

Capítulo 8. Acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva

Claudia Gisela Casas Barro
Ana María Dávila Avendaño
Carlos Contreras Roque
David García Monroy

Escuela Normal de Naucalpan

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.17.8](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.17.8)

Resumen

Para determinar el punto de partida en cuanto al análisis a profundidad, se requiere tener una idea general de la práctica docente reflexiva (PDR) que se realiza en la institución y cómo es ésta desde la experiencia de los mismos docentes que la conforman. En ese sentido, se realiza un cuestionario que se interpreta en este acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva, como diagnóstico del que parte la investigación. La PDR es un proceso estimado, no sistematizado; es necesario ampliar las concepciones y profundizar, para conocer y comprender el estudio de la práctica docente reflexiva y su aplicación, de forma que se le signifique.

Palabras clave

Formación docente, mejora de la práctica, práctica docente reflexiva, transformación de la práctica

Introducción

Conocer y entender la práctica docente reflexiva (PDR) que realizan los formadores de docentes es esencial, ya que tiene implicaciones directas sobre la calidad de la formación inicial y continua de los futuros docentes. La importancia de la práctica docente reflexiva de los formadores de docentes radica en su potencial para mejorar la calidad de la formación docente, para fomentar el desarrollo profesional y generar un impacto positivo en la educación. A través de la reflexión, los formadores pueden adaptar sus enfoques pedagógicos, integrar nuevas tecnologías y fomentar una cultura de aprendizaje continuo que se transfiere a los futuros docentes, contribuyendo así a una educación más efectiva y equitativa. Además, la práctica reflexiva en la formación de docentes permite que los educadores estén mejor preparados para afrontar los desafíos educativos contemporáneos, promoviendo un aprendizaje más inclusivo, crítico y transformador.

La presente investigación pretende conocer la práctica docente reflexiva que los formadores de la Escuela Normal llevan a cabo, ya que no se cuenta con registro ni seguimiento de ésta, no hay documento que guíe acerca de la cantidad, calidad o intensidad, ni de cómo impacta a los estudiantes en su formación inicial y en su propia práctica docente. Esto no quiere decir que la PDR no se realiza en la EN, sino que existe un vacío de conocimiento. Al respecto, García-Córdoba (2005) menciona que un “Problema refiere un vacío de información cuando designa, el desconocimiento o falta de datos con respecto de un asunto o fenómeno.” (p. 20).

Al no contar con registro o documentación que dé cuenta de la práctica docente reflexiva que se lleva a cabo en la EN, conocer la PDR que se realiza en la institución en este momento solo puede ser desde el docente, que sea él mismo quien signifique su práctica docente reflexiva. Esta investigación parte de que sean los docentes los que expliquen para poder comprender y describir qué es lo que se hacen en la EN como práctica docente reflexiva; de esta forma se conocerá con qué autores convergen, se podrá identificar y caracterizar, se ubicará este proceso en la cotidianeidad; es decir, que la PDR que se lleva a cabo en la institución quedará significada a partir de relatos de los docentes. Esto permitirá explicar la PDR en la institución y los procesos que se siguen para realizarla, lo que ayuda a tomar decisiones sobre esta práctica docente reflexiva y cómo, en un futuro, se pueda sistematizar y dar seguimiento así a la transformación la práctica en la EN.

Objetivo General

Conocer cómo se lleva a cabo la Práctica Docente Reflexiva desde los formadores de la Escuela Normal.

Objetivos Particulares

- Identificar cómo es la PDR de la EN.
- Describir qué es lo que se realiza en la institución como PDR.
- Distinguir cuál es el sustento teórico que rige a los docentes normalistas.
- Reconocer cómo se aplica la PDR en la institución.

Para poder conocer y describir la PDR de la EN, se necesita conocer las nociones y conceptualizaciones que los docentes de formación inicial tienen a cerca de la PDR, qué tipo de PDR se lleva a cabo, cuáles son sus principios y sus aplicaciones, con qué profundidad se maneja, etc. De esta forma, se determina el punto de partida en cuanto al análisis a profundidad, se requiere tener una idea general de la práctica docente reflexiva que se realiza en la institución y cómo es ésta desde la experiencia de los mismos docentes que la conforman, para posteriormente conocerla a profundidad y así poder encaminarla hacia la sistematización.

En ese sentido, se aplica un cuestionario a través de un formulario que se facilita a todos los docentes y cuyas respuestas son interpretadas en este acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva, que servirá como diagnóstico del que parte la investigación a profundidad.

Revisión de la Literatura

Se retoma Pensamiento Reflexivo desde John Dewey (1998), para quien es el examen que se realiza activamente, persistente y cuidadoso que involucra las creencias que acompañan al individuo, todo eso que se sostiene con conocimientos fundamentados y las conclusiones a las que se llegan a partir de este proceso.

La reflexión se rescata como el discernimiento entre la acción y su efecto y está presente en toda experiencia significativa del sujeto hasta el punto que llega a asimilarla con el pensamiento o la reflexión. “Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento.” (Dewey, 1998, p. 128).

En cuanto a la Reflexión Docente, se retoma desde la propuesta de Donald Schön (1983, 1987), que manifiesta que el docente utiliza conocimientos y habilidades que no se pueden explicar, al menos no de una manera apropiada, que son saberes tácitos que están

implícitos en los patrones de acción y en las sensaciones con las cosas que se tratan; por tal, nuestro conocimiento se construye desde nuestra acción.

Se explica práctica como una palabra ambigua, por tener la posibilidad de referirse a lo que un profesional hace en la variedad situaciones que se le presentan, pero también se refiere a su preparación académica, reflejada en la preparación para la ejecución o a la experiencia por repetición, porque también se encuentra con situaciones que se repiten y, por lo tanto, se va especializando. (Schön, 1983).

El conocimiento en la acción, es un componente inteligente que orienta toda actividad humana, las planeadas y las improvisadas, las pensadas y las espontáneas, y comúnmente, es un conocimiento superior a la verbalización que se puede hacer de este. “Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente, son en realidad dos capacidades intelectuales distintas” (Sacristán y Pérez, 1992, p. 418). Por esto, es importante desarrollarse en esos diferentes dominios.

Con todo esto, se llega a los tres niveles de reflexión de Schön (1983): la reflexión-en-la-acción; la reflexión-sobre-la-acción; y la reflexión sobre la reflexión-sobre-la-acción. La primera se da mientras se está realizando la acción. La segunda, después de ocurrida la acción y es un momento de relativa libertad y profundidad en la reflexión. La tercera es una instancia reflexiva eminentemente crítica.

John Smyth (1991) refiere y afirma que la apertura a esta conciencia facilita el reparar en las propias limitaciones, por lo que marca el inicio en detallar las situaciones reales e ir puntualizando los problemas que encierran dichas situaciones. “El proceso que permite distanciarnos de los hechos y situaciones que tienen lugar en el aula puede ser difícil y complejo debido al calidoscopio de hechos que hacen difícil determinar el papel interactivo que desempeñamos en su desarrollo.” (p. 279)

Por tal, Smyth (1991) propone el Ciclo Reflexivo como un proceso de seguimiento en cuatro fases “de acción en relación a la enseñanza y que corresponden a sendas series de preguntas que debemos intentar responder en este proyecto de perfeccionamiento:

1. Descripción — ¿Qué es lo que hago?
2. Inspiración — ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
3. Confrontación — ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
4. Reconstrucción — Cómo podría hacer las cosas de otra manera? “(p. 279)

Al hablar de la Reflexión en la Acción resalta la Teoría Crítica y su influencia en Kemmis y lleva a tres puntos principales: la emancipación y transformación de la práctica, propo-

niendo una investigación orientada a la emancipación y el cambio social; la reflexión crítica enfatizando su importancia como herramienta para cuestionar y transformar las prácticas; y el énfasis en el vínculo entre la teoría y la práctica, estrechando este vínculo para integrar los conocimientos académicos y la experiencia del aula. (Latorre, 2005)

La Investigación-Acción es un proceso de indagación reflexiva y colaborativa para comprender y mejorar las prácticas. Como objetivos tiene el buscar transformar las realidades educativas a través de la participación activa de los docentes. Su enfoque combina la práctica con la teoría, fomentando un diálogo constante entre el pensar y el hacer. Pero esto no es solo en lo individual, sino que resulta ser una colección de prácticas que convergen. Al respecto Latorre (2005) afirma que “La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social.” (p. 31) El autor continúa puntualizando “No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas.” (Latorre, 2005, p. 31)

Mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada es la meta. Esto se logra a través de generación de ambientes de aprendizaje. “Realizar cambios en el ambiente, en el contexto y en las condiciones del lugar donde se realiza la práctica para mejorar según lo deseado.” (Latorre, 2005, p. 32)

En el proceso de investigación-acción Latorre (2005) propone una espiral de ciclo recursivos para revisar y reconstruir lo planificado y volver a comenzar en su espiral, conceptualizando la investigación – acción como el “conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa [y] también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación” (Latorre, 2005, p. 32)

Kemmis por su parte propone un modelo en el que expone los momentos de la investigación – acción, en esto detalla un proceso “integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto reflexiva de conocimiento y acción.” (Latorre, 2005, p. 36)

Se retoma a Cecilia Fierro y las otras (2000) con el Análisis de la Práctica Docente desde las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral de la práctica docente y la relación pedagógica que de estas emana. La autora afirma que en “cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente” (p. 28).

Metodología

El supuesto de la presente investigación es que los docentes de la EN realizan una práctica docente reflexiva desde su perspectiva empírica y fragmentada y desde su propio criterio; sin embargo, no hay registro ni forma de dar seguimiento a su reflexión, ni a la mejora o transformación de su práctica, lo cual podrían lograr con la constancia y sistematización de su propia PDR.

La presente investigación, de corte cualitativo, dada su naturaleza de exploratoria – descriptiva, basada en una metodología hermenéutica como el estudio de la comprensión y de la interpretación de textos (Palmer, 2002), ayudará a conocer el tipo de práctica docente reflexiva que se lleva a cabo en la Escuela Normal y las fortalezas que se tienen, los beneficios que este proceso brinda, promover experiencias exitosas y determinar áreas de oportunidad que tenemos institucionalmente, de forma que se puedan tomar decisiones acerca de las necesidades de actualización, de integración o de renovación que se tiene para el cuerpo docente de la institución.

La institución cuenta con una planta de 52 docentes, de los cuales: 3 son directivos, 10 investigadores, 7 pedagogos, 31 horas clase y 2 docentes de inglés con plaza federal; entre ellos, 28 son mujeres y 24 son hombres. Esta diversidad ha servido de impulso al trabajo colegiado para organizar contenidos, actividades y consensar estrategias de evaluación formativa, a partir de la reforma curricular y los planes de estudio, se derivan y se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente.

En la institución, actualmente, se ofrecen dos programas educativos en cada uno de los Planes de Estudio, 2018 y 2022; la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Plan de estudio 2022 con los grados de 1°, 2° y 3°; la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, Plan de estudio 2018 con el 4° grado y la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudio 2022 con los grados de 1°, 2° y 3° y Plan de estudio 2018 con 4° grado. Se cuenta así con una matrícula de 205 estudiantes en el ciclo escolar 2024-2025, distribuido en 9 grupos, de los cuales 156 son mujeres y 49 hombres.

Este trabajo se ubica en la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento Práctica Docente Reflexiva (PDR), la cual se encuentra inserta en la misión institucional, ya que estimula un enfoque centrado en el estudiante, donde los docentes miran sus métodos de enseñanza y cómo estos afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Este enfoque conlleva a prácticas más inclusivas y efectivas, mejorando los resultados educativos y la experiencia del futuro docente.

Para poder conocer y describir la PDR de la EN, se necesita saber qué tipo de PDR se lleva a cabo, cuáles son sus principios y sus aplicaciones, con qué profundidad se maneja, etc.; en general, conocerla a profundidad para poder encaminarla hacia la sistematización. Para tener una idea general de la práctica docente reflexiva que se realiza en la institución y cómo es ésta, desde la experiencia de los mismos docentes que la conforman, se lanza un formulario como un primer acercamiento con los docentes de la Escuela Normal y su práctica docente reflexiva, como diagnóstico del que parte la investigación.

El cuestionario fue contestado a través de un formulario por 16 docentes de forma anónima, 5 hombres y 11 mujeres lo cual resulta ser un tercio de los docentes de la institución; 5 de estos, cuenta con licenciatura, 5 con maestría y 6 con grado de doctorado, resaltando que fue la mayor parte de los doctores los que respondieron el formulario (6 de 10). En cuanto a los años que estos docentes tienen como formadores son: 2 de 1 a 5 años de antigüedad, 3 de 6 a 10 años, 3 de 10 a 20 años, 5 de 20 a 30 años y 3 tienen más de 30 años de servicio; esta distribución muestra una variedad representativa, ya que 11 de los docentes tiene más de 10 años de antigüedad en Escuelas Normales. En cuanto a los programas de estudio donde imparten cursos, contestaron el formulario 6 docentes del programa de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (en Educación Secundaria), 8 del programa de Licenciatura en Educación Preescolar y 2 que imparten cursos en ambos programas. Todo esto arroja que el formulario fue contestado por una muestra confidencial, representativa y aleatoria, pero también fue voluntaria; lo cual asegura tener respuestas confiables que ayuden a conocer la práctica docente reflexiva (PDR) que lleva a cabo en la EN.

Resultados

El formulario consistió en un cuestionario con nueve preguntas obligatorias y un espacio para observaciones o comentarios al final del formulario. Cuatro preguntas de respuesta cerrada fueron diseñadas para determinar la caracterización de la muestra que lo responde y así determinar la representatividad de éstas; estas preguntas fueron el género, el grado máximo de estudios, la antigüedad como docentes de escuelas normales y el programa educativo en el que imparten cursos. En cuanto al cuerpo del formulario, se realiza una pregunta de respuesta cerrada que se refiere a la frecuencia con que se realiza la práctica docente reflexiva y cuatro preguntas que requieren una respuesta abierta que permite al docente extenderse para escribir y explicar tanto como desee o requiera; estas preguntas son con respecto a qué es lo que realizan como PDR, los teóricos en los que se basan para hacer su PDR, que procesos siguen para realizar su PDR, qué desafíos enfrentas al reflexionar sobre tu enseñanza.

Las respuestas servirán para hacer la interpretación a través de un análisis de texto que, dado lo concreto de las preguntas, no se requiere de ningún software para la detección de la categoría, sino que se realizará la interpretación directa a las cuatro respuestas por formulario.

Con base en las respuestas que arroja la aplicación del cuestionario a través del formulario digital que se lanzó para los docentes de la EN, se pueden describir los siguientes resultados:

Los docentes de la Escuela Normal dicen realizar una práctica docente reflexiva (PDR) con regularidad. La respuesta en cuanto a la frecuencia con que realizan una práctica docente reflexiva es 38% siempre, 38% casi siempre, 19% a veces y 6% nunca; esto es, tres cuartas partes de los docentes respondieron que realizan una práctica docente reflexiva siempre o casi siempre, lo cual indica que la mayoría de los docentes dicen realizar una práctica docente reflexiva con frecuencia. Solo el 19 % respondió que a veces; esto es, que algunos de los docentes afirman que solo en ocasiones realizan la PDR y únicamente un docente dice no realizarla; sin embargo, este docente, a la pregunta de qué realizas en tu PDR responde que hace autoevaluación; lo cual, de alguna manera tiene los indicios de una reflexión sobre su práctica docente.

A la pregunta qué es lo que realizas en tu práctica docente reflexiva las respuestas giran en torno a alguna o varias de las siguientes acciones: cuestionamiento, observación, análisis o evaluación de las prácticas docentes; más de la tercera parte (37.5%) de los docentes dice basarse en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, más de un tercio (37.5%) habla de una coevaluación entre docente y estudiantes y más de un tercio (37.5%) engancha la reflexión de la práctica docente con el contenido de su curso o con parte de sus funciones docentes. Resalta especialmente que, a pesar de que la pregunta de forma explícita interpelación a la propia práctica, solo la mitad manifiesta abiertamente hacer reflexión de su propia práctica docente; la mitad de los docentes hacen referencia a que coadyuvan u observan que los futuros docentes lleven a cabo una práctica docente reflexiva; y finalmente, menos de la quinta parte (solo un 18.75 %) responde con respecto al cambio o mejora de la práctica docente.

Al preguntar por los teóricos en los que se basan para su práctica docente reflexiva, los docentes referencian mayormente a Dewey (37.5%), después a Schön (31.25%), posteriormente con un 18.75% a Smyth y el mismo porcentaje a Cerecero, solo algunos mencionan a Cecilia Fierro (12.5%) o a Perrenoud (12.5%); de igual forma hay docentes que al hablar de su PDR referencian a autores pedagógicos (12.5%) o a otros autores (12.5%). Dos docentes (12.5%) afirman no basarse en ningún autor.

En la cuestión específica hacia qué procesos siguen para realizar su práctica docente reflexiva, lo más común (37.5%) apunta a un proceso de al menos 4 pasos que versan en torno a la planear, aplicar, evaluar y reflexionar; casi un tercio (31.25%) de las respuestas mencionan dos pasos del proceso, entre los que resaltan el análisis, la observación y la reflexión; algunos hablan solamente del análisis de la práctica; algunos docentes (12.5%) hablan del análisis de la práctica en torno al antes, durante y después del que habla Schön. Lo que si queda claro es que, al referirse de la práctica docente reflexiva del formador de docentes, no se ha sistematizado (explícitamente 25% de los docentes que refieren una PRD propia) y solo se cuenta con anotaciones (12.5%); en general (75%), no menciona herramientas o instrumentos que den cuenta de la reflexión de la propia práctica docente.

En cuanto las respuestas a qué desafíos enfrentas al reflexionar sobre tu enseñanza, son muy diversas y versan en temas desde la significación de los aprendizajes, concepciones previas y el desaprender, la innovación y el uso de tecnología en el aula, como colaboración entre docentes, el tiempo, los planes y programas, hasta la misma reflexión y su sistematización. Resaltan respuestas reiteradas como la falta de concientización a la mejora de la práctica (18.75%), el tiempo entre distintas funciones (12.5%) y la falta de sistematización del proceso PDR (25%).

Discusión

Los docentes de la Escuela Normal, dicen realizar una práctica docente reflexiva (PRD); sin embargo, al referir lo que realiza en ésta, se denota que solo la mitad de los docentes de la EN se refieren la propia PDR; la mitad de los docentes la refieren a los docentes en formación.

Los docentes de la EN saben lo que es una PDR; la referencian desde el pensamiento reflexivo de Dewey (1998), la reflexión docente en sus diferentes momentos de Schön (1983 y 1987), la práctica reflexiva (Cerecero, 2019) (Perrenoud, 2007) (Fierro et al, 2000) y el ciclo de Smyth (1991) como ese proceso de seguimiento que debe llevar la reflexión. No obstante, existe una marcada dicotomía entre la consideración de la necesidad de la PDR del docente, incluso del docente de formación inicial de docentes, y los que solo consideran la necesidad de la reflexión de la práctica del docente en formación que viene marcado desde la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales según diferentes dimensiones del Plan de Estudios (SEP, 2022) como docente de educación obligatoria atendiendo los principios del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019).

Algunos de los docentes hablan del análisis de su práctica docente reflexiva refiriendo el análisis de contenidos de su curso o del análisis de la práctica de otros docentes o con la reflexión que los docentes en formación hacen de sus prácticas docentes y otros

refieren al análisis del desempeño de los estudiantes en sus jornadas de prácticas docentes. Algunos docentes contestan con respuestas muy ambiguas con connotaciones políticas o utilizando el medio para comunicar otras situaciones. Muchas de estas manifestaciones connotan una marcada sentido de no pertenencia de la reflexión de la propia práctica docente un docente formador de docentes; como si al pertenecer al paradigma social los eximiera de la práctica de la reflexión para la mejora docente, ya que, si la practicasen, perdieran el sentido de pertenencia al grupo (Huerta, 2018). Esta práctica se asoma a través las manifestaciones de varios de los docentes de la EN, lo que se refuerza con la escasez de mención del cambio o modificación de propia práctica docente.

Los docentes de la EN referencian la PRD con autores propios del proceso, mayormente se menciona a los clásicos relacionados con los modelos que se usan en construcción de los documentos de titulación; autores que por la asesoría de titulación son familiares. También hay quien hace referencia a autores más académicos de la reflexión de la práctica como Perrenoud (2007) o la “praxis” de Cecilia Fierro y las otras (2000) o a la reflexión antes, durante y después de Schön (1983 y 1987).

Se advierten docentes que relacionan la PDR con autores pedagógicos, con algunas filosofías peculiares, con autores con alguna publicación que no son conocidos y, por lo tanto, no so referente, o con los autores propios de sus contenidos temáticos. Esto muestra que muchos de los docentes de EN no miran la PDR como un ejercicio que deban llevar a cabo, que realizar una PDR es reflexionar sobre los contenidos del curso que imparten; en este sentido cabría recordar que reflexionar no se trata solo de hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas, es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc. (Zabalza, en Domingo y Gómez, 2014)

En la EN, en general, se conocen autores de la propuesta reflexiva de la práctica docente y los procesos que conlleva una PDR; empero, no es generalizado las aportaciones propias de cada autor ni el proceso cíclico y su tendencia a lo cotidiano del proceso. Algunos de las puntualizaciones muestran la sistematización y adopción habitual del proceso completo como una utopía, ya sea por considerarlo un proceso que su implicación en él podría menoscabar el estatus del formador de docente o por no contar con el tiempo suficiente para este tipo de procesos. Esto manifiesta que muchos de los docentes de la EN no ven la reflexión de su práctica docente como un proceso cíclico que genere conocimiento de la ésta y, por lo tanto, conlleve una metodología y que haya desarrollo que apoyan para su implementación en el día a día.

En el estudio se observa que los docentes de la EN no valoran las ventajas que la adopción de estos procesos puede traer, no solo en la calidad de la educación que brindan, sino en el proceso ejemplificado a los docentes que están formando. Esto muestra una necesidad de profundización generalizada del tema. Reyes Jaramillo (2013) enfatiza que “Entender la práctica docente como objeto de estudio sugiere el examen atento y cuidadoso de las formas de dotar de intención a lo educativo, la manera de instrumentar la intervención educativa y el papel del docente como sujeto social frente al conocimiento de la realidad sobre la enseñanza.”

Conclusiones

El análisis lleva a que la PDR de la EN no es una práctica común de la cual se puedan dar cuentas; es un proceso estimado, llevado a cabo con imprecisión o usando una medida meramente estimada, sin herramientas ni instrumentos que ayuden a su valoración. Es necesario tomar distancia y analizar la práctica docente en la EN; los docentes, no solo interactuamos con nuevas generaciones que confirma el axioma de Heraclito (535 a.C. – 475 a.C.) “todo fluye, todo cambia y, por tanto, nada permanece”; sino que también somos generadores de conocimiento. La práctica reflexiva lleva al docente a adoptar una “actitud de investigación práctica como objeto de estudio y posibilidad para comprender acciones, racionalidades, procesos, intenciones educativas y no educativas. Es la alternativa para develar significados sobre la práctica docente y resignificarla, apuntalada por un proceso riguroso de indagación.” (Reyes Jaramillo, 2013)

Es evidente que el docente de la EN tiene expectativas en cuanto a la mejora de su práctica docente y ubica los retos que tiene que enfrentar para realizar su PDR y hay interés en hacer ejercicios reflexivos. La reflexión sobre la práctica docente es un aprendizaje complejo ya que el análisis de las fortalezas y áreas de mejora parten del conocimiento de la enseñanza-aprendizaje (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015). Esto establece que valdría la pena se trabajara institucionalmente dando oportunidad al docente del cambio de mirada epistemológica y decidan aprender de ellos mismos.

Como institución, a la EN le es necesario ampliar las concepciones, analizar, profundizar, conocer y comprender el estudio de la práctica docente reflexiva y su aplicación, de forma que se le conceda el significado (Fortoul, en Perales, 2006) y así se le conceda mayor nivel de importancia y aceptación al proceso reflexivo de la propia práctica y su utilización sean en la misma medida comprendidos. Una vez que el docente adopte la PDR como un proceso que incluya en la cotidianeidad de su docencia, entonces, se puede sistematizar y dar seguimiento así a la transformación la práctica en la EN.

Referencias

- Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez Modelos Relacionados con la Práctica Reflexiva. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (28).
- Dewey, John (1998) *Cómo Pensamos*. Ediciones Paidós Ibérica. <https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/04/DeweyJ-Como-pensamos.pdf>
- Domingo y Gómez (2013) *La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)
- García-Córdoba, Fernando y García-Córdoba, Teresa (2005) *La problematización. Una oportunidad para estimular y valorar la generación de investigadores*. ISCEEM - Lima.
- Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha; Rosas, Lesvia (2000) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. Paidós. Colección Maestros y Enseñanza, núm. 3. https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf
- Huerta Orozco, Alfredo (2018) El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, pp. 83-97 Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339005/html/>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ortega-Díaz, Cecilia y Hernández-Pérez, Antonio (2015) Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, pp. 213-220. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596015.pdf>
- Palmer, Richar E. (2002) *Qué es la Hermenéutica: Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*, Arcolibros S. L. <https://archive.org/details/palmer-richard-e.-que-es-la-hermeneutica-ocr-2002/mode/2up>
- Perales, P. R. C. (2006). *La significación de la práctica educativa*. Edit. Paidós. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421198010.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón.

- Reyes-Jaramillo, María Eugenia (2013) La práctica docente reflexiva en las escuelas normales, en *La escuela normal: una mirada desde el otro*, Patricia Ducoing Watty (coord.), iisue-unam, pp. 223-267. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/89/La%20pr%C3%A1ctica%20docente%20reflexiva%20en%20las%20escuelas%20normales.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, 3ª. ed. Madrid, Morata, 1994.
- Schön, Donald A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, 1998.
- (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, 2002.
- SEP (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- (2022) *Planes de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), pp. 275-300.