

EL DOCENTE REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

Recibido: 10/06/2020 Aceptado: 08/07/2020

Claudia Carolina Pernía Roa
Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Pedro Rincón Gutiérrez.
claudiaprula@gmail.com

RESUMEN

En este ensayo se presenta la importancia de un docente reflexivo -y lo que implica llegar a serlo- para el logro de las exigencias de la Práctica Profesional de la carrera de Educación. El desarrollo de este texto se estructura en dos partes; en la primera se expone, en general, las demandas y trascendencia de la Práctica Profesional en la formación de los futuros docentes, y, en particular, se describe este componente curricular en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” –Táchira. En la segunda parte, se señala la dificultad del desempeño del docente universitario en el contexto actual venezolano, la importancia de un docente reflexivo y la necesidad de su formación permanente para alcanzar los propósitos de la enseñanza universitaria. Dejando claro que la reflexión juega un papel preponderante en la enseñanza académica, porque a partir de ella el docente realiza construcciones subjetivas, clarifica las situaciones complejas a las que se enfrenta, las enmarca, las plantea, las sitúa y las valora, aprendiendo a partir del análisis e interpretación de su propia práctica. La reflexión no es un proceso que se da individualmente, pues en él están implicados el contexto, la experiencia, las interacciones, las representaciones y toda aquella cosmovisión que el docente haya construido.

Palabras claves: Práctica Profesional, Educación, docente reflexivo.

ABSTRACT

This essay presents the importance of a reflective teacher - and what it means to become one - to achieve the demands of Professional Practice in the Education career. The development of this text is structured in two parts; The first describes, in general, the demands and significance of Professional Practice in the training of future teachers, and, in particular, this curricular component is described in the Education program at the University of Los Andes, University Nucleus. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” –Táchira. In the second part, the difficulty of the performance of the university teacher in the current Venezuelan context is pointed out, the importance of a reflective teacher and the need for their permanent training to achieve the purposes of university teaching. Making it clear that reflection plays a predominant role in academic teaching, because from it the teacher makes subjective constructions, clarifies the complex situations he faces, frames them, raises them, places them and values them, learning from of the analysis and interpretation of their own practice. Reflection is not a process that occurs individually, since the context, experience, interactions, representations and all that worldview that the teacher has constructed are involved.

Keywords: Professional Practice, Education, reflective teacher.

1 INTRODUCCIÓN

Ejercer la profesión docente exige la comprensión teórica y práctica del hecho educativo y todo lo que implica (estudiantes, currículo, leyes, modelos pedagógicos, entre otros). En virtud de esto, quienes llegan a ser docentes deben haberse preparado para asumir el compromiso social y profesional de esta loable ocupación. De esta manera, la formación inicial docente:

...ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida (Imbernón, 1998, p.561).

En el desarrollo de la carrera de Educación, la práctica profesional constituye el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes. Es, entonces, durante las prácticas donde los estudiantes comienzan a asumir el rol de profesionales en ejercicio, es en este espacio donde se adaptan y combinan los recursos necesarios para la acción laboral (Correa, 2014, 2015). Esta experiencia académica y profesional se desarrolla en una alternancia formativa ofrecida tanto por la universidad, como por la institución escolar en la que los estudiantes realizan su práctica; esto precisa la distribución de la responsabilidad o compromiso por parte de ambos contextos de formación (Gervais y Desrosiers, 2005).

De esta manera, en la práctica profesional de la formación docente inicial intervienen varios actores con sus roles identificados (Cornejo, 2014); por una parte, está la institución escolar colaboradora, que recibe a los estudiantes y los vincula con el contexto cultural y social de la escuela, por tanto, los lleva a visualizar, experimentar y entender la realidad educativa y su complejidad (Sarmiento, 2015). Por otra parte, está la Universidad, cuyo compromiso es formar a los futuros profesionales; y esta formación debe apuntar a la conjugación de saberes propios de la disciplina e integrarlos a la profesión, así como debe organizar los

espacios necesarios para la manifestación de las competencias requeridas al ejercicio de la docencia. En este punto, se destaca la actuación de los docentes universitarios de la carrera de Educación y su responsabilidad en la formación de los futuros formadores.

2 OBJETIVOS

En este sentido, el propósito de este ensayo se centra en referir la importancia de un docente reflexivo -y lo que implica llegar a serlo para el logro de las exigencias del componente de la Práctica Profesional de la carrera de Educación. El desarrollo de este texto se estructura en dos partes. La primera se centra en exponer, en general, la Práctica Profesional, sus demandas y su trascendencia en la formación de los futuros docentes, y en particular, se hace una descripción de esta en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” –Táchira (En adelante ULA-Táchira). La segunda parte, en sintonía con la primera, se orienta a señalar la dificultad del desempeño del docente universitario en el contexto actual venezolano, la importancia de un docente reflexivo y la necesidad de su formación permanente para alcanzar la finalidad de la formación docente inicial.

3 LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE LA ULA-TÁCHIRA

En Venezuela, las carreras de Educación plantean la necesidad de que los estudiantes realicen, de manera obligatoria, prácticas relacionadas con la futura profesión, es así que:

La tendencia nacional es presentar las Prácticas Profesionales a partir de la mitad de la carrera, bien sea tercer año o sexto semestre con el fin de asegurar un Educador en formación más robusto en sus conocimientos, ensayos en el aula y preparación previa antes de enfrentar los compromisos de este componente curricular (Calatrava, 2016, p. 15).

Esto se ve reflejado en las actividades prácticas de los estudiantes, ya que genera una

suerte de prueba de sus motivaciones y perfiles, que se ven a partir de la mitad de la carrera. Los egresados en la carrera de Educación asumen un gran reto cuando se introducen en el mundo profesional; tal como lo mencionan Marcelo y Vaillant (2009), la inserción profesional presenta tensiones y exige aprender intensivamente, adquirir conocimiento profesional, y, a la par, mantener el equilibrio personal. En este sentido, es necesario preparar a los estudiantes para enfrentar y desempeñarse de la mejor manera en la realidad laboral. La Práctica Profesional en la formación docente inicial puede ser un gran espacio formativo de tránsito entre la universidad y el mundo escolar (Marcelo, 1999); por tanto, representa uno de los períodos por excelencia para integrar distintos tipos de conocimiento, aquí los estudiantes podrán articular sus conocimientos teóricos y prácticos, al mismo tiempo que por primera vez tienen contacto con el mundo profesional.

4 JUSTIFICACIÓN

En la carrera de Educación de la ULA-Táchira se han producido diversas reestructuraciones curriculares del plan de estudio, que han respondido a las necesidades del país. La carrera de Educación en sus seis menciones, desde el año 2009 (reestructuración aprobada por el Consejo Universitario (CU-0826), asume el modelo curricular “como un sistema estructurado de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de sentir, pensar y saber hacer en quienes transitan por él, frente a los problemas que plantea la vida personal, social y la incorporación al trabajo en el campo educativo” (Diseño Curricular, 2009, p. 36).

De este modo, en el marco de la carrera de Educación de la ULA – Táchira, uno de los principios es la concepción de un modelo curricular orientado a la formación y consolidación de competencias de los futuros docentes. Estas competencias se dividen en cinco grupos, divididos en dos partes, a saber,

tronco general: competencias básicas (autoformación del estudiante, desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y competencias comunicativas); competencias de formación integral y ética (afianzamiento de valores, y principios éticos personales y profesionales); competencias profesionales básicas (capacidad de reflexión dialéctica para la toma de decisiones, promoción del conocimiento de las distintas disciplinas). Tronco Específico: competencias profesionales específicas (conocimientos conceptuales profundos); competencia de formación práctica e investigativa (manejo pertinente de la metodología de la investigación científica).

Al respecto la práctica profesional, estructurada en cuatro semestres, busca la consecución de competencia de formación práctica e investigativa, y en este componente se busca la articulación permanente la teoría, la práctica y la investigación pedagógica con el fin de vincular al estudiante con la realidad educativa profesional y sociocultural, y con todo lo que esto implique desde las particulares de los saberes teóricos y prácticos, con el propósito de propiciar la investigación y reflexión. En palabras de Méndez (2016):

El eje de Competencias de Formación Práctica e Investigativa, conformado por las Prácticas Profesionales I, II, III y IV, adscritas a la carrera de Educación (en sus seis menciones) de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, se concibe dentro el Plan de Estudios como el conjunto de Unidades Curriculares (en adelante UC) destinadas a la articulación permanentemente de la teoría, la práctica y la investigación pedagógica a través de experiencias significativas en los escenarios reales y naturales; convencionales y no convencionales, en correspondencia con los planes, programas y políticas públicas de orden educativo. Estos conjuntos de experiencias le ofrecen al estudiante una visión comprehensiva del hecho escolar, por tanto exige que se desarrollen procesos reflexivos y críticos que permitan la afinación de su capacidad de observación, experimentación y

comprensión de los problemas inherentes a la profesión docente (p.70).

En tal sentido, los estudiantes que cursen el área curricular de Formación Práctica Investigativa y sus correspondientes unidades curriculares deben alcanzar diversas competencias que van desde la investigación y análisis de la realidad educativa, diseño y gestión de proyectos, valoración, diseño y utilización recursos didácticos hasta la mediación de aprendizajes significativos y funcionales en diversos escenarios de aprendizaje a los que van los practicantes (Diseño Curricular, 2009).

Como se observa, la práctica profesional es una experiencia concreta formativa prevista en distintas fases de la formación universitaria y en diversas estructuras, y son un referente para la futura y real práctica profesional. Pueden entenderse como situaciones didácticas que se aproximan a las prácticas profesionales, permiten establecer una relación entre actividades teóricas y prácticas, permiten la articulación y fortalecimiento de todas las competencias adquiridas hasta ese nivel de la carrera.

De este modo, la práctica profesional como primer espacio de profesionalización para los futuros docentes:

...tiene la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, la cual le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. Así como ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio y fortalecerla vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo (Jiménez, Martínez y Rodríguez, 2014, p.436).

Las competencias de componente de Práctica Profesional en la ULA-Táchira se enmarcan en la realidad de lo problemas educativos, además es una experiencia formativa en la que convergen las distintas áreas de conocimiento, tensiones, enfoques

teóricos que llevan a la inquietud epistemológica y ontológica del futuro docente, por tanto, un docente con una visión crítica-reflexiva.

Entonces, en este tramo de la carrera el estudiante fortalece y demuestra las competencias académicas adquiridas hasta ese momento y desarrolla otras para hacer investigación científica como medio para generar conocimiento; con esto se prepara para ser un profesional provechoso, calificado para analizar e interpretar los fenómenos del hecho educativo y buscar solución a los problemas desde su práctica pedagógica.

Los futuros docentes, al llegar a las Prácticas Profesionales, deben enfrentarse a una situación académica que les exige desarrollar competencias y habilidades cognitivas de alto nivel, como la reflexiva, para alcanzar los propósitos de este nivel formativo; por ejemplo, La Práctica Profesional I (competencia profesional básica), en la ULA-Táchira:

... por ser una UC [unidad curricular] que integra la teoría-práctica-investigación, exige para su desarrollo intervenir en la realidad educativa venezolana con miras a la reflexión y valoración de procesos y acciones propias del Sistema Educativo Venezolano, desde las dimensiones organizacionales y de gestión administrativa y pedagógica (Méndez, 2016, p.71).

La relevancia formativa y de consolidación académica de la Práctica Profesional es, en palabras de Zabalza (2002), “un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del plan de estudio” (p.174). Esto quiere decir que en este momento de la escolaridad se consolidan el conocimiento construido y las competencias alcanzadas en la primera mitad de la carrera de Educación, y a su vez se alcanzan y consolidan los otros grupos de competencias de este nivel. En tal sentido, la función de las Prácticas profesionales es el aprendizaje constante de la enseñanza y la aplicación de los conocimientos y técnicas que los futuros docentes adquirieron a lo largo de la carrera (Liston y Zeichner, 1997).

Las prácticas profesionales resultan pues un tramo de la formación inicial docente de gran trascendencia. Es así que:

En el marco de los procesos de formación docente de la Universidad de Los Andes, Núcleo” Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” [en adelante, ULA Táchira] la Práctica Profesional (PP) constituye una de las áreas académicas más importantes sobre la que pesa un especial optimismo, pues se configura como un eje de cohesión interdisciplinario y transdisciplinario (humanístico y científico) dentro del currículo de formación inicial. Es decir, la PP se concibe como un espacio curricular que posibilita la vinculación de saberes y experiencias pedagógicas con los saberes propios de las disciplinas administradas por los distintos Departamentos de la Carrera de Educación. Se aspira que desde la PP el estudiante de educación, futuro docente, [en adelante, practicante] se apropie de las herramientas intelectuales indispensables para consolidar competencias de formación práctica e investigativa (Sarmiento, 2015, p. 83).

En este sentido, las Prácticas Profesionales en la formación inicial docente son una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum, establecen una comunicación con acciones institucionalizadas dentro y fuera del recinto universitario, que se producen en diversos escenarios, en los cuales los practicantes observan, intervienen, reflexionan sobre las realidades y su complejidad. Esto exige las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales (Sayago y Chacón, 2006) adquiridas a lo largo del plan de estudio y desplegadas en este nivel tan importante para el futuro docente.

5 CONCLUSIONES

El proceso de formación inicial docente es un compromiso y una responsabilidad social y ciudadana por parte del Estado y de la universidad democrática y autónoma. El modelo curricular de la carrera de Educación de la ULA-Táchira apunta a una formación basada en competencias; y específicamente, su componente de práctica profesional plantea la

consolidación de docentes reflexivos e investigadores activos del hecho educativo, lo que hace de este nivel curricular un proceso complejo de articulación teórica y práctica y de transferencia académico-profesional.

En este sentido, la práctica profesional es una situación académica óptima de transición del estudiante de Educación hacia el ser docente que investiga, indaga, teoriza y actúa. Para que esto se logre, el estudiante no solo debe interactuar en el escenario profesional portando sus conocimientos académicos, ya que, dado que este nivel curricular debe ser un ejercicio supervisado permanentemente, debe contar con un tutor que coordine, planifique, organice y vele por su cumplimiento, y más allá de esto debe contar con un docente que lo forme desde una práctica pedagógica reflexiva. Esto repercutirá favorablemente, no solo en la formación teórica sino en su transposición en la práctica: formar desde la práctica reflexiva sin duda formará docentes reflexivos; pues:

Nuestra tarea como formadores de docentes es preparar profesores para el futuro, cabe preguntarse qué conocimientos y habilidades pensamos que debe poseer un profesor reflexivo; esto tanto desde el punto de vista del docente que debemos formar, como desde nuestra propia práctica docente, ya que es inevitable cuestionarnos acerca de la capacidad que tenemos para ejercer la reflexión desde la práctica o enseñanza reflexiva (Tallaferro, 2006, p. 271).

En virtud de esto, es importante que los docentes de Práctica Profesional entiendan que no se puede desvincular la teoría y la práctica; en tal sentido el aula de clases es el lugar idóneo para que los estudiantes desarrollen los conocimientos disciplinares, los fortalezcan y los integren en el escenario laboral, y esto podría canalizarse y lograrse desde una enseñanza reflexiva. Seguimos a Tallafero (2006) cuando señala que:

La formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de

su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo (p. 269).

Los docentes de la práctica profesional deben, entonces, ofrecer situaciones de enseñanza y aprendizaje que creen incertidumbre en los estudiantes, que los invite a la crítica, a la indagación y en consecuencia que problematicen y busque respuestas desde la teoría y desde su propia práctica. De esta manera:

El concepto de práctica docente amerita ampliarse más allá de la preparación y dictado de un tema en una escuela, es importante que tanto los alumnos como los formadores de docentes se involucren en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica, así como en el diseño de experiencias innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. De esta manera constituiría un buen momento y un excelente recurso para la interdisciplinariedad, para lograr integrar a alumnos y profesores, teoría y práctica, docencia, investigación y extensión, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas oficiales. (Rodríguez, 2004, p.8).

Ante esto, se requiere de profesores universitarios que estén en formación permanente con el fin de desarrollar una práctica pedagógica reflexiva. Y para esto es necesario advertir que:

Las instituciones formadoras de nuevos profesores tienen especial responsabilidad en preparar nuevas generaciones de FP [Formador de profesores] y generar nuevo conocimiento sobre cómo dotar de mejor calidad la formación inicial de profesores. Si las nuevas generaciones de FP se apropian de sus roles con conocimientos de lo que han aportado los estudios sobre formación inicial y con disposición y destrezas para estudiar su práctica formativa para mejorarla, los nuevos profesores y sus alumnos serán ciertamente los más beneficiados (Cornejo, 2014, p.254).

En virtud de esto, la práctica reflexiva en el quehacer docente es la vía más idónea para tomar conciencia del desarrollo profesional y personal, ya que permite entender, comprender y dar sentido a nuestra función en el aula. Ese ejercicio de práctica reflexiva se puede considerar como un proceso de investigación pedagógica continua (Cf. Balbo, 2017), que sienta las bases para la autoformación, que debe emprenderse con un proceso de reflexión inicial sobre la práctica, facilitado por la aplicación de los instrumentos y modelos que proporciona la práctica reflexiva, tanto individualmente como en compañía de otros.

En otras palabras, la práctica del docente no consistiría en la aplicación de ciertos principios, sino que más bien sería la prueba de una reflexión activa, efectuada con el fin de resolver un problema; en la medida que se actúa y se practica, se aprende (Schón, 1983, 1987, 1992). Por tanto, es necesario que los profesores universitarios de la Práctica Profesional en la formación docente inicial se comprometan para que el aprendizaje y los conocimientos de los estudiantes sean reales, profundos y significativos, y por tanto, puedan desempeñarse de manera óptima al graduarse.

Sin embargo, a pesar de lo señalado, sobre la importancia y trascendencia de la Práctica Profesional en la carrera de Educación y, sobre el valor de la formación docente, en el contexto actual venezolano, se observan diversas aristas de la situación delicada de las carreras de formación docente inicial: las políticas gubernamentales en materia de Educación y la crisis que se vive actualmente en la universidad autónoma y en el país. Los docentes de educación superior están sujetos a muchas limitantes externas de carácter económico, e internas como carencia de formación continua; esto se ve reflejado en su práctica pedagógica, cuyo componente investigativo ha quedado relegado.

De esta manera, la base profesoral de las universidades públicas se encuentra sumergida en una crisis que afecta directamente su desempeño, actualización y formación. El docente universitario debería estar desarrollando competencias, documentándose

y formándose constantemente. Sin embargo, por ejemplo, es un hecho que los estudiantes de Educación que llegan a cursar la Práctica Profesional demuestran escasa reflexión acerca del entorno educativo y las implicaciones de la función docente (Chacón, 2005).

Particularmente, como docente universitaria de Educación, en la ULA-Táchira, al estar en contacto con estudiantes de los últimos semestres, se ha percibido las carencias tanto de la teoría disciplinar como del desempeño en el contexto profesional y por ende la integración de ambos aspectos. Por medio de conversaciones informales con docentes y de la actuación de los estudiantes de dicha área, se pueden conocer las dificultades con las que llegan a su última etapa en la universidad; además estos manifiestan su incertidumbre a la hora de enfrentarse a las Práctica Profesional IV (pasantías docente) en una institución educativa, debido a sus deficiencias con respecto a su quehacer cotidiano como docentes.

Tomando en cuenta el marco político, social y económico que vive Venezuela, y en particular el sistema educativo, se hace necesario que quienes laboran desde la convicción de la democracia y la inclusión, y en particular, quienes laboran desde la vocación docente y desde los principios de la academia y de la ciencia emprendan procesos de formación e investigaciones “a fin de contribuir en el esclarecimiento de soluciones y acciones pedagógicamente sensatas a los problemas que desbordan al cuerpo social” (Calatrava, 2016, p.19). En virtud de esto:

La transformación de la formación docente en la actualidad implica sensibilizarse sobre la problemática, sus desafíos y el necesario consenso mínimo en relación con la visión de los propósitos que como sociedad se establezca. Asimismo, es fundamental el encuentro entre el sentido social de las instituciones formadores de docentes, la necesaria modernización de la misma, su pertinencia y eficiencia de acuerdo con la realidad del país y esencialmente sin perder de vista el sentido humanístico que debe prevalecer en ella. Alcanzar la

transformación requiere de la participación activa de todo el talento humano que la integra, de una sociedad docente comprometida y dispuesta a aportar todo lo necesario para tal fin y de un estado capaz de entender que la educación es parte fundamental para el desarrollo de la nación (Mejía, 2017, p. 56).

De este modo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza, la responsabilidad y compromiso del docente universitario, particularmente el de la Práctica Profesional en la carrera de Educación, se precisa, entonces, de docentes en constante formación, no solo para la actualización de su disciplina, sino también para mejorar su práctica pedagógica; esto se lograría desde una actuación reflexiva. De esta manera, urge indagar y estudiar cómo se desempeñan los docentes universitarios en su quehacer pedagógico y cómo esa enseñanza incide en la formación en los estudiantes de Práctica Profesional; se hace necesario indagar si los docentes de las carreras de Educación desarrollan planes de formación que los lleve a desarrollar una práctica pedagógica reflexiva.

El contexto actual exige docentes reflexivos, y estos a su vez, necesitan de planes de formación permanente. La formación continua o desarrollo profesional resulta esencial para el docente universitario, no solo en su profesión de origen, sino en lo relativo al ámbito educacional, de modo que a lo largo de toda su vida académica pueda mostrar un óptimo desenvolvimiento como facilitador del aprendizaje (Torelló, 2011). Ello involucra un proceso de cambio de parte de las universidades, en cuanto a su concepción del rol de los docentes, de modo que estos superen la mera reproducción de conocimientos y trasciendan a un actuar más investigativo, crítico, formativo, consciente –y por ende reflexivo- en el que se logre transformar lo que ocurre dentro del aula de clase (Le Boterf, 2001).

Ante esto, Marcelo (1994) señala que para iniciar un proceso formativo para docentes se deben responder las necesidades concretas del docente. De esta manera, hay que prestar atención los siguientes principios: 1) La

formación docente se debe concebir como un proceso continuo. 2) Se debe integrar la formación con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. 3) Se debe relacionar los procesos de formación con las demandas de los docentes. 4) Se debe integrar los contenidos de la formación previa de los docentes (académicos y disciplinares) con la formación pedagógica. 5) Se debe integrar la teoría y la práctica docente. 6) Debe haber coherencia entre formación docente y la práctica pedagógica y 7) Se debe concebir la formación docente como un proceso de indagación-reflexión.

La reflexión juega un papel preponderante en la enseñanza académica, porque a partir de ella el docente realiza construcciones subjetivas, clarifica las situaciones complejas a las que se enfrenta, las enmarca, las plantea, las sitúa y las valora, aprendiendo a partir del análisis e interpretación de su propia práctica. La reflexión no es un proceso que se da individualmente, pues en él están implicados el contexto, la experiencia, las interacciones, las representaciones y toda aquella cosmovisión que el docente haya construido. En este sentido, Zeichner (1993) expresa que “la reflexión implica 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” (p.417).

El docente ejerce una práctica reflexiva cuando crítica y desarrolla sus propias teorías en y sobre la acción con respecto a su ejercicio profesional y al entorno y condiciones sociales que conforman su experiencia (Zeichner, 1993). Es así que los docentes universitarios y su actuación pedagógica determinan la calidad académica de los estudiantes; y estos, a su vez, en el caso de la carrera de Educación, son un factor decisivo para la calidad de la enseñanza en educación primaria y secundaria (Correa, 2015). De ahí se revela la importancia de que los profesores universitarios sean capaces de actuar a un alto nivel profesional, y esto sin duda se lograría mediante una práctica

reflexiva, que se alcanzaría a través de la formación continua.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbo, J. (2017). Aproximación teórica para la formación de competencias investigativas pedagógicas en docentes universitarios, para el ejercicio de la práctica reflexiva. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Los Andes – Venezuela.
- Calatrava, C. (2016). Venezuela siglo XXI y la formación de educadores. Propuesta de cara a la pertinencia. Ponencia original presentada en las XIV Jornadas de Investigación-Escuela de Educación UCV.
- Chacón, M. (2005). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, (10) 33, 335-342.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, XL, 1, 239-256.
- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Santiago: OEI, Chili, 23-38.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educare*, (51) 2, 259-275.
- Gervais, C. y Desrosiers, C. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Canadá: Les Presses de l'Université de Laval.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Jiménez, C.; Martínez, Y; Rodríguez, N.; Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, (18)61, 429-438.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Liston, D y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

- Marcelo, C. (1999). Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea Ediciones.
- Mejía, G. (2017). El itinerario de la formación docente en Venezuela. Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC. Año 3 N° 6, 40 – 58.
- Méndez, G. (2016). Escritura académica desde las disciplinas: el informe de práctica profesional. *Legenda*, (20) 23, 67 – 83.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, (25).73, 03-12.
- Sarmiento, L. (2015). Práctica Profesional y calidad educativa en las instituciones colaboradoras. *Acción Pedagógica*, 24, 82 - 91.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Sayago, Z y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, (10)32, pp. 55-66.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, (10)33, 269-273.
- Torelló, O. (2001). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 37-48.
- Universidad de Los Andes – Táchira. (2009). *Diseño curricular. Reestructuración*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 20, pp. 44-45.