos.

4. CRONOGRAMA PARA EL ESTUDIO INDEPENDIENTE Y LOS ENCUENTROS PRESENCIALES.

Con la finalidad de organizar adecuadamente los tiempos para su autoaprendizaje e interaprendizaje, y asistir a las sesiones presenciales y a las tutorías le proporcionamos el cronograma de actividades.

MES	FECHA	ACTIVIDAD	HORARIO
AGOSTO	Martes 16	PRIMERA SESIÓN PRESENCIAL • Inicio de clases y organización del curso	18:00 hrs. – 21:00 hrs.
	22	Tutoría	Asesoría de acuerdo al grupo de tutoría
	29	Tutoría	Asesoría de acuerdo al grupo de tutoría
SETIEMBRE	5	Tutoría	ACTIVIDAD PAIDEIA

		Inducción PAIDEIA – DIA	
	6	Entrega de actividad N° 1	Mesa de partes Facultad de Educación
	12	Tutoría	Asesoría de acuerdo al grupo de tutoría
	19	Tutoría	Asesoría
	26	Tutoría	ACTIVIDAD PAIDEIA
OCTUBRE	3	Tutoría	Asesoría de acuerdo al grupo de tutoría
	Martes 11	SEGUNDA SESIÓN PRESENCIAL • Entrega actividad N° 2	18:00 – 21:00
	17	Tutoría	Asesoría de acuerdo al grupo de tutoría
	25	Tutoría	Asesoría de acuerdo al grupo de tutoría
NOVIEMBRE	1	Tutoría	ACTIVIDAD PAIDEIA
	8	• Entrega actividad N° 3	Mesa de partes Facultad de Educación
	15	Tutoría	Asesoría – visita a IE
	22	Tutoría	Asesoría – visita a IE
	Martes 24	TERCERA SESIÓN PRESENCIAL • Entrega y presentación de actividad final del curso	18:00 – 21:00

5. BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ DE L.M.
1995
- La Programación de las tareas del aula: Un proceso contextual, dinámico y flexible. Del Proyecto Educativo a la Programación del aula. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- El Proyecto Curricular de Centro, el curriculum en manos del profesional. Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- CAPELLA RIERA, Jorge
1992
- Capacitación y Perfeccionamiento de los Profesores en nuestras Facultades de Educación y Centros de Formación Magisterial. Educación - Departamento de Educación – PUCP – Lima.
- CISE-PUCP
2005
- Gestión de la institución educativa orientada a la calidad. Módulo 2. Gestión de calidad en instituciones educativas.
Lima: CISE-PUCP.
- COLOMA MANRIQUE, Carmen R.
1992
- La Evaluación como Reflexión y Aprendizaje-Educación. Lima: Departamento de Educación – PUCP.

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Proyecto Educativo Nacional 2007-2021. Lima: MED.
- DIAZ BAZO, Carmen 1999 Una Propuesta de Formación Permanente de Maestros - Educación. Lima: Departamento de Educación - PUCP.
- GONZALES MOREYRA 1992 Bases para un Perfil del Formador de Educadores Profesionales Educación. Lima: Departamento de Educación PUCP.
- GUEDEZ, Víctor 1992 Pensamiento Contemporáneo y Formación para Formadores del Profesional de la Educación – Departamento de Educación – PUCP – Lima.
- IMBERNON FRANCISCO 2007 La formación permanente del profesorado- 10 ideas claves Barcelona. Editorial GRAO
- OREALC/UNESCO 2007 El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3), pp. 1-21. Consulta: 1 de agosto de 2011.
- PAQUAY, LEOPOLD 2000 La formación profesional del maestro- estrategias y competencias

- México. Fondo de cultura económica
- PERRENOUD PHILIPPE
2006
Desarrollar la practica reflexiva en el
oficio de enseñar
Barcelona. Editorial GRAO
- 2004
Diez Nuevas competencias para
enseñar
Barcelona. Editorial GRAO
- SANTOS GUERRA, M. A.
2002
La escuela que aprende
Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- SEIBOLD, J.
2000
La calidad integral en educación:
Reflexiones sobre un nuevo concepto
de calidad educativa que integre
valores y equidad educativa. En:
Revista Iberoamericana de Educación,
No. 23.Consulta: 1 de agosto de 2011.
- SIME POMA, Luis
1999
Acciones para implementar el Modelo
de calidad. La calidad de vida en el
trabajo. Lima: EDUCA.
- Nuevas Responsabilidades y tareas
del Formador de Docentes en América
Latina Educación. Lima:
Departamento de Educación – PUCP.
- Hacia una Pedagogía de la
Convivencia.
Departamento de Educación. Lima:

- PUCP.
- UNESCO
2007b
Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas
Buenos Aires. UNESCO/OREALC.
Consulta: 1 de agosto de 2011
- TUEROS WAY, Elsa
1999
Resultados del Proyecto «Calidad de la Educación y Desarrollo Regional». EDUCACIÓN. Lima: Departamento de Educación - PUCP.
- 1997
Lección Inaugural del Año Académico de la PUCP - Lima.
- 2006
El Educador: Sujeto ético y político. Seminario Internacional Red KIPUS - UNESCO - PUCP - Lima.

Anexo 2
Encuesta de autoevaluación - Semestre 2010 – 2

A continuación podrá marcar el nivel de avance respecto a algunos rasgos del perfil del egresado

Áreas y rasgos de perfil	En inicio	En proceso de lograrlo	Logrado	Logrado con éxito
ÁREA APRENDER A SER				
Reconoce y expresa sus propias capacidades y limitaciones enfrentándolas de manera proactiva y creativa.				
Asume con autonomía y responsabilidad la consecución de sus metas personales y profesionales.				
Demuestra apertura al cambio en consonancia con los valores y principios establecidos en el Plan Estratégico de la Facultad: honestidad, equidad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, ética y respeto por las diferencias.				
Desarrolla y utiliza sus propias capacidades, habilidades y destrezas intelectuales en forma permanente y autosostenida.				
Muestra madurez y seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones, las que expone, defiende y reconsidera ante otros puntos de vista.				

Asume su formación docente fundamentada en una práctica moral inspirada en una ética humana y cristiana de respeto a la vida y a los derechos humanos.				
Revisa y enriquece su propio proyecto vocacional frente a las demandas del contexto y al cambio de los tiempos.				
Logros alcanzados				
Dificultades presentadas				
Necesidades				
Priorización de elementos para el desempeño profesional				
ÁREA APRENDER A APRENDER				
Utiliza estrategias para el aprendizaje y la producción de conocimiento en función de sus propias habilidades y estilos para aprender.				
Contrasta los conocimientos teóricos con su experiencia personal y la realidad del entorno social en el que interactúa, y hace uso efectivo de los mismos.				
Reflexiona sobre su propio quehacer en la dinámica práctica-teoría práctica para contribuir a su formación docente.				
Integra creativa y críticamente información y conocimiento entre diversos campos disciplinares.				
Maneja fundamentos epistemológicos,				

métodos, técnicas e instrumentos de investigación aplicados al campo de la educación.				
Domina los principios básicos de las disciplinas necesarias para la comprensión del entorno físico, social y cultural, reconociendo el aporte de los principales avances del conocimiento.				
Logros alcanzados				
Dificultades presentadas				
Necesidades				
Priorización de elementos para el desempeño profesional				
ÁREA APRENDER A CONVIVIR EN LA COMUNIDAD Y CON EL ENTORNO				
Desarrolla un conocimiento interdisciplinario y crítico de la realidad peruana, latinoamericana y mundial en sus diversas dimensiones.				
Reconoce y valora la diversidad social y cultural y trabaja para potenciar la interculturalidad como rasgo fundamental de una sociedad democrática.				
Establece relaciones interpersonales basadas en el respeto, la comprensión y la tolerancia.				
Cuestiona las múltiples discriminaciones presentes en la sociedad y trabaja por la igualdad de trato y oportunidades a				

todas las personas.				
Demuestra conciencia ambiental trabajando por la conservación, ahorro y uso racional de los recursos.				
Interactúa con los miembros de la comunidad educativa, ensayando formas de comunicación que respondan a sus características y necesidades.				
Trabaja en equipo de modo responsable y colaborativo.				
Logros alcanzados				
Dificultades presentadas				
Necesidades				
Priorización de elementos para el desempeño profesional				
ÁREA APRENDER A EDUCAR				
Reconoce las bases interdisciplinarias, el marco normativo del país, los principios y declaraciones universales relacionadas con la educación y las integra a su ejercicio profesional docente.				
Domina los elementos científicos y psicodidácticos propios de su especialidad que le permitan fundamentar y ejercer su acción educativa de manera activa, propiciando un aprendizaje significativo en el marco de una educación integral.				
Participa en el proceso de planificación y ejecución de la gestión educativa				

institucional a partir de la información recogida y sistematizada del medio.				
Domina las bases teóricas y metodológicas para participar activamente en procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículo.				
Diseña y desarrolla la programación curricular de la especialidad a nivel de la institución educativa, de aula y de otros programas educativos.				
Diseña, desarrolla y adecua estrategias y recursos didácticos necesarios para facilitar los aprendizajes considerados en las áreas curriculares, en base a criterios pedagógicos, psicológicos y socio-culturales pertinentes a los alumnos.				
Aplica diversas modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje, analiza la información recogida y toma decisiones orientadas a la mejora continua de la acción educativa.				
Promueve y estimula la seguridad afectiva, la autonomía y el aprendizaje, en un ambiente lúdico, de comunicación y de convivencia democrática.				
Conoce las bases teóricas y aplica las estrategias de la orientación educativa para apoyar el desarrollo integral del alumno.				
Planifica y desarrolla actividades dirigidas a padres de familia y comunidad en general.				

Reflexiona autocríticamente su concepción y práctica educativa para el mejoramiento de su ejercicio como docente.				
Logros alcanzados				
Dificultades presentadas				
Necesidades				
Priorización de elementos para el desempeño profesional				

Anexo 3
Encuesta de autoevaluación - Semestre 2011 – 2

A continuación podrá marcar el nivel de avance respecto a algunos rasgos del perfil del egresado

Áreas y rasgos de perfil	En inicio	En proceso de lograrlo	Logrado	Logrado con éxito
BASES PARA EL APRENDIZAJE				
Aplica los aportes de las teorías del aprendizaje en los procesos formativos de acuerdo al perfil de sus estudiantes y al contexto educativo en el cual se desarrollan.				
Identifica las principales características del desarrollo cognitivo, socio-afectivo y moral del estudiante, con énfasis en el adolescente y el adulto.				
Incorpora a su práctica educativa las principales teorías del aprendizaje para desarrollar procesos educativos pertinentes.				

Vincula los aportes de su disciplina, los soportes epistemológicos y axiológicos de la educación, la realidad social y las necesidades del contexto para lograr procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes.				
Analiza críticamente los procesos epistemológicos y axiológicos que intervienen en su quehacer educativo para procurar la mejora permanente de los aprendizajes de sus estudiantes				
Contrasta los aportes de su disciplina con la realidad social y los requerimientos del entorno para orientar su ejercicio docente				
Incorpora la participación y aporte de diversos actores de la comunidad educativa en situaciones de aprendizaje de sus estudiantes.				
Logros alcanzados				
Dificultades presentadas				
Necesidades				
Priorización de elementos para el desempeño profesional				
DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR				
Diseña y desarrolla la programación curricular de aula y de otros programas educativos				
Formula diseños curriculares a partir del diagnóstico de la realidad educativa en la que labora				

Desarrolla procesos curriculares que facilitan el aprendizaje y responden a las demandas del estudiante y su contexto de manera creativa e innovadora.				
Selecciona, adecua y diversifica los elementos del currículo de acuerdo al perfil de los estudiantes y su contexto				
Orienta procesos de enseñanza aprendizaje sustentados en el conocimiento disciplinar y didáctico para ejercer su acción educativa de manera creativa, propiciando un aprendizaje significativo.				
Selecciona y aplica métodos y estrategias que facilitan el aprendizaje de acuerdo al perfil de los estudiantes y su contexto.				
Diseña y emplea medios y materiales educativos que optimizan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.				
Diseña y aplica enfoques, técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes que colaboran al aprendizaje de los alumnos.				
Diseña, adapta y utiliza de manera crítica recursos tecnológicos como instrumentos para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.				
Logros alcanzados				
Dificultades presentadas				
Necesidades				
Priorización de elementos para el desempeño profesional				
DESARROLLO PROFESIONAL Y REALIDAD EDUCATIVA				

Emplea estrategias de autoaprendizaje y autoevaluación para su mejoramiento continuo y desarrollo profesional.				
Participa en forma crítica y propositiva en espacios de desarrollo educativo vinculados a su formación profesional.				
Ejerce su labor educativa y docente con un alto sentido ético, científico y humanista para colaborar con la transformación socioeducativa del país.				
Trabaja en equipos interdisciplinarios en un ambiente de libertad, apertura y tolerancia.				
Demuestra actitudes de respeto, diálogo, solidaridad e inclusión, entre otros valores en su quehacer profesional.				
Investiga en forma permanente los componentes del proceso educativo para formular propuestas que posibiliten una educación de mayor calidad.				
Diseña proyectos de investigación empleando diversos métodos e instrumentos para mejorar su ejercicio profesional y aportar al conocimiento de la realidad educativa.				
Comunica resultados de investigaciones o de propuestas de mejora y reflexiona sobre los resultados.				
Logros alcanzados				
Dificultades presentadas				
Necesidades				
Priorización de elementos para el desempeño profesional				

Anexo 4
Estructura de trabajo final

“Plan para mejorar el desempeño profesional”

Con la finalidad de plantear los lineamientos y pautas para optimizar su actividad, profesional en el área de educación, se le solicita elaborar la siguiente actividad final, la misma que se desarrollará bajo la siguiente estructura:

I. SELECCIÓN DE ASPECTO A MEJORAR

A partir del proceso AUTOCRITICO elaborado, plantee las metas que deberá alcanzar de acuerdo a las competencias del docente (organización de situaciones de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, organización del aula y los alumnos, trabajo en equipo y habilidades comunicacionales, participación en la gestión al interior de su institución educativa, atender a las necesidades de formación integral del alumno, ser un profesional en permanente formación, etc.) para la mejora y optimización de su desempeño profesional, sea en el ámbito pedagógico o de gestión.

II. BREVE MARCO DE REFERENCIA

Desarrolle de manera breve, el marco teórico en el que se apoya para sustentar la mejora del área seleccionada y el logro de las metas planteadas. Algunas preguntas que pueden apoyar el desarrollo del marco de referencia son:

- ¿Por qué elegí este aspecto?
- ¿Qué elementos sustentan las propuestas de cambio señaladas?
- ¿Cuáles son las directrices que debo tomar en cuenta para el cumplimiento de las metas planteadas?

- ¿Cómo influirá en mi desempeño profesional el logro de las metas planteadas?

III. PLAN DE TRABAJO

Organice en una tabla las acciones, plazos, e indicadores para la evaluación del cambio de acuerdo a las metas planteadas.

ASPECTO (S) DE MEJORA:

Metas para la mejora	Acciones	Plazos	Indicadores para la evaluación del cambio