



ESTRATEGIAS PARA REPLANTEAR LA DOCENCIA EN ESTUDIANTES DE CUARTO Y OCTAVO SEMESTRE DE LA ENEM

María Liliana Moreno Cedillo

Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano"
morenolilianaenem@gmail.com

María Emma Sandra Rodríguez Loera

Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano"
esandrardzl@gmail.com

María Guadalupe Rodríguez Liñán

Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano"
maguroli@hotmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de Investigación.



Resumen

La formación de docentes en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE), plantea que el futuro docente ha de conformarse como un investigador de su propia práctica, con la intención de replantear su docencia. Esta ponencia presenta los resultados del análisis al cuestionario aplicado a 20 estudiantes del cuarto y 20 de octavo semestre de la LEPRE, en la Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano", de Matehuala, S.L.P. El propósito de la investigación es fortalecer los procesos de reflexión para replantear la docencia en estudiantes de cuarto y octavo semestre de la ENEM.

El estudio se fundamenta en planteamientos teóricos de práctica reflexiva que se desprenden del trayecto de práctica profesional de la LEPRE, se retoman a Dewey (1983) para quien la práctica reflexiva, es "la acción o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce" (p120); y de Chacón M. (2008), entre otros, las estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial. La metodología es de corte cualitativo. Los resultados arrojan en cuarto semestre siete estrategias asociadas en mayor medida a los procesos de enseñanza, y en octavo cinco, encaminadas a la auto-reflexión.

Palabras clave: Replantear la docencia, estrategias, práctica reflexiva.

Introducción

La malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar plan 2018, se compone de cuatro trayectos, a saber Bases teóricas y metodológica para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica Profesional y Optativos; (SEP, 2018) los cursos de los trayectos conforman un tejido curricular que van desarrollando en el estudiante el logro de habilidades para actuar desde la práctica reflexiva, de acuerdo a John Dewey (1933), la práctica reflexiva conlleva a un cambio a forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.

El trayecto de práctica profesional, conforma un tejido para que el docente en formación logre habilidades para desarrollar la secuencialidad, gradualidad y profundidad con la que se va apropiando de las estrategias que le permiten analizar críticamente su propia intervención, en tal sentido, como lo plantea Shön, (1993) el proceso no es el cierre de un hecho, apunta a que el futuro docente realice procesos de reflexión antes, durante y después de la acción, tanto de los aspectos favorables o no de su intervención.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en el trayecto de práctica profesional, se da un énfasis a los procesos por medio de los cuales los docentes en formación profundizan en los procesos de reflexión, sistematización, análisis y replanteamiento de su propia acción, con la intención de realizar las diversas propuestas de mejora en su formación como docente. (SEP, 2018).

Teniendo como puntos de partida estos planteamientos, la idea inicial de la investigación radica en conocer qué estrategias utiliza el futuro maestro al replantear la docencia, dado que como señala el enfoque de trayecto, se pretende la conformación del docente investigador que reflexiona, problematiza e innova su práctica docente, a partir de constituirse en un docente reflexivo, que encuentra significados en su acción, los interpreta y es capaz de replantear las mejoras que le permitan atender las diversas problemáticas de su docencia. En este sentido, se parte de la conceptualización que señala Dewey (1983), si solo existe una práctica reflexiva conceptualizada y procedimental, o si por el contrario se tiene claro las bases de que es significa replantear la docencia, que hace para replantear su docencia y como lo hace, considerando que no es un recetario de pasos, sino un procedimiento interno del sujeto que como tal tiene sus propias estrategias y características que le permiten construir diversas rutas de reflexión.

En consecuencia, si se logra detectar las estrategias que utiliza el futuro docente, sobre el proceso para replantear su docencia, se estará atendiendo los vacíos que le permitan consolidar un verdadero proceso de replanteamiento de su docencia, de acuerdo con la práctica reflexiva; de no realizarse, se puede considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje, siguen transitando por los ejercicios de mecanización y transmisión de conocimientos.

A partir de lo anterior, el planteamiento se formula en los siguientes términos: ¿Qué estrategias utilizan los docentes en formación de cuarto y octavo semestre de la LEPRE para replantear su docencia?

El propósito principal de esta investigación es:

Fortalecer los procesos de reflexión para replantear la docencia en estudiantes de cuarto y octavo semestre de la ENEM.

Los propósitos específicos son:

Diagnosticar que estrategias que utiliza los estudiantes de cuarto y octavo semestre de la LEPRE para replantear su docencia.

Implementar el protocolo SED como estrategia de reflexión para replantear la docencia.

Evaluar el impacto de la implementación del protocolo SED como estrategias de reflexión para replantear la docencia.

Desarrollo

La práctica docente actual precisa de un profesional reflexivo, investigador e innovador de su propia práctica, para lograrlo es preciso la formación del futuro maestro en una práctica reflexiva, que le permita formarse un habitus sobre su propio proceso de reflexión para replantear su docencia y atender las diversas situaciones problemáticas que se le presenten durante la intervención. Bajo ésta idea, para la RAE, replantear significa volver a plantear un problema o asunto, visto de esta manera como simple significado, sería reduccionismo, pero sí permite considerar hacia dónde se enfoca el término en sí mismo.

Para replantear su docencia, se retoma en primera instancia los planteamientos realizados por Jonh Dewey (1983) con respecto a la práctica reflexiva. El autor la define como “la acción o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que condice” (Dewey, p. 120) Para tal efecto, plantea algunas condiciones sobre la práctica reflexiva entre ellas, apertura intelectual, el estar abierto a atender a más de un punto de vista; responsabilidad, pensada en tres planos; personal sobre sus propios autoconceptos; académica, como los efectos de su propia actividad sobre el desarrollo de los alumnos; y social, entendida como las oportunidades que se abren para los alumnos, que trascienden a la escolarización.

Estrategias para replantear la docencia

En la investigación documental sobre estrategias para replantear la docencia, se optó por buscar en los repositorios digitales y memorias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) y de revistas indexadas como Dialnet, Redalyc y Scielo; textos que retoman los conceptos reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia; entre otros, Chacón, M (2008) en su investigación las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente, propone como estrategias para el desarrollo de la práctica reflexiva,

- a. los intercambios comunicativos en sesiones semanales relativos a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación,
- b. los diarios reflexivos de los participantes, sobre éstos, Zabalza (1991) señala su potencialidad para conocer el pensamiento del profesor. Igualmente, se ha demostrado que constituyen una herramienta motivadora de procesos reflexivos y críticos (Chacón y Contreras, 2006) y
- c. las observaciones de la clase, en cuanto se discute y reflexiona con base en los registros, se facilita la tarea de verse en el espejo lo cual desencadena la reflexión acerca de la actuación docente.

En los resultados propone la incorporación de otras estrategias de enseñanza reflexiva tales como, historias de vida, metáforas, dilemas, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación-acción, susceptibles de apreciarse bajo el prisma de la reflexión y la puesta en escena de las mejoras.

La investigación de Cerecero, I (2018), propone el modelo de práctica reflexiva mediada a partir de tres elementos como soporte: 1) La mediación de un tutor que acompaña y apoya a los docentes participantes durante todo el ciclo de práctica reflexiva respondiendo a la necesidad de capacitación para el proceso en caso de no haberlo realizado antes o de lo contrario como acompañamiento durante el ciclo promoviendo el andamiaje y acercamiento a la zona de desarrollo próximo; 2) La búsqueda de autoconocimiento del docente y su práctica como punto de inicio del modelo, en lugar de iniciar a partir de un problema previamente identificado, como lo proponen la mayoría de los modelos; y 3) La transformación del docente en su actuación real y perceptual, es decir, no se trata de presentar cambios si no está convencido de los mismos; debe haber coherencia entre lo que piensa, dice y hace.

Torres, M. Yépez, D. y Lara, A. (2020) en su investigación la Reflexión de la Práctica Docente, realizaron una entrevista estructurada a profundidad a 12 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías; de los resultados se rescatan como estrategias la coevaluación y la reflexión docente en pares académicos como un primer acercamiento para desarrollar un debate intelectual y de análisis crítico, que pueden estimular la capacidad de innovación del maestro y mejoramiento de la calidad educativa.

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2020) propone dos estrategias para la práctica reflexiva: El diálogo reflexivo y la narración reflexiva: el diálogo reflexivo “promueve el intercambio de puntos de vista y se facilita la reflexión sobre la práctica docente en la medida en que cada uno de los integrantes, contribuye a cuestionar, explicitar valores y razonamientos, reconstruir, reinterpretar y transformar las prácticas de enseñanza” (Pareja, et al, 2007, p.4).

La narración reflexiva permite organizar el pensamiento y sentimientos del estudiante frente a su propia práctica educativa o formación docente. La reflexión en los diferentes niveles y la posibilidad de reconstruir su propia experiencia formativa. Los resultados o escritos de ese proceso, se pueden organizar en el portafolio del estudiante.

Metodología

En función de la problemática planteada, de los propósitos de la investigación, así como la realidad que se estudia, se utilizó el enfoque cualitativo, para identificar mediante la entrevista las estrategias que usan los docentes en formación para replantear la docencia.

El instrumento utilizado fue un cuestionario a través de un formulario utilizando la aplicación de Google Forms con cinco preguntas abiertas aplicadas a 20 estudiantes de cuarto y a 20 de octavo semestre de la LEPRE. Las preguntas fueron ¿Cómo defines la práctica docente?, ¿Qué pasos sigues para reconocer que necesitas modificar tu práctica docente?, ¿Qué habilidades y saberes requieres para mejorar tu práctica docente?, ¿Qué es para ti replantear la docencia?, ¿Cuáles son las estrategias que permiten replantear la docencia? Para efectos del diagnóstico se concentró en esta última pregunta.

Los sujetos involucrados se seleccionaron bajo el procedimiento aleatorio por conveniencia en ambos grupos de participantes. El procedimiento de análisis consistió en recuperar los formularios, sistematizar en una matriz de datos las respuestas de los participantes; aplicando el procedimiento de transcripción íntegra, interpretación y categorización a través de un colorama.

Una vez obtenidos estos resultados se procedió a realizar una comparación entre ambas matrices con la finalidad de visibilizar los niveles de conceptualización y estrategias que utilizan los estudiantes en cada uno de los semestres: al realizar este comparativo se esperaba encontrar cómo evolucionan de un semestre en su reciente ingreso a intervenir en la práctica docente, versus la conceptualización y uso de estrategias que utilizan al realizar sus prácticas profesionales, durante estancias prolongadas como lo es octavo semestre.

Al analizar los resultados nos percatamos que el involucramiento del docente en formación para replantear la docencia, se daba de manera distinta en cada una de las categorías encontradas; para establecer este nivel de involucramiento, las investigadoras optan por definir cuatro niveles.

Tabla 1

Niveles de involucramiento de los estudiantes en el uso de estrategias para replantear la docencia.

Nivel	Descripción
Nivel 0	Respuestas imprecisas, limitadas y descontextualizadas.
Nivel 1	Identifica en el proceso enseñanza-aprendizaje, la posibilidad de replantear la docencia.
Nivel 2	Identifica algunas áreas de oportunidad para realizar procesos de análisis de la práctica.
Nivel 3	Promueve el pensamiento crítico y reflexivo para transformar la práctica docente.

Nota: Define los niveles de involucramiento de los docentes en formación al establecer las estrategias que utilizan para replantear la docencia.

Diagnóstico del cuarto semestre

El cuestionario se aplicó a 20 estudiantes, cinco de cada grupo, seleccionados por conveniencia, como se señala en la metodología; en este caso fueron 13 estudiantes asignados para revisión y autorización de planeación, y acompañamiento en los jardines de niños durante las jornadas de práctica docente, y de manera aleatoria los siete faltantes.

Con la finalidad de analizar los referentes empíricos de los estudiantes, respecto a las estrategias que utilizan para replantear la docencia, se concentró la información, se hizo interpretación y categorización, el ejercicio arroja siete estrategias que utilizan los estudiantes para replantear la docencia: Mejorar los procesos de enseñanza, Análisis de los elementos de la práctica, Innovación del proceso de enseñanza, La investigación como proceso de enseñanza, la Comunicación, y la observación para mejorar la práctica.

Estas estrategias, se clasifican en niveles de involucramiento de los estudiantes al replantar la docencia; en el nivel 0 ubicamos la categoría de “Comunicación”, debido a que la idea queda limitada. En el nivel 1 se ubica “Mejorar los procesos de enseñanza” y “La investigación como proceso de enseñanza”, en ellas el estudiante considera que son exclusivamente los procesos que suceden en el aula (conocimientos de los niños, actividades, tiempo, ambientes de aprendizaje, etc.).

En el nivel 2, se encuentran “Innovación del proceso de enseñanza” y “Valoración de la práctica”, el estudiante se reconoce como agente de cambio y plantea el uso de la observación y el diario de campo como un instrumento que le permite replantear la docencia. El nivel 3 contempla las estrategias “Análisis de los elementos de la práctica” y “La observación para mejorar la práctica” ya que, el estudiante emplea la técnica de la observación y el análisis para identificar los elementos que requieren adecuaciones dentro de su práctica docente.

Diagnóstico de octavo semestre

Para el estudio de las estrategias utilizadas para replantear la docencia en el octavo semestre se realizó un análisis descriptivo a 20 estudiantes aleatoriamente, la entrevista y sus respuestas más comunes, nos permitieron hacer un comparativo con el trabajo realizado en el cuarto semestre, las preguntas se sistematizaron y se obtuvieron cinco categorías respecto de la profundización de sus respuestas que se ajustaron a los niveles de involucramiento de los estudiantes en los procesos de replantear la docencia.

A partir del análisis de las categorías deductivas, se identifican cinco estrategias de replanteamiento de la práctica, que enmarcan los estudiantes en formación como herramientas de análisis de su propia práctica a decir, “la mejora desprendida del proceso didáctico”, “la autoreflexión como instrumento de análisis”, “el uso de instrumentos de la investigación como

fuentes de información”, “el uso de procedimientos preestablecidos para la práctica reflexiva” y “la innovación como punto de partida de la mejora.”

Por tanto, las respuestas ubicadas en el nivel 0 de involucramiento con la práctica, es la categoría “la innovación como punto de partida de la mejora” revelan que no reconocen los procesos de reflexión como una evaluación de su propia práctica, ven el hecho educativo desde una perspectiva de fuera y no consideran reajustar ellos mismos, sino las condiciones del contexto, al solicitar actualización a los docentes y manejo de grupos. En el nivel 1, se encuentra la categoría “la mejora desprendida del proceso didáctico” en ella los estudiantes asumen que es a través de las acciones didácticas que pueden evaluar el impacto en los alumnos y por ende de su propio accionar, convirtiendo esta acción en el suministro para la mejora.

En el nivel 2, la categoría “autoreflexión como instrumento de análisis” y “el uso de herramientas investigativas como fuente de información” denota el interés del estudiante por mejorar los resultados obtenidos a través de la autoreflexión, y el compartir con sus compañeros las experiencias exitosas y no exitosas. Además, el uso de instrumentos como el diario del profesor y las narrativas le permiten tener una fuente de identificación de la problemática.

En el nivel 3 se encuentra ubicada la categoría “el uso de procedimientos preestablecidos para la práctica reflexiva” en esta, los estudiantes observan un mayor grado de involucramiento con un análisis de su práctica y el desarrollo de habilidades claras utilizando diferentes procedimientos que los lleve a la transformación de la misma, el ciclo de Smith, el análisis FODA, la evaluación del docente por sesión.

Conclusiones

En la interpretación y categorización que se ha realizado se encuentra que los estudiantes de cuarto semestre presentan un menor nivel de involucramiento, ya que 10 de las 20 respuestas se ubican en el nivel 1, al señalar que las estrategias para replantear la docencia surgen en los procesos de enseñanza, si bien es cierto que, como señala Anojovich (2009) el estudiante no solo tiene que reflexionar sobre aquello que considera estuvo mal en su intervención, sino también sobre aquellos aspectos que son prácticas exitosas, en estas respuestas se desprende en gran medida de la responsabilidad pensada en tres planos; personal, académica y social (Dewey, 1933)

Aun cuando en la redacción quedan limitadas, cinco respuestas se ubican en el nivel 3, considerando procesos cognitivos de mayor alcance: el análisis y la observación, como lo señala la estudiante 19 “La observación ya que a través de ella se puede obtener aspectos a los que se les pueden aplicar mejoras o adecuaciones” (E19, cuarto semestre).

Con respecto al octavo semestre, en esta etapa de formación los estudiantes ya cuentan con herramientas definidas para el análisis de su práctica docente, el continuo de las jornadas de práctica les da un panorama más amplio del impacto logrado en los alumnos y su evaluación a

través de varios agentes (Tutora, responsable del curso y pares), le permite tener amplia visión de lo que está haciendo y cómo lo está haciendo.

Un segmento de la población (6) se encuentran en el nivel más alto, que implica identificar el proceso de enseñanza aprendizaje, la posibilidad de replantear, identifica las áreas de oportunidad para analizar la práctica y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo para transformar su práctica. la competencia desarrollada para hacer foco en su propio actuar, uniendo tres elementos, la experiencia, el pensamiento y las competencias docentes para enfrentar los desafíos de la profesión.

Otro segmento de la población de octavo semestre (11) se ubica en el nivel dos, donde se identifica el proceso de enseñanza aprendizaje y las áreas de oportunidad, resalta la importancia que le dan al proceso didáctico como fuente de información para evaluar su práctica, los estudiantes convierten esta información en el insumo para reajustar, hacer adecuaciones o replantear su estilo docente. Si bien estos estudiantes han desarrollado algunos procesos reflexivos precisan de seguir transitando hacia procesos más complejos.

Existen (2) estudiantes en el nivel 0, que no se han identificado como agentes de cambio en su entorno, lo cual es relevante considerando que durante el trayecto de la Práctica Profesional se ha desarrollado los proceso de práctica reflexiva a través de los cursos, consolidándose con las estancia de dieciocho semanas en los Jardines de Niños; de esta manera se puede identificar vacíos, teórico-metodológicos que es preciso revisar por la institución y como parte de la evaluación auténtica por parte del propio estudiante.

Aun así, los estudiantes plantean la reflexión de la práctica como un aspecto mediático y emergente para la solución práctica y no como una construcción de su identidad docente. “La autorreflexión permite identificar las áreas de oportunidad y replantear el diseño de las intervenciones docentes.” (E12, octavo semestre)

Se debe fortalecer que los estudiantes normalistas, logren identificar las áreas de oportunidad y el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas, que permitan la autonomía, la identidad y el ser docente. Dejando la tarea al replantear como institución los procesos de práctica reflexiva que sugiere la malla curricular.

Referencias

- T Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Chacón Corzo, María Auxiliadora. Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. Educere [online]. 2008, vol.12, n.41 [citado 2022-03-12], pp.277-287. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S131649102008000200007&lng=es&nrm=iso> ISSN 1316-4910.
- Cerecero I (2018), Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. Centro de enseñanza de Lenguas, Universidad Autónoma del Estado de México, INNOEDUCA. INTERNATIONAL JOURNAL

OF TECHNOLOGY AND EDUCATIONAL INNOVATION Vol. 4. No. 1. junio de 2018 pp. 44-53 ISSN: 2444-2925 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.359>

Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2020) propone dos estrategias para la práctica reflexiva, recuperado de: <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>

Perrenoud, Phillipe. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Graó. España.

SCHÖN, Donald A. (1983), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald A. (1987), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 2002.

Torre A, Delgadillo V. y Navarro J. (2014). Proceso de formación para la práctica docente reflexiva. Red de investigadores normalistas. Recuperado de <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2014/12/formacion-reflexiva.pdf>

Torres, Mónica; Yépez, Danilo; Lara, Adriana LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 10, 2020 Universidad Nacional de Chimborazo Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006DOI:10.37135/chk.002.10.06>

Zabalza, Miguel A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Narcea. España.