

LOS PROCESOS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

ANGÉLICA DUEÑAS CRUZ
EVA GRACIELA ALVARADO GARCÍA ROJAS
ERIK ANTOLIN CARRILLO GARCÍA
ESCUELA NORMAL "MANUEL ÁVILA CAMACHO"

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de la investigación titulada "Desarrollo de las habilidades del pensamiento reflexivo en la formación inicial de profesores", llevada a cabo por el Cuerpo Académico "Pensamiento reflexivo, analogías y representaciones sociales" de la Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" del estado de Zacatecas durante el ciclo escolar 2015-2016. En él se da cuenta que las actitudes que los docentes en formación muestran amplían la brecha entre las "teorías en uso" y las "teorías adoptadas", es decir, entre lo que se dice y lo que se hace.

Se utilizaron dispositivos didácticos para identificar las actitudes que los alumnos proyectan en el desarrollo de la práctica docente: apatía, arrogancia y pereza mental, así como la manera en cómo estás impactan en la planeación didáctica, el desempeño en condiciones reales de trabajo y la narrativa de la reflexión.

El estudio muestra la brecha entre las "teorías adoptadas" y las "teorías en uso" y devela la presencia de una dificultad en la conformación de profesionales reflexivos. Esta brecha es posible acortarse si se cultivan actitudes como la honestidad, la responsabilidad, la mente abierta y el entusiasmo, consideradas como actitudes de carácter personal que favorecen el pensamiento reflexivo.

El análisis de los dispositivos diseñados y aplicados deja ver que se requiere reestructurar las prácticas de los formadores de docentes de manera que sean estas nuevas prácticas las que acorten la brecha entre los decires y los haceres a través de las actitudes manifestadas.

Palabras clave: Práctica docente, proceso del pensamiento, actitud, formación de profesores.

Introducción

El desarrollo del pensamiento reflexivo en la docencia es un aspecto al que hay que abonar para fortalecer la misma profesión. A lo largo de la historia autores como John Dewey, Donald Schön, Philippe Perrenoud, David Perkins, Paulo Freire, Frida Díaz Barriga, Van Manen, Castoriadis, se han ocupado de aportar y desarrollar elementos teóricos a través de la investigación en los que se sostiene la importancia del desarrollo de este tipo de pensamiento en los docentes si es que se quiere elevar el oficio a la categoría de profesión (Perrenoud, 2011).

La problemática implicada en el desarrollo del pensamiento reflexivo en los profesores ha sido trabajada, estudiada e investigada desde la reflexión comparativa, la reflexión crítica, el enfoque reflexivo y la práctica reflexiva principalmente (Brubacher, Case, & Reagan, 2013); todas tienen en común el desarrollo de un mismo tipo de pensamiento y todas buscan fortalecer habilidades en los profesores como un continuo de su tarea docente.

Estas temáticas están siendo atendidas desde diferentes partes del mundo. España ha sido uno de los principales impulsores. Sobresalen países latinoamericanos como Chile y Venezuela; en México y Cuba también se ha trabajado al respecto; las principales producciones se han hecho en libros, revistas y tesis de grado, especialmente doctorados. Este tipo de investigaciones se llevan a cabo en instituciones educativas de nivel superior y posgrados cuyas ofertas de estudio están directamente relacionadas con la formación inicial o continua de profesores.

Históricamente las escuelas han tenido una responsabilidad significativa en la conformación del ciudadano: hoy en día se demanda que los profesores estén preparados para lograr que los alumnos desarrollen competencias para comprender la sociedad en que viven y puedan participar en ella constructivamente (Zavala, 1998).

Al respecto, se requieren escuelas y docentes en todos los niveles educativos que brinden no sólo conocimientos, sino la comprensión de los mismos y su adecuada aplicación; existe un abismo entre los saberes y los haceres; se requiere que se asuman responsabilidades de todos los actores en el ámbito educativo para el logro de aprendizajes significativos que transfieran de la posesión del conocimiento a la crítica y reflexión que permita llegar a una transformación personal y social tan anhelada (Perkins, 2000).

Es así, que toca a los formadores de profesores asumir la responsabilidad de potenciar el desarrollo de un pensamiento cada vez más reflexivo en los docentes que en su momento serán encargados de crear condiciones para la comprensión de los saberes educativos. Mismos que de acuerdo al plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria (Secretaría de Educación Pública, 1999) se contemplan en los 27 rasgos del perfil de egreso organizados en los cinco

campos formativos.

El Plan de Estudios 2011, por su parte plantea generar disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, desarrollando habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 30).

Respecto a la educación normal, en la formación inicial de profesores a partir de las reformas dadas, en los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, Preescolar y Secundaria 1999 y en Educación Especial en 2004 el currículum incluye, con más énfasis, la promoción de la práctica reflexiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen el análisis de la práctica docente. Los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar (2012) señalan esta misma importancia dentro del desarrollo de las competencias genéricas y que tienen relación con las habilidades superiores del pensamiento.

Esto conlleva que tanto la formación de profesores en servicio y de los estudiantes desarrollen competencias genéricas, entre las que se encuentra el pensamiento reflexivo como una de las características profesionales que favorezcan la transformación de la práctica educativa.

De acuerdo con Dewey (1998) y Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Linton en (Secretaría de Educación Pública, 2003) un docente reflexivo es aquel que cultiva las actitudes de la responsabilidad, honestidad, mentalidad abierta y entusiasmo. Razones que llevan a plantear la necesidad de analizar la práctica formadora en aras de incidir en dos sentidos: ser formadores de docentes con estas características y contribuir en la formación de profesionales reflexivos.

Es así, que el Cuerpo Académico “Pensamiento reflexivo, analogías y representaciones sociales” CA-ENMAC-05 de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” del estado de Zacatecas, llevó a cabo la presente investigación en la que se evidenció la manera en la que las actitudes antes señaladas se cultivan o no en los profesores en formación.

De acuerdo con el trayecto formativo de la Educación Normal, el último de cuatro años de la formación docente inicial, tiene la función de fortalecer los rasgos deseables del perfil de egreso, que durante los seis semestres anteriores se fueron desarrollando en las diferentes asignaturas según los campos formativos en los que está organizado el plan de estudios (Secretaría de Educación Pública, 1999).

Se espera que en el trayecto de los ocho semestres se generen condiciones propicias para que los futuros profesores se habitúen a desenvolverse en un proceso permanente de estudio,

observación, práctica, reflexión y análisis. Esto para que dé oportunidad de poner en juego el desarrollo de habilidades para planificar y llevar a cabo actividades didácticas con niños y adolescentes de la educación básica; son habilidades para recopilar y organizar información, para que los profesores en formación reflexionen de manera sistemática su práctica docente (Secretaría de Educación Pública, 2002). Habilidades que de acuerdo con las evidencias y la observación de la presente investigación se reflejan de manera poco clara durante el último año de formación inicial docente.

Esta situación, se le atribuye en parte a que durante los semestres anteriores al séptimo y octavo, incluyendo su formación básica y media superior, se desatendieron tanto por parte de los profesores como de los mismos estudiantes las tres actitudes enunciadas por Dewey (1998) respecto a la formación de un docente reflexivo: responsabilidad, honestidad y mentalidad abierta y a las que se agrega una más desde el curso de Observación y Práctica Docente (Secretaría de Educación Pública, 2003) que es el entusiasmo.

Definición del problema

Acorde con lo hasta el momento expuesto, el problema que planteó la presente investigación fue identificar en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” la manera en que se manifiestan las actitudes de honestidad, responsabilidad, mente abierta y entusiasmo y la relación que esto guarda con el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Identificar actitudes del pensamiento reflexivo no es tarea fácil, mucho menos si se considera que tanto individual como socialmente se es producto de las representaciones a las que contextualmente estamos condicionados, por lo tanto, crear ambientes propicios para favorecer la reflexión de la práctica docente implica un trabajo minucioso sobre el estudio de la teoría que permita elaborar un diagnóstico adecuado al contexto específico de los estudiantes y docentes de la ENMAC.

A pesar de ser una tarea que de manera implícita se encuentra en los programas de estudio de las escuelas normales y del reconocimiento que desde las diferentes teorías y autores se le atribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo para la formación de profesionales de la educación. Las prácticas cotidianas en la formación docente y más aún las prácticas profesionales de los docentes en formación, dan numerosos elementos para validar la importancia de potenciar las actitudes que permitan a los futuros profesores entender las implicaciones de la profesión que han decidido ejercer.

Objetivos

Objetivo general

Identificar de qué manera se representan las actitudes de honestidad, responsabilidad, mente abierta y entusiasmo en un grupo del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” durante el ciclo escolar 2015-2016.

Objetivos específicos

Diseñar, aplicar y analizar dispositivos que permitan identificar la manera en que los estudiantes de la LESET ponen en juego las actitudes de honestidad, responsabilidad, mente abierta y entusiasmo en tres momentos diferentes a saber: planeación didáctica, desempeño en condiciones reales de trabajo y narrativa de la reflexión.

Establecer la relación que guardan las “teorías en uso” respecto de las “teorías adoptadas”¹ y explicar esta relación en función de las actitudes mostradas por los estudiantes.

Supuestos

Se parte del supuesto de que cultivar actitudes como la honestidad, la responsabilidad, la mente abierta y el entusiasmo favorecen el pensamiento reflexivo en las personas y contribuyen a la formación de profesionales reflexivos que desarrollen habilidades para planificar, implementar y reflexionar su práctica, así como recopilar y organizar información que les permita sistematizarla.

Así, la presente investigación buscó responder las siguientes preguntas:

Pregunta central

¿De qué manera se reflejan las actitudes como la honestidad, mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo en la formación inicial de los profesores de telesecundaria?

¹ Las “teorías en uso” y las “teorías adoptadas” son tomadas de un modelo teórico para comprender el aprendizaje reflexivo que fue propuesto por Argyris y Schön (1974) en (Anijovich, Cappitelletti, Silvia, & Sabelli, 2009). En dicho modelo los autores plantean que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones particulares, lo cual determina la manera en la que ellos planean, aplican y revisan sus acciones. Este modelo teórico es explicado más a detalle en secciones siguientes.

Preguntas secundarias

¿Cuál es la importancia de cultivar estas actitudes para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación de los profesionales de la educación?

¿Cuáles son las principales barreras que se presentan al cultivar dichas actitudes?

¿Cuáles son las actitudes que predominan en la práctica profesional docente de los profesores en formación?

Enfoque teórico y metodológico

El corte de la investigación fue cualitativo dado que respondió a la problemática de identificar y reconocer las formas en las que se ponen de manifiesto las actitudes que se consideran necesarias para cultivar el pensamiento reflexivo en los profesores en formación. La metodología seguida fue la investigación acción, ya que los sujetos participantes fueron los estudiantes con los que se llevó a cabo la labor formadora y los dispositivos diseñados se aplicaron durante su proceso formativo.

Tratando de identificar las cuatro actitudes enunciadas el CA comenzó a dar acompañamiento al grupo de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) durante el ciclo escolar 2015-2016, se eligió porque en ese punto ya han cursado dos años de formación docente que por un lado les pone en condiciones de comprender las implicaciones de la carrera que eligieron y por otro aún les queda tiempo en la EN, de manera que sea posible darles acompañamiento durante un periodo de al menos un año más.

La intención del acompañamiento fue validar el supuesto de que las actitudes de responsabilidad, honestidad, mente abierta y entusiasmo se reflejan de manera poco clara en los estudiantes y que esta situación se relaciona con las formas de trabajo que implantan los profesores al momento de diseñar, impartir y evaluar los cursos.

Se hace referencia a las actitudes que señala (Dewey, 1998, págs. 43-48) y (Secretaría de Educación Pública, 2003, págs. 33-35) como necesarias de cultivar para fortalecer el pensamiento reflexivo:

- a) *Mentalidad abierta.* Una mente abierta acepta los puntos fuertes y las limitaciones de las diferentes maneras de ver a los estudiantes, al aprendizaje y a los métodos de enseñanza. Un individuo que esté abierto no intenta ser el portavoz de una y sólo una perspectiva y no se acerca a otros puntos de vista con afán de argumentar. Por el contrario, este individuo escucha y acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas y las

de los demás. La mejor manera de cultivar la mentalidad abierta es cultivar la curiosidad constante y el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo, que constituye la esencia de la misma.

b) *Entusiasmo*. El auténtico entusiasmo es una actitud que opera como una fuerza intelectual. Se reconoce en cuestiones prácticas, morales e intelectuales. Se muestra a través de un interés vigoroso cuando una persona está absorta en un tema, hace preguntas constantes y sugerencias. No hay mayor enemigo del pensamiento eficaz que el interés dividido. Un alumno presta una atención exterior y superficial al maestro y a su lección, mientras sus pensamientos íntimos se dirigen a cuestiones mucho más atractivas para él.

c) *Responsabilidad*. Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. La responsabilidad intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias.

Cuando los alumnos estudian temas demasiado ajenos a su experiencia, ello no despierta su curiosidad activa ni supera su capacidad de comprensión, de modo que los alumnos comienzan a utilizar para los temas escolares una escala de valores y de realidades que nada tiene que ver con la que emplean para las cuestiones de la vida que les interesa de verdad. Tienden a volverse intelectualmente irresponsables; no se preguntan por el significado de lo que aprenden, es decir, por la diferencia que separa este significado del resto de sus creencias y acciones.

d) *Honestidad*. Los maestros honestos examinan sus propias suposiciones y creencias de forma periódica y evalúan los resultados de sus acciones mientras conservan la actitud de que pueden aprender algo nuevo de cualquier situación.

Las actitudes mencionadas son en sí mismas cualidades personales, rasgos del carácter. No son las únicas actitudes, pero son las constitutivas para desarrollar el hábito de pensar de manera reflexiva.

Con el fin de identificar estas actitudes en el grupo de estudiantes se consideraron los resultados producto de la aplicación de dispositivos como: planeación didáctica, desempeño en condiciones reales de trabajo y narrativa de la reflexión de la práctica, a través de los siguientes

insumos: proyecto intercultural² y rúbrica de evaluación; rúbrica de acompañamiento a las prácticas docentes y visitas de observación a prácticas multigrado y regular; diarios de los estudiantes, autoentrevistas y un ejercicio de analogías. Aunado a esto, se decidió considerar el resultado del trayecto formativo de la Educación Media Superior (EMS) y lo que hasta el momento se tenía de la formación superior de los docentes.

Con los resultados obtenidos, el análisis se dividió en dos partes: cualitativa y cuantitativa, la parte cuantitativa se detalla en el cuadro 1. Donde se observa en términos generales que la variación del promedio de la EMS y el que obtienen en la ENMAC es casi nulo, que logran mantener un promedio de bueno a muy bueno, que sí existe índice de deserción y que la diferencia del examen CENEVAL es considerable entre el mayor y el menor puntaje.

Cuadro 1. Trayecto formativo de los estudiantes de la LESET desde la EMS hasta el sexto semestre. Ciclo escolar 2015-2016.	
	Licenciatura en educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.
Ingreso	25
Cursan	23
Índice de deserción	8%
Promedio mínimo de ingreso	8.3
Promedio máximo de ingreso	9.7
Promedio global de la EMS	8.6
Promedio global al sexto semestre	8.8
CENEVAL mayor puntaje	1162
CENEVAL menor puntaje	1030
Diferencia	132

Elaboración propia

² Fue el trabajo final del curso denominado Opcional II. La enseñanza multigrado en la escuela telesecundaria.

Cabe señalar que para esta generación y algunas que le anteceden, la convocatoria de ingreso a la ENMAC plantea presentar el EXANI II de CENEVAL y tener un promedio de bachilleratos mínimo de 8.0.

Para el análisis cualitativo se consideró un subgrupo de ocho estudiantes de los 23 que en ese momento conformaban el grupo, esto dada la complejidad que implicó analizar todos los insumos seleccionados para cada uno de los estudiantes. La selección del número de estudiantes tiene que ver con la distribución los profesores investigadores en la licenciatura y los cursos que atienden. El análisis se organizó en tres dispositivos: el primero se llamó “planeación didáctica”, el segundo “desempeño en condiciones reales de trabajo” y el último “narrativa de la reflexión”.

Se estableció una relación entre las “teorías en uso” y las “teorías adoptadas”, basado en un modelo teórico para comprender el aprendizaje reflexivo que fue propuesto por Argyris y Schön (1974 en Anijovich, Cappitelletti, Silvia, & Sabelli, 2009). En dicho modelo los autores plantean que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones particulares, lo cual determina la manera en la que ellos planean, aplican y revisan sus acciones.

Dichos mapas regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente, siguen que los individuos cuentan con dos teorías de la acción que no se oponen, sino que se implican. La distinción que puede hacerse entre ambas es que unas están implícitas en lo que hacemos y otras se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros, es decir, puede conceptualizarse y verbalizarse. Aquellas implícitas se denominan “teorías en uso”. Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas Argyris y Schön (1974, pág. 30 en Anijovich, Cappitelletti, Silvia, & Sabelli, 2009).

De este modo el dispositivo llamado planeación didáctica se relaciona con las “teorías adoptadas” en las que el alumno hace lo que resulta conveniente hacer en determinada circunstancia o lo que piensa que debe hacerse. Mientras que las “teorías en uso” efectivamente gobiernan las acciones del estudiante, para este caso el dispositivo de desempeño en condiciones reales de trabajo mostró que lo realizado en la planeación didáctica dista de lo recuperado en el desempeño en sus prácticas docentes, lo que según los autores refleja un vacío en lo que pudiera llamarse una práctica reflexiva y esto pudo validarse en el dispositivo denominado narrativa de la reflexión.

En los cuadros 2. Teorías adoptadas, 3. Teorías en uso y 4. Niveles de reflexión se presenta los indicadores que se utilizaron para evidenciar dichas teorías, éstas permitieron reconocer la forma en que los estudiantes muestran las actitudes de honestidad, responsabilidad, mente abierta y entusiasmo.

Cuadro 2. Teorías adoptadas									
Dispositivo	Planeación didáctica								
Insumos	Proyecto intercultural y rúbrica de evaluación								
	Disciplina profesional						Situaciones didácticas		
Rasgo/ Alumno	Presenta la planeación en el tiempo acordado	Cuida invariablemente la ortografía	Cuida invariablemente la redacción	Incluye hoja de presentación	Incluye horario o cronograma de trabajo semanal	Presenta como antecedente de la planeación el diario o vitácora de registro	La presentación es limpia y bien cuidada	Plantea propósitos claros basados en los principios establecidos por el plan de estudios de la educación básica	Diseña situaciones didácticas que promueven el aprendizaje situado
A1	E	M	E	E	E	M	M	E	E
A2	E	M	E	E	E	M	M	M	M
A3	E	D	D	E	E	M	D	M	D
A4	E	M	M	E	E	E	E	E	E
A5	E	E	E	E	E	E	E	E	E
A6	E	E	E	E	E	M	E	E	E
A7	E	E	E	E	M	M	E	E	E
A8	E	M	M	E	E	M	E	E	M
I= incipiente, D= en desarrollo, M= madura, E= ejemplar									
Elaboración propia									

En el dispositivo de la planeación didáctica se observó que el descriptor que predomina es el *ejemplar* con un 68%, lo que indica que después de cursar los primeros cinco semestres de la LESET ellos ya han logrado identificar los patrones que les permiten mantenerse como alumnos regulares del programa que cursan, atendiendo aspectos de la planeación didáctica tales como la presentación en los tiempos acordados, hoja de presentación, incluyendo horarios o cronogramas de trabajo. En cuanto al entusiasmo los alumnos se ocupan de cuestiones que ejercen sobre ellos una atracción inmediata. En ciertos casos esto podría parecer normal, pero en otros puede ser grave, porque contribuye a la formación de hábitos y actitudes que no favorecen la práctica reflexiva.

El cuadro 3. Teorías en uso muestra la tendencia a disminuir de manera vertiginosa el descriptor de *ejemplar* mientras que el que predomina es el de *en desarrollo*, por ejemplo el rasgo en el que se espera que colabore en proyectos didácticos tanto con alumnos como con maestros se encuentra en proceso de desarrollo, cuando curricularmente corresponde que a estas alturas el alumno dé muestra de la madurez que ha alcanzado para desempeñarse de manera colaborativa en su práctica docente. En este sentido, cabe señalar que mientras en el dispositivo de planeación didáctica el alumno parece hacerlo de manera ejemplar, cuando se requiere que se desempeñe en la práctica se muestra limitado para hacerlo.

Lo que indica que el alumno no ha logrado comprometerse con su proceso de formación, pues lo que en las “teorías adoptadas” señala no se corresponde en su totalidad con lo que en las “teorías en uso” se observa.

La brecha entre ambas teorías “en uso y adoptadas” tienen relación directa con las actitudes, pues por ejemplo, mientras que en el papel o proyecto son capaces de plasmar una propuesta de

intervención didáctica, en las práctica en condiciones reales muestran carencias que pudieran subsanarse al asumir actitudes como la responsabilidad, entusiasmo, mente abierta y honestidad.

Cuadro 3. Teorías en uso							
Dispositivo	Desempeño en condiciones reales de trabajo						
Insumos	Rúbrica y visitas de observación a práctica multigrado y regular, desempeño académico.						
	<i>Habilidades comunicativas</i>		<i>Metodología didáctica inclusiva</i>			<i>Trabajo en equipo</i>	
Rasgo/ Alumno	Practica el lenguaje de manera relacionada con situaciones sociales concretas	Utiliza lenguaje propio de la ciencia, arte y tecnología de manera que lo hace accesible a los alumnos	Despierta el deseo de aprender en los alumnos	Diversifica recursos (tradicionales, humanos y Tic's)	Reconoce y aprovecha las habilidades que cada alumno tiene en función de su desarrollo individual y el contexto grupal.	Colabora en proyectos didácticos tanto con alumnos como con maestros	Realiza trabajo de aprendizaje cooperativo con docentes y alumnos
A1	D	M	D	I	D	D	M
A2	M	M	D	D	D	D	D
A3	D	D	M	D	M	D	D
A4	M	M	M	M	D	D	D
A5	M	M	D	M	D	D	D
A6	M	M	D	D	I	D	D
A7	D	M	M	D	M	E	E
A8	I	I	I	I	I	I	I
I= incipiente, D= en desarrollo, M= madura, E= ejemplar							
Elaboración propia							

En el cuadro 4. Narrativa de la reflexión de la práctica, se evidencia que el descriptor de *ejemplar* desaparece, se puede apreciar que el alumno describe lo sucedido durante el periodo de aplicación de la planeación didáctica, interpreta someramente y hay una carencia marcada en el rasgo de la fundamentación. Es decir, después de vivir el proceso de planear y aplicar la planeación se carece de elementos para fundamentar teórica, metodológica y de acuerdo a la recuperación de su experiencia los elementos de la práctica que en su propia persona ha fortalecido y las áreas de oportunidad que debe atender.

Cuando se generaliza, se tiende a hacer afirmaciones omnicomprensivas (Dewey, 1998), así, el tipo de análisis que muestran los estudiantes en sus diarios de campo, en la autoentrevista y en la analogía evidencian la relación entre lo que planean, lo que aplican y la capacidad de reflexión que alcanzan en la idea de la profesionalización del docente.

Cuadro 4. Niveles de reflexión					
Dispositivo	Narrativa de la reflexión de la práctica				
Insumos	Diario del estudiante, autoentrevista y analogías.				
	Capacidad de reflexión sobre su propia experiencia			Autoevaluación	Identidad profesional
Rasgo/Alumno	Describe	Interpreta	Fundamenta	Autoentrevista	Analogías
A1	D	I	I	D	Médico
A2	D	D	I	I	Felicidad
A3	D	I	I	D	Solidaridad
A4	D	I	I	I	Cambio
A5	D	I	I	D	Arquitecto
A6	D	D	I	D	Guiar
A7	M	M	D	D	Proceso de cambio social
A8	I	I	I	I	Evolución del hombre
I= incipiente, D= en desarrollo, M= madura, E= ejemplar					
Elaboración propia					

El ejercicio de realizar un análisis cuantitativo y uno cualitativo de los procesos de desarrollo como docentes en formación, dio cuenta de la necesidad de atender la formación de un profesional reflexivo en la docencia, se comprendió de mejor manera que una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace.

Lo realizado hasta el momento permite visualizar la importancia de favorecer la reflexión de la práctica formadora en la docencia más allá de lo meramente disciplinar, es necesario desarrollar una práctica formadora basada en cultivar actitudes como la honestidad, responsabilidad, mente abierta y entusiasmo si aspiramos a formar verdaderos profesionales de la educación.

Conclusiones

Se encuentra poca disposición para comprender las formas y técnicas que posibilitan una práctica docente reflexiva en la que se complementen las teorías adoptadas con las teorías en uso. Esto es debido a la arrogancia, pereza mental y prejuicios que limitan el reconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad que construyen con sentido crítico la profesión docente.

Los formadores de profesores deben diseñar e implementar dispositivos didácticos que cultiven las actitudes del pensamiento reflexivo en los futuros profesores.

Habitarse a ser profesionales reflexivos incide constructivamente en la formación de profesores reflexivos que desde los diferentes espacios de la educación básica estarán en condiciones de hacer lo propio con sus respectivos educandos.

A través de la formación de profesionales reflexivos se podrá transitar de percibir la docencia como un oficio en el que sólo hay que reproducir contenidos a una verdadera oportunidad de educar y ser educados en el análisis y la reflexión.

Cultivar las actitudes de honestidad, responsabilidad, mente abierta y entusiasmo en los docentes en formación tiene un impacto directo en su práctica profesional ya que sus “teorías adoptadas” se reflejarán de manera más clara en sus “teorías en uso” acortando con esto las brechas entre los *decires* y los *haceres*.

Referencias

- Anijovich, R., Cappitelletti, G., Silvia, M., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. (2013). *Cómo ser un docente reflexivo, la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. México: Gedisa.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. España: Paidós.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente*. México: SEP/GEDISA.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó/Colofón.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Observación y Práctica Docente III y IV*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos básicos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.
- Zavala, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.